

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA PONTES DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA *ONLINE* PARA A APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Juiz de Fora

2011

ANA PAULA PONTES DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA *ONLINE* PARA A APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas

Juiz de Fora

2011

Castro, Ana Paula Pontes de.

Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação / Ana Paula Pontes de Castro. – 2011.

250 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Escrita - aprendizagem. 2. Computador no ensino. 3. Formação de professor. I. Título.

CDU 372.45:159.9

ANA PAULA PONTES DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA *ONLINE* PARA A APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas

Aos meus pais,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai eterno de infinito amor.

Aos meus pais Anderson e Leonita, pelo apoio e incentivo aos estudos.

Aos meus irmãos Renan e Diogo, pelo abraço carinhoso nos momentos de angústia e ansiedade.

A todos os amigos queridos e familiares, companheiros em minhas alegrias e dificuldades.

À minha avó Ephigênia e tia Jane pelo carinho e amor em todos os momentos.

Ao meu avô que, de onde estiver, olha por mim...

À prima Renata pela amizade e pelas ajudas fora de hora; Bruna, prima e amiga querida, pelo eterno conforto e companhia; Leléo pelos auxílios com língua estrangeira; tia Elaine, pela leitura atenta deste trabalho.

À Tatiane que mesmo distante sempre foi para mim tão presente.

Ao Ícaro, amigo-irmão de todas as horas.

Aos amigos Leandro, Kelly, Thomaz, Wesley e Érica, que caminharam ao meu lado nessa jornada.

Aos professores do mestrado, especialmente à Maria Teresa, eterna orientadora, pelo auxílio em todos esses anos de estudo.

Aos amigos do LIC, por estarem sempre juntos e dispostos a ajudar. Às bolsistas de IC, pelo apoio incondicional.

À Hannah, co-pesquisadora, companheira que dividiu angústias, sucessos e olhares da pesquisa.

Às professoras e aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa.

À banca examinadora, pela leitura atenta do trabalho.

Aos amigos do Ivon Costa e do Boa Nova, por compreenderem minha distância em alguns momentos e sempre me apoiarem.

Aos amigos do outro plano, que estiveram comigo por toda a caminhada, me inspiraram, me trouxeram paz e tranquilidade nos momentos mais difíceis, além de força nos momentos de maior cansaço.

Ao Logan, companheiro dos dias, noites e madrugadas, sempre ao meu lado.

A Clarice Lispector, que diz das coisas que eu sozinha não sei dizer.

Sobre escrever

*Às vezes tenho a impressão de que
escrevo por simples curiosidade intensa. É
que, ao escrever, eu me dou as mais
inesperadas surpresas. É na hora de escrever
que muitas vezes fico consciente de coisas, das
quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia
que sabia.*

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo **compreender como a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), contribui para a aprendizagem dos alunos.** O referencial teórico orientador desse trabalho foi a abordagem histórico-cultural fundamentada em Vygotsky e Bakhtin. Apresenta-se inicialmente uma reflexão acerca do papel da escrita na sociedade a partir dos estudos de diversos autores e pesquisadores. Esboça-se um breve percurso histórico do surgimento da escrita e seu desenvolvimento. Discute-se o papel da escrita como instrumento de formação, apontando sua potencialidade na formação da consciência e da reflexão. É apresentada uma revisão de literatura acerca da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em cursos de formação docente que aponta a escassez de estudos sobre a escrita especificamente nestes ambientes. Em relação ao processo metodológico, relata-se inicialmente o estudo piloto que se desenvolveu através da aplicação de questionários visando, além da seleção dos sujeitos de pesquisa, obter dados sobre a utilização de recursos do computador/internet na prática pedagógica no âmbito da Faculdade de Educação da UFJF. Descreve-se, em seguida, o trabalho de campo que acompanhou duas disciplinas dos cursos de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas da referida instituição, utilizando como instrumentos metodológicos observações e entrevistas dialógicas individuais e coletivas. Indica-se como se constituiu o processo de análise a partir de núcleos de significação. Apresentam-se três Núcleos de Significação que discutem, respectivamente, a situação de enunciação escrita dos alunos pesquisados no ambiente Moodle; o processo de construção da escrita nesse ambiente, suas contribuições para a aprendizagem e para a construção de conceitos científicos; a escrita para o outro no Moodle como instrumento mediador das relações dialógicas entre alunos.

PALAVRAS-CHAVE: escrita online, aprendizagem, plataforma Moodle, formação de professores.

ABSTRACT

The research aimed at **understanding how the writing development in a virtual learning environment (VLE), Moodle, in disciplines present at the School of Education of Federal University of Juiz de Fora (UFJF) contributes to student learning.** The theoretical guiding about this work was the historical-cultural approach based on Vygotsky and Bakhtin. Initially it presents a reflection on the role of writing in society from the studies of several authors and researchers. It outlines a brief historical account of the writing appearance and its development. It discusses the role of writing as training tool, indicating its potential in shaping the consciousness and reflection. It presents a review of literature on the use of virtual learning environments in teacher education courses that points out the dearth of studies about written, specifically for these environments. Related to the methodology, initially it is reported that the pilot study was developed through the application of questionnaires to obtain data on the use of computer resources / internet in teaching practice within the School of Education UFJF, besides selection of research subject. Then it describes the field work that followed two disciplines of training courses for teachers, School of Education and Graduations of that institution, using as a methodological tools the observations and dialogical interviews (individual and collective). It indicates how to build the analysis process from the center of meaning. It presents three cores of meaning which discuss the situation about writing enunciation of research students in the Moodle environment, respectively; the construction process of writing, their contributions to learning and the construction of scientific concepts, the writing to other in the Moodle as a mediating tool of the dialogical relations between students.

KEYWORDS: Online Writing, Learning, Moodle, teachers training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	67
Gráfico 2	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave Turma de Letras	90
Quadro 2 – Palavras-chave Turma de Pedagogia	96
Quadro 3 – Escrita	104
Quadro 4 – Aprendizagem.....	105
Quadro 5 – Moodle	106
Quadro 6 – Linguagem	106
Quadro 7 – Núcleos de Significação	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação de enunciação	127
Figura 2 – Moodle Letras	131
Figura 3 – Moodle Pedagogia	143

SUMÁRIO

Agradecimentos	6
Lista de gráficos.....	11
Lista de quadros.....	12
Lista de figuras	13
Eu, a escrita e o <i>Moodle</i> : pequena introdução	14
Um pouco de mim: encontros e experiências com a escrita.....	14
Para compreender este relatório de pesquisa.....	16
O que é um AVA?	18
O que é o <i>Moodle</i> ?.....	19
1. Reflexões sobre a escrita na sociedade e seu percurso histórico	23
1.1. Cultura oral e cultura escrita	23
1.2. Do pergaminho à tela: revisitando a história da escrita.....	33
2. Pensar, escrever, repensar: a escrita como instrumento de formação	40
2.1. A escrita na formação docente: alguns achados de outros pesquisadores.....	45
3. Percorrendo caminhos já trilhados: uma revisão de literatura sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	49
3.1. Estudos sobre AVA na educação a distância e Educação Online	51
3.2. Formação de professores	53
3.3. As plataformas de aprendizagem	54
3.4. Os ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial	59
3.5. A escrita no meio digital	60
3.6. Considerações preliminares.....	61
4. O método de pesquisa: entrecruzamento de vozes	63
4.1. Delineando o percurso da pesquisa	64
4.2. Estudo piloto.....	65
4.3. Trabalho de Campo	70
4.4. Os instrumentos metodológicos	73
4.4. A pesquisa, o pesquisador e o método	85
5. O processo de construção dos núcleos de significação	86
5.1. A análise das entrevistas dialógicas	86
5.2. A análise das observações:	106
5.3. A construção dos núcleos de significação	108

6. Núcleo 1 – Professoras, alunos e o <i>Moodle</i> : a situação de construção das enunciações....	122
6.1. A situação de enunciação	122
6.2. A turma de Letras	126
6.3. A turma de Pedagogia	136
6.4. As turmas de Letras e Pedagogia: aproximações e diversidades	158
7. Núcleo 2 – O processo de construção da escrita no <i>Moodle</i> : indícios de aprendizagem? .	166
7.1. As relações entre pensamento e linguagem na teoria vygotskyana.....	166
7.2. O processo de adaptação ao <i>Moodle</i> : as dificuldades de utilizar a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem	168
7.3. O processo de reelaboração e reflexão através da escrita: uma síntese das aprendizagens?	176
7.4. O trabalho com conceitos científicos através da escrita <i>online</i> : indícios de aprendizagem.....	181
8. Núcleo 3 – A escrita para o outro no Moodle e seus reflexos nas relações entre os alunos	196
Considerações finais	220
Referências bibliográficas	226
Apêndices	239
APÊNDICE 1 – Questionário sobre o uso de recursos do computador/internet pelos professores da FAGED em suas disciplinas presenciais e semi-presenciais.....	239
APÊNDICE 2 – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas professoras Clara e Natália.....	243
APÊNDICE 3 – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos alunos	244
Anexos.....	245
ANEXO 1 – Ementa da disciplina “L”	245
ANEXO 2 – Cronograma da disciplina “P”	248

EU, A ESCRITA E O MOODLE: PEQUENA INTRODUÇÃO

Um pouco de mim: encontros e experiências com a escrita

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector

Não é necessário dizer o quanto a tarefa de escrever é difícil. Já o disseram os poetas. Já viveram esta “dolorosa” experiência os escritores e qualquer pessoa que se encontre diante do desafio de escrever um texto. Todavia a escrita é também libertadora.

Em minha infância me seguiam o lápis e o papel. Escrever era sinônimo de sonhar e de me libertar de qualquer angústia. E mesmo sem ainda ter sido apresentada à Clarice, escrevendo eu entendia o que era sentir profundamente o que estava sufocado. Porque no ato mesmo de escrever não se deixa simplesmente correr o lápis pelo papel ou os dedos pelos teclados. Deixa-se correr os pensamentos. E neles vamos produzindo, escrevendo, modificando os dizeres escritos, pensando se era aquilo mesmo que se queria escrever e se havia de ser daquela forma pela qual foi escrito.

Na escola fui muitas vezes incentivada a escrever. Participei de concursos de poesia e ganhei alguns deles, escrevi livrinhos com colegas de sala e sempre que a turma tinha que escrever um texto que representasse suas idéias, eu ficava responsável por fazê-lo.

Além da escola, a escrita fazia parte de toda a minha vida. Eu gostava de escrever diários, pensamentos e de colecionar em cadernos poemas e pequenos textos.

Por que eu gostava (e gosto) de escrever?

Gostava de escrever porque quando o fazia a cada palavra redigida havia um pensar e um repensar. A cada texto, um aprendizado. Porque no ato de escrever se aprende mais sobre aquilo que se escreve. E se aprende também sobre o próprio ato de escrever. Eu escrevia (e escrevo ainda) porque gosto de aprender. Porque no processo de escrever busco entender sobre aquilo que escrevo.

No gostar de aprender e de escrever e por inúmeros outros motivos impossíveis de aqui listar, optei por cursar Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG). No curso, vislumbrei a possibilidade de continuar escrevendo e aprimorando a escrita.

Logo no primeiro período do curso, conheci uma professora encantadora, que pesquisava (e pesquisa) linguagem. Ela coordena o Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) e com esse grupo realiza interessantes estudos acerca da linguagem,

sempre buscando aprofundamento teórico. Seu aporte teórico histórico-cultural, e seu tema de pesquisa na época, o letramento digital de professores em processo de formação inicial e continuada, me chamaram a atenção. No segundo período do Curso de Pedagogia, fiz uma seleção para atuar como bolsista de iniciação científica do referido grupo. Passei e entrei para o Grupo. E comigo entraram também a vontade de aprender e de escrever. Atuei como bolsista durante todo curso e no grupo tive a oportunidade de desenvolver a escrita que me era proposta e incentivada sempre. Pude realizar estudos acerca da linguagem e do uso das tecnologias na educação, mais especificamente o computador/internet. Foi nesse percurso que pude escrever e ser orientada a melhorar minha escrita cada vez mais. Foi também nesse percurso que percebi que a escrita é mesmo uma forma de aprender, porque a cada texto que escrevia eu crescia e amadurecia. A cada orientação acerca da minha escrita eu percebia o quanto podia e estava aprendendo com ela.

Durante a graduação cursei a disciplina “Pesquisa Formação e Cartografia Cognitiva” ministrada aos alunos do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação por uma professora visitante, Edméa Santos. Nessa disciplina, além da interessante temática, aprendi a trabalhar com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle*, seus recursos e possibilidades. Foi a partir desta disciplina que comecei a me interessar pelo trabalho pedagógico com plataformas de aprendizagem.

Nos semestres que sucederam a disciplina, tive oportunidade de atuar como monitora dos cursos ministrados pela minha orientadora aos alunos do Mestrado em Educação. Nos cursos, a professora utilizava o *Moodle* com o objetivo de ampliar o espaço da sala de aula presencial. Neste espaço eram propostas questões para discussão e reflexão. A professora incluía também como atividades do curso a escrita de sínteses das aulas presenciais e resenhas sobre textos lidos. Todos os alunos tinham a oportunidade de redigir pelo menos três textos no decorrer do curso. A partir destes textos e também a partir de questões propostas para discussão, os alunos tinham a oportunidade de se comunicarem no ambiente digital, principalmente através de fóruns de discussão, realizando discussões acerca das sínteses e resenhas produzidas. Meu papel como monitora era auxiliar na parte técnica do ambiente e na postagem de textos e outros arquivos. Entretanto, a curiosidade não me deixava apenas realizar minhas tarefas. É claro que eu lia tudo que estava sendo escrito ali. E, como não poderia ser de maneira diferente, me interessavam as discussões realizadas no ambiente digital. Fui percebendo o quão eram ricas as discussões e o quanto os alunos mostravam uma apropriação maior do tema trabalhado ao exercitar a escrita naquele ambiente. Tanto a

redação das sínteses de aulas presenciais e resenhas, quanto a escrita nos fóruns de discussão em diálogos com os colegas, pareciam contribuir para um aprofundamento do tema estudado.

Comecei a me questionar: será que esses alunos estão aprendendo com essas atividades escritas? Será que o exercício de escrita está auxiliando no processo de compreensão destes alunos? A escrita tem relação com a construção do conhecimento?

Essas questões ganharam solidez quando, ao final de um destes cursos, a professora comentou sobre a qualidade dos trabalhos finais da disciplina, que estavam bem articulados e consistentes, mostrando uma boa compreensão por parte dos alunos. Ao elogiar os trabalhos da turma, uma aluna afirmou que a oportunidade que teve de escrever no ambiente *online* contribuiu para a construção do trabalho final da disciplina. Isso me fez perceber que era realmente rico o papel da escrita naquele ambiente.

Vislumbrei, assim, continuar percorrendo os caminhos da pesquisa, dessa vez não mais no trabalho de iniciação científica, mas no Curso de Mestrado em Educação. A presente investigação busca compreender a contribuição da escrita de alunos do curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura desenvolvida em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o *Moodle*, para sua aprendizagem como professores em processo de formação inicial.

As questões levantadas permeiam o objetivo da presente pesquisa, desdobrando-se em outras perguntas que ganham força na busca pelo conhecimento que se faz nas leituras, nos estudos e, sobretudo, na escrita. Por esse motivo escrevo. Para falar do que ainda não sei, do que ainda se faz em forma de perguntas. E “enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever” (LISPECTOR, 1993, p. 25).

Para compreender este relatório de pesquisa...

Apresento primeiramente a definição de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e logo em seguida o ambiente Moodle, a título de entendimento do que é essa plataforma, objeto de estudo da presente investigação.

No primeiro capítulo realizo uma “Reflexão sobre a escrita na sociedade e seu percurso histórico” na tentativa de circunscrever o tema desta pesquisa em um contexto histórico de mudanças no suporte da escrita, os meios e os fins em que ela foi se construindo na sociedade letrada. A partir deste histórico chego à era digital a fim de nela apresentar brevemente os novos modos de escrever e pensar, contribuindo fundamentalmente para a compreensão da questão de pesquisa, que diz respeito à escrita em um ambiente virtual de aprendizagem. A importância deste capítulo centra-se especialmente na coerência com a

fundamentação teórico-metodológica adotada, histórico-cultural, a partir da qual compreende-se ser essencial centrar o objeto de estudo em seu contexto histórico e cultural.

No segundo capítulo realizo um estudo acerca da formação de professores pensando a escrita como instrumento de formação. Discuto o processo de apropriação das “palavras alheias” que, no ato da escrita, vai se tornando “palavras minhas”. Compreendo, assim, a escrita como um movimento em que é possível pensar e repensar o conteúdo sobre o qual se escreve, o que torna a escrita um instrumento de reflexão. A escrita pode ser, pois, reflexiva e discuto sobre a sua possibilidade de contribuir para a aprendizagem dependendo da forma como é trabalhada no processo de formação de professores.

Em seguida apresento uma breve revisão de literatura sobre a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em cursos de formação inicial ou continuada de professores. Ao realizar esta revisão de literatura aponto a escassez de trabalhos que tratam da escrita nos AVA e a ausência de pesquisas sobre as relações ou contribuições da escrita *online* para a aprendizagem. Assim, formulo a questão que norteia a investigação.

No quarto capítulo apresento a abordagem teórico-metodológica utilizada, a perspectiva histórico-cultural, descrevendo todo o percurso metodológico da pesquisa, o estudo piloto e o trabalho de campo.

No capítulo que segue, apresento o processo utilizado para analisar os dados obtidos em campo. O desenvolvimento da análise se organizou através da construção de Núcleos de Significação (AGUIAR & OZELLA, 2009). Cheguei à formulação de três Núcleos de Significação que são, cada um deles, desenvolvidos nos capítulos seguintes.

No primeiro Núcleo, discorro sobre a situação de construção das enunciações escritas dos alunos e professores pesquisados no ambiente *Moodle*. No segundo Núcleo trabalho com o processo de escrita no ambiente *online*, discutindo como esse tipo complexo de linguagem pode contribuir para a reflexão e para a aprendizagem, além da possibilidade de contribuição para um trabalho com conceitos científicos. No terceiro e último Núcleo de Significação trato da construção de relações entre alunos e professores no ambiente virtual através da escrita *online*. Abordo a importância da escrita como um instrumento de comunicação que pode contribuir para as discussões através do desenvolvimento de um diálogo o que possibilita a compreensão ativa dos alunos.

Nas considerações finais retomo a questão de investigação e sintetizo os principais achados da pesquisa.

O que é um AVA?

Para compreender melhor o objeto de estudo percebi a necessidade de apresentar uma definição sobre o que é **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**.

Virtual é, para Lévy (1996), o que existe em potência, não se opondo ao real, mas fazendo parte dele. Para exemplificar, o autor explica que uma semente é uma árvore em potencial. Assim sendo a semente é virtual, ela existe em potência. Caso um pássaro engula a semente, ela nunca será uma árvore. O virtual se opõe ao atual, já que, se existe em potência, não é o ato em si. Atualizar, para Lévy, significa solucionar um problema. Virtualizar seria, ao contrário, problematizar a solução. O virtual é, portanto, aquilo que existe em potência.

Apoiada na teoria da construção social do conhecimento de Vigotsky (2007)¹, compreendo que a aprendizagem é um processo em que o sujeito, na relação com o outro mediado pela linguagem, é capaz de construir um conhecimento novo. O sujeito desenvolve uma atividade interpessoal, ou seja, mediado pela linguagem se relaciona com o outro. Os novos conhecimentos proporcionados por essa relação são reelaborados internamente a partir dos conhecimentos que o sujeito já possui, transformando-os. Assim o sujeito, ao internalizar um conhecimento novo, realiza uma atividade intrapessoal. Quando isso acontece a aprendizagem pode ser vista como promotora de desenvolvimento.

Santos & Okada (2003) definem ambiente como aquilo que envolve sujeitos, natureza ou coisas e objetos técnicos. Em consonância com as autoras e apoiada na perspectiva histórico-cultural, compreendo que ambiente é um meio que nos envolve, contendo em si particularidades referentes ao processo histórico-cultural sob o qual vivemos.

A partir dessas explicações encontro-me em condições de dizer que um **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)** é um meio no qual os sujeitos em formação estão envolvidos, contendo em si as particularidades e características da cibercultura. Neste meio os sujeitos realizam atividades através das interações escritas com outros sujeitos. Tais atividades envolvem problematizações, debates, discussões e estudos que poderão auxiliar na construção de conhecimento.

¹ Utilizo as grafias Vygotsky, Vigotsky e Vigotski de acordo com a grafia da obra citada.

O que é o Moodle?

Compreendido o que é um AVA, é necessário compreender o que é O Moodle especificamente, já que esta é a plataforma que foi palco das atividades de escrita desenvolvidas e investigadas na presente pesquisa.

O Moodle é um software livre², um AVA, direcionado aos professores para a criação de web sites dinâmicos a fim de trabalharem com seus alunos em um ambiente *online* (Moodle.org). Trata-se de um software de fonte aberta (Open Source Software – OSS) que permite aos usuários (nesse caso os professores) adequá-lo ao formato conveniente ao interesse de utilização. Ele permite a utilização de módulos de atividades como Fóruns, Wiki, Questionários, *Chat*, glossário, entre outros; a submissão de materiais como arquivos de textos e apresentações em slides; além de ferramentas para transmissão de conteúdo para os alunos como o SCORM, por exemplo, e a criação de “livros” *online*.

De acordo com Alves, Okada e Barros (2009), já são mais de 200 instituições brasileiras que utilizam o Moodle. Na UFJF o Moodle está disponível para utilização dos professores através do CEAD (Centro de Educação à Distância)³, que cadastra disciplinas e matricula alunos. No curso de Pedagogia o uso desse ambiente *online* está crescendo, ainda que lentamente, no que diz respeito ao ensino presencial e semi-presencial. Os professores, de um modo geral, utilizam essa plataforma como um ambiente que amplia a sala de aula presencial e possibilita a promoção de atividades de interação “com” e “entre” alunos.

A plataforma foi criada por Martin Dougiamas da Curtin University of Technology com auxílio de Peter Taylor da mesma universidade, como um projeto de doutorado.

Inicialmente o Moodle foi criado com um modelo semanal de atividades que foi testado pelos pesquisadores. Em vista dos resultados obtidos com a experiência de utilização do ambiente no primeiro ano, Dougiamas construiu uma nova alternativa de formato através de tópicos, a fim de alcançar uma maior flexibilidade de ensino. Outras modificações foram feitas neste segundo ano de experimentações de Dougiamas, todavia não cabe no presente trabalho destacá-las. Todavia, compreendo que a busca dos pesquisadores na construção do ambiente é centrada na flexibilidade de utilização, privilegiando a construção de um suporte para o diálogo e a interação, espaço em que a aprendizagem é colaborativa e coletiva,

2 Para saber mais sobre software livre, buscar PRETTO, N. L.; Sandra Pereira Tosta. (Org.). Do MEB à WEB: o rádio na educação. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. ; Pretto, Nelson De Luca . Um jeito hacker de ser. Jornal A Tarde, Salvador, BA, p. 02 - 02, 25 out. 2010. ; PRETTO, N. L. Professores hackers e ativistas da rede. A Rede, São Paulo/SP, p. 50 - 50, 01 jul. 2010 ; entre outros.

3 <http://www.cead.ufjf.br/>

centrada, acima de tudo, no compartilhamento de idéias com o(s) outro(s). Esses outros são, para os autores, não só os colegas, mas também o professor e o tutor, importantes elementos mediadores que facilitam e moderam o diálogo, adotando um papel interativo e esclarecedor através do qual se amplia o desenvolvimento conceitual dos alunos (DOUGIAMAS & TAYLOR, 2009).

Dougiamas e Taylor (2009) explicam que utilizam a teoria dos “modos de conhecer” que enfatiza dois estilos de aprendizagem: o conhecimento adquirido de forma isolada (tendendo para a formação de uma postura de aprendizagem mais crítica e argumentativa) e de forma conectada, ou seja, através da internet (prevalece a aprendizagem cooperativa, formando idéias muitas vezes a partir da opinião do outro). Para os autores as duas formas de aprender podem ser usadas pela mesma pessoa em momentos diferentes. Ou seja, não há uma forma de aprender melhor do que a outra, apenas diferentes. Ao trabalhar com o *Moodle*, todavia, os autores tentam encorajar os alunos a se verem como conhecedores a fim de estabelecer os relacionamentos educativos nesse ambiente.

Os autores também trabalham com a teoria crítica de ação comunicativa de Habermas e a teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow, mostrando uma preocupação central com a aprendizagem de alunos através da participação em um diálogo reflexivo *online*.

Como metodologia os pesquisadores utilizaram dois instrumentos de inspeção, sendo que um deles buscava compreender 24 questões organizadas em 6 escalas:

- Relevância – qual é a relevância da aprendizagem *online* para as práticas profissionais dos alunos?
- Reflexão – a aprendizagem *online* estimula o pensamento reflexivo crítico dos alunos?
- Interatividade – até que ponto os alunos interagem *online* em diálogos educativos ricos?
- Apoio do Tutor – como os tutores capacitam os alunos a participarem da aprendizagem *online*?
- Apoio de Pares da Mesma Idade – os alunos amigos fornecem apoio sensitivo e encorajador?
- Interpretação – os alunos e tutores fazem com senso das comunicações feitas entre eles?

Interessante destacar que a proposta de criação do ambiente *Moodle* parte de uma pesquisa que “testa” a relevância do próprio ambiente de acordo com as escalas supracitadas. O ambiente seria propício caso houvesse possibilidade de reflexão, interatividade, apoio de pares. A proposta do ambiente, portanto, formula-se através da busca da aprendizagem

compartilhada e reflexiva, acima de tudo interativa. Dito de outra forma, o *Moodle* é um ambiente criado para aprender **com o outro**.

A criação do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* representa, portanto, uma tentativa de engajar alunos em um diálogo reflexivo para que, com o outro, o sujeito possa construir conhecimento. A aprendizagem nesse ambiente acontece de forma conjunta, quando há o diálogo com o outro. É somente porque existe o outro que o sujeito se torna capaz de aprender.

Como esclarece Faraco (2010) no “Posfácio meio impertinente” de “Para uma filosofia do ato responsável”, o outro baliza o agir responsável do sujeito. De certa forma, isso significa que um sujeito (eu) só pode agir/aprender/se relacionar com o objeto de conhecimento através do outro, ou seja, em suas relações com o outro. O outro é, portanto, o maior responsável pela construção do conhecimento, seja ele professor ou o colega de turma. Mas também este sujeito (eu) é responsável pela construção do conhecimento do seu outro. Ou seja, trata-se de uma relação dialética/dialógica eu-outro, em que a construção do conhecimento é coletiva e determinada única e exclusivamente por estas relações.

Segundo Geraldi (2010), o centro do pensamento bakhtiniano não é o dialogismo; é o outro. A partir da existência do outro tem-se a necessidade do diálogo. Esse apontamento de Geraldi destaca a relevância do outro quando se pensa na formação do sujeito consciente. De forma que só existe relação social porque existe o outro. Não fosse o outro, não haveria alguém para o sujeito se relacionar, então não haveria interação. Sem interação, não haveria aprendizagem.

Se o *Moodle* foi construído para haver interação, então ele precisa do outro. Precisam estar presentes e se relacionando, vários sujeitos outros de um eu. São necessárias atividades coletivas que prezem pela participação de todos, de modo que interajam, que escrevam para o outro, porque somente escrevendo para o outro o sujeito conseguirá produzir um enunciado. Se não direciona sua escrita ao outro, não constrói um enunciado visto que este é produto da interação. Os enunciados estão interrelacionados: “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro nem o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2006, p. 371). O enunciado é antecedido e sucedido por outros enunciados. Portanto para produzir um enunciado, o sujeito precisa de um outro que o anteceda e o suceda. Mesmo que seja o texto lido seu antecessor. Mesmo que seja a construção de um trabalho ou mesmo de uma reflexão o seu sucessor. Mas precisa do outro. O

outro que seja o colega, o professor, o autor do texto, o seu leitor. Um outro qualquer, capaz de com ele dialogar, porque sem o outro ele não dialoga, não constrói conhecimento.

Se o *Moodle* é um ambiente de interação, se ele precisa do outro, então nele se pode aprender através do diálogo. O diálogo é, para Bakhtin, a relação entre os enunciados. Assim, necessário se faz compreender que o *Moodle*, construído para ser um ambiente interativo, então é um espaço de enunciação.

Ficou claro o objetivo dos pesquisadores ao desenvolver a plataforma *Moodle*. O elemento central é, para eles, o outro e a troca (compartilhamento) que nasce da relação entre sujeitos. Cabe, contudo, observar que esse modelo idealizado pelos pesquisadores se desenvolve de acordo com os objetivos e os usos que dele são feitos. Apenas a construção de um ambiente que permite a interação, não garante que esta exista. Os modos como os professores e alunos se apropriam do ambiente e dele fazem uso é que vão garantir ou não a existência desse compartilhamento e construção conjunta do conhecimento. Cabe, inicialmente, ao professor, definir quais são seus objetivos centrais e o que ele pretende com a utilização da plataforma no curso administrado. São os objetivos da disciplina e da utilização deste recurso *online* que determinam como se desenvolvem as relações no ambiente *Moodle*. Em outras palavras, é a situação que determina a enunciação. Sendo o *Moodle* um espaço de enunciação, necessário se faz compreender como elas se desenvolvem.

1. REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA NA SOCIEDADE E SEU PERCURSO HISTÓRICO

A escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade.

Higounet

O presente capítulo aborda duas questões acerca da gênese da escrita fundamentais para a pesquisa desenvolvida. Primeiramente, apresento as diferenças entre as culturas orais e as culturas que dominam a escrita, a fim de chegar à compreensão da escrita na sociedade atual. Essas diferenças são discutidas a partir de duas vertentes: a primeira considera que as sociedades de culturas escritas são cognitivamente mais desenvolvidas que as sociedades de culturas orais; a segunda percebe que essas sociedades apenas se diferenciam nas formas de pensar, sem estabelecer uma relação de superioridade e inferioridade. Na segunda seção do capítulo, discuto o histórico de evolução da escrita e da leitura, chegando à revolução digital e ao processo de leitura e escrita na tela.

1.1. Cultura oral e cultura escrita

A discussão das divergências entre as culturas orais e as culturas dominantes da escrita se encadeia há alguns anos em duas vertentes principais. Uma delas considera que as culturas de domínio da escrita possuem um desenvolvimento cognitivo superior ao das culturas orais. Na outra vertente, estão os autores que estudam as culturas orais e as culturas dominantes da escrita, baseando-se na relação que a escrita possui com a oralidade, atribuindo à primeira, não a responsabilidade de promover uma maior evolução cognitiva, mas, considerando as divergências das duas culturas, apontam que o desenvolvimento cognitivo apenas se dá de modo diferente, não havendo relação de superioridade e inferioridade entre elas.

Walter Ong é um autor que defende a primeira posição. Ong (1998) trabalha com as questões da oralidade e da escrita a partir de uma polaridade. Para o autor, não existe intercessão entre ambas, mas sim uma dicotomia e são considerados letrados apenas os homens que dominam a escrita, ou seja, são eles civilizados, possuidores de um conhecimento maior do que os das outras culturas.

Ong (1998) parte da idéia de que a sociedade originalmente se formou a partir do discurso oral, tornando-se letrada (em seu ponto de vista de sujeito que domina a tecnologia da escrita) muito mais tarde, aproximadamente 6.000 anos atrás. Seu objetivo, entretanto, não é criar um mito de que não pode haver culturas que se comunicam apenas através da oralidade, mas superar alguns preconceitos e abrir caminhos para a compreensão dessas sociedades. Até porque o autor compreende que a escrita é proveniente de uma oralidade, ou seja, não pode haver uma cultura exclusivamente escrita. Toda cultura que domina o sistema escrito também domina a oralidade. Para Ong (1998, p. 16), “Ler um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia”. Em suas pesquisas e observações, entretanto, o autor percebe uma diferença essencial das mentalidades presentes nas culturas orais e escritas: para ele, as culturas dominantes da escrita possuem uma mentalidade mais desenvolvida do que aquelas que apenas dominam a oralidade. Para Ong (1998, p. 23, grifo nosso)

A cultura escrita [...] é **imprescindível** ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a fala). [...]. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana” (ONG, 1998, p. 93)

Define, pois, dois tipos de oralidade: a oralidade primária é a forma de comunicação das sociedades que desconhecem a escrita; e a oralidade secundária é uma das formas de comunicação das sociedades que dominam o sistema escrito.

Na cultura oral, a transmissão de conhecimento acontecia através da repetição de pessoa para pessoa. A memória era instrumento fundamental para o conhecimento e, para haver alguma organização social, era necessário que existissem alguns padrões de pensamento fixos, para não impedir a exatidão do que era dito. Entretanto, uma mudança na maneira de registrar os conhecimentos ocorreu com a invenção da escrita. A memória, instrumento agora não próprio apenas do sujeito, mas também do material escrito, segundo Ong (1998) é sinônimo de libertação da mente para um pensamento mais original e abstrato. Isso porque, para o autor, a necessidade da cultura oral de se repassar o conhecimento sem fazer modificações naquilo que fora dito não possibilitava um pensamento amplo, que trouxesse reflexões.

Algumas críticas tecidas à teoria de Ong apontam que o autor acredita na supremacia da escrita, ao analisar culturas orais a partir de seu lugar de sujeito de uma sociedade de

escrita, julgando-as como inferiores, não civilizadas. Por outro lado, encontra-se outra vertente que sugere uma interpretação diferente da relação escrita/oralidade. Representando esta segunda vertente está David Olson (1997), que acredita que o domínio da escrita é útil e importante, mas chama atenção para alguns mitos sobre o domínio da escrita. Para o autor, contradizendo algumas crenças populares, o domínio da língua escrita não é sinônimo de acesso à elite social, ou desenvolvimento racional. Citando Frinnegan (1973), Olson aponta que não existe uma distinção nítida entre o desenvolvimento das sociedades de cultura escrita e das sociedades de cultura oral. Compreende que os povos de cultura oral não podem ser menos desenvolvidos do que aqueles de cultura escrita, visto que conseguiram se firmar como sociedade. Certamente o autor compreende que a escrita, assim como outras formas de linguagem, desempenha papel importante e para ele este papel vai além de um simples auxílio à memória. No processo de evolução histórica da escrita, é possível perceber que esta contribui não só para o entendimento do mundo, mas também para o entendimento do próprio homem como ser social. A escrita não é, pois, superior à fala.

Percebo que a abordagem histórico-cultural se aproxima das idéias de Olson quando propõe que o homem é um ser de linguagem e somente a partir dela se forma enquanto ser social, sem, no entanto, supervalorizar algum tipo de linguagem em detrimento de outro. Assim, não existe um determinismo acerca da escrita como sinônimo de evolução social, crença já desmistificada por Olson. Bakhtin/Volochínov⁴ (2009) compreendem que não só a escrita, mas qualquer forma de linguagem é responsável pela formação do ser humano. Culturas orais se utilizam da linguagem falada. Essa forma de linguagem é também expressão e, portanto, é um modo de organização da atividade mental do ser humano.

Para Bakhtin/Volochínov (2009) a linguagem é um ato, ou seja, ação do ser. Ela é ideológica por sua natureza signíca. Compreendendo que a escrita é uma forma de linguagem, pode-se compreender que sua existência auxilia na formação do sujeito. Escrever é se expressar, é se comunicar com o outro que está distante no tempo e/ou no espaço, realizando, no processo mesmo de escrever, um diálogo com o leitor imaginário. Segundo Bakhtin/Volochínov

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/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128)

⁴ Utilizo as grafias “Volochínov” e “Voloshinov” de acordo com a grafia do texto ao qual se refere.

Para o autor, expressar-se é a maneira que o ser humano tem de organizar sua atividade mental. Assim, a escrita, como observado já por Olson, contribui e potencializa o processo de compreensão.

Não se trata, portanto, de uma relação de superioridade *versus* inferioridade, mas de nível de complexidade dos discursos. Recorro a Bakhtin para compreender como ele percebe a escrita e os outros gêneros discursivos em relação ao nível de complexidade. Ao tratar do problema dos gêneros discursivos, Bakhtin (2006) distingue dois gêneros interdependentes: os gêneros primários e os gêneros secundários. Gêneros discursivos para Bakhtin são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262), ou seja, de acordo com as práticas de uso da linguagem, vão se elaborando tipos de enunciados, que se determinam pelo contexto em que estão sendo utilizados, ou seja, pelo diálogo tecido entre sujeitos. Cada enunciado, portanto, é adequado ao diálogo ao qual pertence, refletindo tais condições. Para caracterizar um gênero, três elementos se fundem no todo do enunciado e são marcados pela esfera da comunicação: o estilo, o conteúdo e a construção composicional. Os gêneros são os tipos de enunciados elaborados a cada situação que os envolve. Quanto mais complexa é a sociedade, maior número de gêneros são criados.

Bakhtin (2006) distingue os gêneros discursivos em primários e secundários, mas os compreendendo como relacionados e interdependentes. Gêneros primários para Bakhtin são mais simples: uma conversa face-a-face, uma conversa através de *chat*, um bilhete são exemplos de gêneros primários. Já os gêneros secundários são mais complexos: um livro, um discurso político, um artigo de revista ou jornal são exemplos de gêneros secundários. O que determina se um gênero é primário ou secundário, portanto, não está na distinção entre oralidade e escrita, mas no nível de complexidade do discurso.

Perante tais considerações compreendo que as sociedades de cultura oral, sem domínio da tecnologia da escrita, também possuem níveis complexos de comunicação. Seus integrantes utilizam conversas simples do dia-a-dia e também utilizam discursos em níveis complexos, caracterizando gêneros secundários. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1999, p. 43), “Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Compreendo que a posição de Ong é contrária à visão bakhtiniana de complexidade da sociedade. Povos de culturas orais também são formados pela linguagem, também se utilizam dela. Comunicam-se através de diversos gêneros, sejam eles primários ou secundários, assim como as sociedades que dominam a escrita. “As diferenças entre as formas de pensamento de diversas culturas dizem respeito às maneiras de pensar, e não à capacidade de pensar” (OLSON & TORRANCE, 1995, p. 76). A diferença

entre as duas culturas, portanto, funda-se nos tipos de discursos dos quais a sociedade de cultura escrita faz uso, o que não determina que os povos de cultura oral sejam menos capazes. São todos iguais cognitivamente (OLSON, 1997). “[...] as funções por vezes atribuídas à escrita são amiúde exercidas, nas sociedades que as desconhecem, por formas orais de grande poder e sutileza” (OLSON & TORRANCE, 1995, p. 8). Assim sendo, posso dizer que povos de culturas orais também desenvolvem gêneros discursivos complexos, ou seja, secundários.

Por que, então, atribuir importância à escrita? A escrita se torna importante a partir da forma como fazemos uso dela! Tentarei, a partir desta discussão, trazer nos três itens a seguir alguns aspectos que demonstram a importância da escrita e que são fundamentais para a discussão que realizo nessa pesquisa.

1.1.1. As formas de letramento

Letramento é um termo que foi cunhado a fim de designar práticas sociais de leitura e de escrita. Há vários autores que trabalham a questão do letramento, trazendo conceituações diferentes deste termo. Apresento alguns deles, perpassando as discussões acerca de sua importância.

As formas de letramento, ou seja, as práticas de uso da escrita determinam seu nível de complexidade. Kleiman (1995, p. 19) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Soares (2002, p. 145, grifo nosso) complementa a visão de Kleiman afirmando que letramento é “o **estado** ou **condição** de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Compreende, portanto, que não existe apenas uma forma de letramento, mas várias.

Essa compreensão de múltiplos letramentos parte do modelo ideológico proposto por Street (2003). Para o autor não se trata de trabalhar o letramento, mas **um** letramento. O autor define o **evento de letramento** como produzido por situações férteis que possibilitam o letramento. Cada situação desenvolvida por um determinado grupo social envolve um tipo de letramento. Assim como Soares, portanto, pode-se compreender que não existe um, mas vários letramentos: letramento escolar, letramento digital, letramento jurídico, letramento acadêmico, entre tantos outros que podem estar, em algumas situações, imbricados ou não.

Em se considerando as diversas possibilidades de discurso apontadas por Olson (1997) e aproximando suas idéias com a teoria de Bakhtin, quando esse autor propõe a grande diversidade de gêneros discursivos que podem ser socialmente construídos, é plausível conceber a existência e possibilidade de várias situações de letramentos: orais (práticas sociais de discursos orais), escritos (práticas sociais de escrita e conseqüentemente de leitura) e digitais (práticas sociais de leitura e escrita no ambiente digital – computador/internet).

Fica evidente que a escrita também envolta nas situações sociais e culturais é submetida ao estilo composicional do gênero ao qual pertence. Assim sendo, sua importância e seu nível de complexidade fazem parte do gênero discursivo. Nas palavras de Olson (1997)

[...] a alfabetização funcional, a forma de competência requerida para a vida diária, longe de ser um bem, passível de generalização, depende crucialmente das atividades particulares do indivíduo para quem a escrita deve ser funcional. O que é funcional para o operário de uma fábrica automatizada pode não sê-lo a um pai que deseja ler para um filho. A atenção dada às habilidades de leitura subestima seriamente tanto o papel significativo dos elementos de compreensão implícitos que a criança traz para a escola, como a importância da linguagem oral no processo de tornar conscientes aqueles elementos – de transformá-los em objeto do conhecimento. (OLSON, 1997, p. 29)

Olson & Torrance (2001) observam, ainda, que a escrita tem papel relevante ao pensarmos nas formas de letramento, pois

Escrever não cria a idéia de regras e leis, mas através da escrita as regras e leis podem ser públicas e universalmente aplicáveis; escrever não cria conhecimento, mas através da escrita e da imprensa, conhecimento pode tomar forma de tradição documental; escrever não cria “literatura”, mas escrever pode ampliar o campo de exploração da imaginação de novas e variadas maneiras⁵.

As várias formas de letramento tomam hoje uma dimensão ampla com as práticas de leitura e escrita que acontecem no meio digital. A cibercultura traz consigo vários novos gêneros criados a partir das diversas formas de comunicação e interação nesse meio. Hoje é possível falar em “letramento digital”, que Soares (2002, p. 146) define como sendo o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Buzato (2001) complementa essa definição

⁵ “Writing does not create the idea of rules and laws, but through writing, the rules and laws may be public and universally applicable; writing does not create knowledge, but through writing and printing, knowledge can take the form of an archival tradition; writing does not create “literature”, but writing can extend the range of exploration of the imagination in new and distinctive ways” (OLSON & TORRANCE, 2001, p. 11) (tradução livre).

esclarecendo que o letramento alfabético é condição necessária para o letramento eletrônico (ou, como prefiro utilizar, digital), sendo, portanto, o segundo uma forma mais ampla de letramento que o primeiro. Isso porque, ao trabalhar com o computador, além de o sujeito necessitar do conhecimento acerca das palavras e ícones que aparecem na tela, para que um sujeito possa fazer uso dos recursos do computador, ele necessita ter, também, conhecimentos básicos acerca do programa com o qual irá trabalhar, dominando as ações que devem ser executadas para que o programa possa trazer o texto à tela⁶.

As práticas de letramento digital foram foco de estudo de Freitas & Costa (2005) que percebem a importância da apropriação das tecnologias de informação e comunicação pela escola. Os autores investigam as práticas de leitura e de escrita dos adolescentes verificando que suas atividades escritas se pautam principalmente no meio digital como uma forma de interação e comunicação. Nesse meio, o sujeito participa ativamente pela escrita, podendo interagir com outras pessoas. Por outro lado, as práticas escolares de leitura e escrita, às vezes consideram os alunos como sujeitos passivos, que somente recebem informações, enquanto eles atuam ativamente fora da escola. Para os autores, as práticas escolares necessitam ser modificadas, compreendendo que os alunos são ativos e não podem ser apenas seres passivos receptores de informações.

Na mesma obra supracitada, Freitas (2005) atenta para as novas relações que a escrita digital proporciona com as formas de pensar do sujeito. A leitura e a escrita no meio digital não exigem mais um movimento corpóreo do leitor/escritor. Citando Lévy (1996), Freitas (2005) aponta que é o texto que se dobra e desdobra num caleidoscópio diante do leitor. Buzato (2001), em consonância com esse autor, aponta que para o professor poder lidar com o computador como ferramenta de ensino é necessário compreender as novas formas de pensar possibilitadas por este instrumento. Mostra, partindo das idéias de Lévy (1999), que o computador modifica as estruturas cognitivas humanas à medida que exige novas formas de lidar com a leitura e a escrita, ou seja, exige além de atividades de leitura e escrita mais dinâmicas e rápidas, também um sujeito mais ativo, que interaja com o ambiente digital, ambiente que não concebe um sujeito passivo, visto que só funciona a partir dos comandos dados pelo sujeito.

⁶ Para Buzato (p. 100, grifo do autor) “o **letrado eletrônico** dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de trazer o texto à tela. Além disso, o **letrado eletrônico** é capaz de agir com uma gama mais ampla de textos e está mais apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no meio eletrônico”.

Portanto, percebe-se que a escrita se faz importante a partir das diversas formas de letramento, dentre elas o letramento digital.

1.1.2. A escrita como possibilidade de organização mental

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem.

Jorge Larrosa

Vygotsky vê a linguagem como um elemento sógnico que determina o processo das funções mentais superiores. Por esse motivo compreende a escrita como uma forma de linguagem por faz parte do universo sógnico formador das propriedades mentais superiores do ser humano. Em Vygotsky compreende-se que na relação com o outro o sujeito constrói idéias e as internaliza. No processo de internalização, o que era externo, ou seja, o que foi formado na relação com o outro, passa ao plano interno. Nesse sentido, para serem expressas em forma de escrita, as idéias que vão se formando na interlocução com o outro e agora se encontram num campo mental, precisam ser repensadas, reelaboradas, porque a escrita é um processo de exteriorização de idéias e é através desse processo que o sujeito consegue organizar sua atividade mental.

A aprendizagem do sujeito é sógnica e social. Sógnica porque se dá através da linguagem, seja ela escrita ou oral. Social porque só pode acontecer a partir do diálogo com o outro. Não existe ser humano que constitua atividades mentais superiores fora de uma sociedade, ou seja, sem a linguagem, veículo de comunicação. Compartilho com Freitas (2005, p. 32) a idéia de que “a escrita, como uma construção sógnica de um grupo cultural, faz parte da realidade, e o homem, ao tomar contato com ela, ao internalizá-la, estará também se modificando internamente”. Assim é possível dizer que a escrita tem um importante papel na constituição da atividade mental superior do sujeito.

Compreendo, dessa forma, que a escrita pode ampliar as formas de comunicação e potencializar a aprendizagem do sujeito. Para escrever o sujeito precisa organizar as idéias construídas na relação com o outro, trabalhá-las num nível primeiro, registrando no papel ou na tela do computador, para depois finalizar uma construção, desencadeando um diálogo com

o outro (leitor) que está distante. Esse trabalho de reelaboração do discurso do outro com o discurso que o sujeito já possui interiormente é expresso através da escrita, organizando, pois, suas idéias. Dizendo isso nas palavras de Larrosa (2006, p.25), “Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”.

Segundo Zabalza (apud FUJIKAWA, 2005) escrever é um processo multirrepresentacional, ou seja, o escritor expressa em símbolos as experiências e conhecimentos que possui na memória. Ao escrever, o escritor realiza conexões e manipulações das informações que possui. A estruturação dessas informações é um exercício de construção de sentidos favorecedoras da aprendizagem, já que o processo de escrita não é mecânico e inconsciente, mas reflexivo. Além disso, quando o sujeito escreve, ele realiza um processo de *feedback*, no qual relê as palavras já escritas que dizem se as informações colocadas naquele texto estão ou não comunicando o que queria comunicar. Ou seja, no exercício de escrita o sujeito atua não só como escritor, mas também como leitor, necessitando dirigir a escrita a um interlocutor que, inicialmente, encontra-se no campo do imaginário.

Bakhtin (2006) afirma que “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além de seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2006, p. 400). Para Bakhtin tudo é texto, ou seja, qualquer expressão de qualquer forma de linguagem, seja ela verbal ou não, é texto. Nesse sentido a escrita é um diálogo de textos do “outro” com os textos do “eu” tecidos na forma de um outro texto, o texto escrito, que fica ali registrado, pronto para se submeter a um novo diálogo.

É possível concluir que a escrita, como uma forma de reelaboração de diálogos construídos na relação com o outro, é uma possibilidade de organização mental. Retomando a epígrafe de Larrosa (2006), posso dizer que a escrita reorganiza aquilo que estava ocultado por algum motivo e o renova, reconscientiza-o. A escrita auxilia na organização do pensamento.

1.1.3. A reflexão lingüística

A criança não alfabetizada domina a estrutura gramatical e sintática de sua língua materna, o que aprende com a prática oral, convivendo socialmente com seus pares sócio-culturais. Esse domínio é, todavia, inconsciente do ponto de vista de que a criança opera a gramática e a sintaxe de sua língua espontaneamente, não sabendo realizar essas mesmas operações arbitrária, consciente e intencionalmente (Vigotsky, 2009). É na escola, contudo,

que a criança começa a tomar consciência da gramática e sintaxe da língua materna, provendo-se não de novas habilidades, mas de uma consciência lingüística plena, capaz de tornar suas operações, antes involuntárias, agora voluntárias. Isso se deve ao fato de que na escola a criança aprende a ler e escrever e, através dessas atividades, reflete sobre a própria língua. A linguagem escrita, como explico mais detalhadamente no capítulo sétimo, é mais complexa que a linguagem falada e a linguagem interior, tornando possível a aquisição de um grau de consciência lingüística. Exemplifica Vigotsky (2009):

Como na escrita a criança toma consciência pela primeira vez de que a palavra *Moscou* é formada pelos sons *m-o-s-c-o-u*, ela toma conhecimento de sua própria atividade na produção de sons e começa a fazer arbitrariamente a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKY, 2009, p. 321, grifo do autor).

A escrita é, pois, uma forma de reflexão lingüística já que coloca em evidência a estrutura gramatical e sintática da língua.

Essas idéias aproximam-se de Olson (1997), para quem a maior contribuição da escrita para o pensamento é que

Ela transforma os próprios pensamentos em objetos dignos de contemplação. Passa a valer a pena tentar determinar o significado das palavras e propor definições para elas. Ela transforma as idéias em hipóteses, inferências e pressupostos que podem tornar-se conhecimento pela acumulação das evidências. [...] o pensamento que resulta do domínio da escrita tem como pressuposto a autoconsciência da linguagem; pois é a escrita moderna que proporciona um modelo relativamente explícito para os aspectos intencionais de nossa linguagem, e desta forma os torna conscientes (OLSON, 1997, p. 293)

Olson (1997, p. 274) se preocupa em “identificar a marca conceitual indelével que o fato de contar com a escrita imprimiu em nossas atividades culturais e cognitivas”. Aponta a escrita como responsável pela reflexão, análise e planejamento da fala, trazendo à tona alguns aspectos da linguagem, antes não pensados. Segundo Freitas (2005, p. 32) “Vygotsky e Luria, consideram que a escrita, além de fazer coisas novas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise”. Assim, percebo que a escrita auxilia na compreensão, análise e reformulação da gramática e da própria linguagem, permitindo um maior planejamento e compreensão da linguagem.

1.2. Do pergaminho à tela: revisitando a história da escrita

Diversas são as discussões e hipóteses acerca do surgimento das linguagens auditivas (a oralidade, por exemplo) e visuais (a escrita, os desenhos, a mímica) (MARTINS, 1996). Alguns pesquisadores, como exemplo Olson (1997), afirmam que a história da escrita poderia compor uma tentativa de ela chegar a uma representação do discurso oral. Citando Gelb (1963, *apud* OLSON, 1997), o autor aponta que a primeira escrita, a pictórica, expressava literalmente a fala. Outros autores, entretanto, não consideram desarrazoado pensar que alguns rudimentos da linguagem visual possam ter antecedido a linguagem auditiva (MARTINS, 1996).

É consenso, todavia, que os primeiros escritos não representam frases completas, mas partem da materialidade dos objetos e se configuram como uma combinação de diversas reproduções gráficas formando idéias encadeadas. Como exemplo, a escrita ideográfica, um sistema de notação por imagens (HIGOUNET, 2003). Mais tarde surgiram os sistemas de escrita baseados na palavra que, segundo Higounet (2003), representam um grande avanço na história da escrita. Depois, surgiu a escrita fonética, primeiramente o sistema silábico e, por fim, o alfabético.

A evolução da escrita perpassa vários povos de diversas culturas. Como exemplo de sistemas não-alfabéticos, posso citar os sumérios (escrita cuneiforme), os egípcios (escrita hieroglífica), os chineses (que ainda conservam sua escrita nos dias atuais, mantendo o sistema ideográfico) e os maias e os astecas (escrita pictográfica). A escrita alfabética pode ser encontrada como uma evolução da escrita egípcia, ainda de forma confusa, mas que buscava a escrita de consoantes isoladas. Existem autores que consideram, entretanto, que a escrita alfabética surgiu com os povos fenícios. Posso dizer apenas que esses dois povos (entre outros) tiveram uma importante participação na evolução da escrita alfabética. O mais importante sistema alfabético foi o grego que, tendo surgido do fenício, se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos.

Segundo Higounet (2003) o suporte para a escrita reage aos seus caracteres. Assim, em conjunto à evolução da escrita também evoluem seus suportes. Para Martins (1996), os materiais utilizados para a escrita já passaram pelos três reinos da natureza: o mineral, o animal e o vegetal. Os primeiros escritos eram encontrados em pedras, como por exemplo, as primeiras leis hebraicas como revelado no Velho Testamento. Também era utilizado o mármore para inscrições tumulares, para a inscrição de calendários maias e de narrativas gregas e romanas (MARTINS, 1996). Ainda no reino mineral, foi possível verificar o

surgimento dos primeiros livros que evoluem de acordo com as demandas da sociedade. Na Mesopotâmia os livros eram escritos em tabuletas feitas de argila, o que não era muito prático, por ocupar muito espaço e serem muito pesados. Na Antiguidade, segundo Higounet (2003), os escritos passaram ao reino vegetal, sendo redigidos em papiros, folhas feitas de caules de vegetais cultivados próximo ao rio Nilo. Já na Idade Média, os livros passaram a ser escritos em pergaminhos, cuja matéria-prima compunha-se da pele de cordeiros, bodes ou veados.

Os pergaminhos eram enrolados e exigiam do leitor a ocupação das duas mãos. O leitor deveria, com uma das mãos, desenrolar a parte a ser lida enquanto com a outra mão, enrolava aquilo que já tinha sido lido. A leitura era impreterivelmente linear, visto que havia uma limitação do campo de visão do texto. Tornava-se impossível que o leitor escrevesse apontamentos ao mesmo tempo em que lia. Isso só acontecia quando havia uma pessoa lendo em voz alta enquanto outra escrevia (BELO, 2008). Os rolos tinham também a desvantagem de serem objetos pesados de difícil transporte e ocupavam ainda um grande espaço para serem armazenados, apesar de já não ocuparem tanto espaço quanto as tabuletas de argila.

Uma grande revolução da história da leitura e da escrita apontada por Chartier (1998) foi o surgimento, por volta do século IV, do *codex*, encadernação que é conhecida atualmente em que as folhas do livro são costuradas e permitem que se folheie as páginas indo e voltando a qualquer momento. Chartier (1998) mostra uma grande vantagem do *codex* que, por não ser necessário utilizar ambas as mãos enquanto se lê, tais livros podem ser conjugados à escrita, o que possibilita, inclusive, novas formas de pensar. Ou seja, enquanto lê, o leitor pode também tomar notas, já que, ao colocar um livro numa mesa ele tem as mãos livres, o que não era possível no ato de leitura em rolos. Deste modo a revolução do *codex* acarretou uma revolução não só de formato, mas uma revolução cognitiva. Além disso, Manguel (1997) aponta que outro grande diferencial: a facilidade do transporte de tais livros, que se tornam menores e mais leves.

Essa revolução dos suportes era acompanhada pela evolução das concepções de leitura e escrita pelos povos. Era comum, por exemplo, a leitura em voz alta, não existindo a leitura silenciosa. Manguel (1997) afirma que, desde o surgimento da escrita até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores ouviriam o texto, não simplesmente o veriam, ou seja, para eles o ato de ler era um ato de escuta, não um ato visual. O processo de leitura, antes realizado em voz alta, evoluiu para a leitura silenciosa aproximadamente no século IX, quando os escribas eram obrigados a ficar em silêncio.

As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons – ele sabia agora podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornavam-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor [...] (MANGUEL, 1997, p. 67-68).

Manguel (1997) ainda aponta que os estudantes do século XIII acreditavam ser importante decorar o que os livros diziam. A memória era, naquela época, a maneira de armazenar conhecimento e acreditava-se que decorar textos poderia ser benéfico para o corpo físico, eliminando até mesmo fluidos nocivos através da respiração (MANGUEL, 1997).

A escrita, até o século XV, era feita manualmente somente pelos escribas. Os manuscritos exigiam destes um grande dispêndio de tempo para que fossem reproduzidos, já que eram escritos um a um. Os erros determinavam um recomeço de toda a escrita, já que não se podia apagá-los. Por tanta dificuldade, tais livros não tinham uma tiragem considerável, um dos fatores determinantes do público leitor: por falta de acesso, apenas a elite e os escribas sabiam ler.

A revolução que marcou uma transformação social foi a invenção da imprensa por Gutenberg, na década de 1440 (MANGUEL, 1997). Ele

Conseguiu criar todos os elementos essenciais da impressão tais como foram usados até o século XX: prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação de vinho e na encadernação, e uma tinta de base oleosa (MANGUEL, 1997, p. 158).

Com essa tecnologia, Gutenberg imprimiu o primeiro livro: a Bíblia.

Para Belo (2008), o surgimento da imprensa favoreceu a uniformização dos conteúdos ao possibilitar a comparação de fontes diversas e a correção de erros que eram comuns nos livros manuscritos, além de permitir uma elaboração mais sistemática e padronizada da escrita, sinalizando mudanças qualitativas nos modos de ler, trazendo uma nova cultura: a cultura do impresso. Os primeiros livros impressos nos séculos XII e XIII, segundo Manguel (1997), eram feitos especialmente para serem lidos em bibliotecas. Já no século XIX, a impressão de livros menores foi inaugurada. Tais livros eram destinados às viagens, que aumentavam cada vez mais com a burguesia desocupada da Inglaterra.

Segundo Chartier (1998), apesar de os livros impressos, logo que surgiram, não terem tomado o lugar dos manuscritos (ambos continuaram convivendo por muito tempo), a

invenção da imprensa tornou os livros mais acessíveis à população, pois era possível obter mais livros em tempo menor e com preço mais ameno. Essa revolução repercutiu na divulgação crescente de obras que puderam dar acesso à leitura a um número muito maior de pessoas devido às facilidades da impressão.

Como conseqüência à facilidade de acesso aos livros, a leitura e a escrita se tornaram instrumentos essenciais de comunicação e a necessidade de saber ler e escrever foi aumentando para a população. A leitura e a escrita, dominada antes apenas pelas elites e escribas, agora tomava outros rumos: tornava-se acessível à grande massa da população.

A disseminação dos livros poderia ampliar os conhecimentos da população, além de facilitar a divulgação de informações politicamente indesejáveis às elites. O domínio dos livros pela população poderia, assim, dificultar um controle da elite. Deste modo, juntamente com a disseminação dos livros, veio também o medo dos letrados de perderem o controle da situação. Eles lutaram, através de críticas e desvalorização de livros populares, pelo controle da leitura elitizada. Luta, por assim dizer, inútil. Aumentou de fato o número de leitores e a facilidade de ler alavancou uma produção escrita que trouxe para os anos 20, de acordo com Chartier (1998), uma vasta proliferação de revistas e pesquisas. Diante desta situação, um estudante que, até essa época, poderia colecionar em sua biblioteca particular todos os conhecimentos disponíveis de sua área, a partir dos anos 20 não o pôde mais. Lebrun (apud CHARTIER, 1998) chama de crise de superprodução aquela que aconteceu entre 1910 e 1914. Nesta época, visualiza-se um excesso de produções impressas, na qual não existem limites para as informações. Não há como colecionar, em uma única biblioteca, todos os conhecimentos acerca da área estudada.

Do século XX aos dias atuais, os livros evoluíram de tal forma que podemos ler em qualquer lugar que estejamos. Existem hoje variados formatos de livros: aqueles que podem ser lidos em mesas, em poltronas, em camas, livros “de bolso” que podem ser lidos nos ônibus ou num consultório médico enquanto aguardamos uma consulta e até livros de banho, para bebês, que podem ser levados ao contato com a água, estimulando a leitura prazerosa da criança.

No século XX passamos por outra grande revolução, considerada por Chartier uma das mais importantes: a revolução digital. A revolução digital provoca, entre outras, mudanças quanto ao suporte e quanto à cognição. Nas palavras de Chartier (2002, p. 113), “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura”.

O computador, principal suporte da revolução digital, permite um novo formato de leitura e de escrita. Retorna-se, hoje, ao formato de rolo com a leitura na tela, que se assemelha ao enrolar e desenrolar de textos na vertical. A vantagem, entretanto, é a velocidade com a qual se pode “manusear” um texto na tela, pois, em um clique se pode acessar a parte do texto que pretendemos (re)ler. Além disso, ao contrário dos pergaminhos pesados e lineares, pode-se associar a leitura à escrita, ganhando, inclusive, uma maior desenvoltura no ato de “ler escrevendo”. A tela do computador permite que vários arquivos sejam abertos simultaneamente e o leitor/escritor pode “pular” de arquivo em arquivo com apenas um ou dois “cliques” do teclado ou do mouse.

Pode-se dizer que existe atualmente uma amplidão de suportes que facilitam o acesso à informação e também a comunicação. Na era da informação e da comunicação, todo tipo de informação está disponível. Nem mesmo a maior biblioteca do mundo, segundo Lebrun (*apud* Chartier, 1998) a do Congresso dos Estados Unidos, pode abrigar todos os livros, muito menos todo tipo de informações, pois se multiplica a cada dia o número de livros, revistas, jornais e vários outros suportes. Sem dúvidas, atualmente a internet contribui muito para a expansão das possibilidades de leitura e escrita.

Pode-se contar não só com as bibliotecas que armazenam inúmeros livros, enciclopédias, revistas e jornais, mas também com bibliotecas virtuais que não ocupam um espaço físico e podem ser acessadas sem que precisemos nos deslocar em grande distância. Além disso, tais bibliotecas facilitam o processo de busca por obras, por não exigir que se folheie livro por livro, mas permitem uma busca virtual. Também permitem o acesso a um maior número de pessoas, o que pode ampliar o universo de leitores. Não é necessário decorar as lições dos livros como faziam os estudantes do século XIII, porque há a possibilidade de utilizar o computador para armazenar as informações que antes eram guardadas na memória. Essa é a grande vantagem apontada por Manguel (1997), já que a memória é limitada. Assim, ao estudar, uma pessoa tem a possibilidade de recorrer aos vários livros impressos, aos arquivos computadorizados (seja em CD ou arquivos salvos no computador, seja via internet), aos periódicos e os livros virtuais ou virtualizados (livros que passaram do meio impresso ao digital para maior divulgação), sem perder o universo de leituras e estudos que porventura não “caibam” na memória.

Assim como a imprensa causou medo às elites quanto à disseminação dos livros à população, uma grande preocupação que acompanha a revolução digital é o medo de que o computador venha a substituir o livro. Todavia um livro tem e terá sempre o seu valor. A internet não será capaz de acabar com os livros, que são um suporte insubstituível. Chartier

(2002) aponta a probabilidade da coexistência, nas próximas décadas, de ambos os suportes (meio impresso e meio digital). O autor mostra que a afirmação de que o leitor desaparecerá na era digital é discutível, porque o meio digital é um meio de leitura e de escrita. Além disso, as revoluções pelas quais a escrita passa não são de substituição: o surgimento da escrita não acabou com a memória como temia Platão e muitos outros. O surgimento da imprensa não acabou com o manuscrito como era temido. Assim também o texto eletrônico não substituirá o livro. Ainda convivem o impresso e o manuscrito. O surgimento deste novo suporte, o eletrônico, convive e conviverá ainda por muitos anos, como apontado por Chartier (2002) com os livros impressos.

Em relação às práticas de leitura e escrita, o computador demarca algumas peculiaridades que são, sem dúvida, diferentes do manuscrito ou impresso e influem no modo de ler, escrever e compreender o texto escrito na tela. Os livros manuscritos (ou mesmo a escrita no papel) envolvem uma escrita corporal, uma grafia gestual, enquanto a escrita no computador mantém um afastamento do escritor com seu texto no sentido de que ele não necessita trabalhar na tela diretamente, mas trabalha com o teclado, que “imprime” na tela aquilo que se escreve. Como incita Chartier (2002), a tela não é uma página, mas um espaço em três dimensões e possui uma profundidade. Uma vantagem da escrita no computador é ela permitir que o escritor recorte, copie, cole trechos, deixe-os em um local reservado a fim de utilizá-lo no corpo do texto posteriormente. É possível apagar com facilidade os erros cometidos facilitando e agilizando a escrita. Em se tratando da internet, esse é um meio que se apóia na leitura e na escrita conjugadas durante todo o tempo. Para conectar-se à internet, o sujeito necessita digitar o endereço do *site* no qual pretende navegar, além de escrever e clicar nos caminhos que se quer percorrer. No hipertexto virtual, o leitor não é apenas leitor, mas é também autor, pois ele constrói o caminho que quer seguir. Ambos os processos (leitura e escrita), unidos, tecem uma leitura capaz de não só interpretar, mas modificar caminhos. Assim, o leitor tem uma atitude ativa perante o texto, não apenas respondendo ou interpretando-o, mas também determinando-o. Ele realiza um processo de reescrita do texto no meio digital. O computador não é apenas um suporte para novos tipos de produção de textos, mas possibilita a interatividade e plasticidade de leitura que lhe permite construir o texto e não apenas realizar uma leitura linear (Freitas, 2005).

Além disso, a leitura/escrita no meio virtual é imagética, sendo possível a formatação dos textos e sua associação às imagens, sons e o texto escrito: o texto eletrônico é multimodal.

Ao pensar a escrita em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) há que se considerar todas essas peculiaridades da escrita digital: a escrita em um AVA se constrói com

a associação de textos escritos e por vezes imagéticos, utilizando-se, principalmente, de *emoticons* e às vezes de alguma fotografia, *gif*, e ilustrações de diversos tipos. Além disso, a leitura dos textos nesses ambientes é visual porque o escritor tem a possibilidade de formatar os textos, diversificar as cores, utilizar recursos como negrito, itálico ou sublinhado e destacar palavras.

Por fim, posso compreender que a escrita na tela configura novas práticas e novos modos de pensar e é possível representar aspectos diferenciados na cognição, sendo interessante à educação, portanto, investigá-los. É essa escrita que interessa ao presente estudo: uma escrita que se constrói neste novo ambiente e que, aplicada à educação, pode representar novos modos de aprender.

Tentei deixar claro que as culturas que dominam a escrita não são superiores às sociedades de culturas orais, mas elas se diferenciam quanto às formas de pensar. Objetivei demonstrar que a escrita não se torna mais importante que a fala, por exemplo, mas ela se torna importante pelas formas como fazemos uso dela. Os diversos letramentos demonstram uma grande variedade e complexidades de gêneros presentes na sociedade e a escrita se faz importante a partir destas diversas formas de letramentos. Também se faz importante porque é uma possibilidade de organização mental, já que no processo de exteriorização das idéias construídas na relação com o outro, o sujeito reorganiza estas idéias realizando um movimento do externo para o interno, que permite a reelaboração do pensamento e organização mental. Por este motivo, relaciono a escrita à aprendizagem. Além disso, a escrita possibilita uma reflexão gramatical, à medida que, ao escrever, o sujeito repensa e planeja alguns aspectos da linguagem. Também foi objetivo do presente capítulo demonstrar como a escrita evoluiu na sociedade, apontando três grandes revoluções que modificaram também as formas de pensar do ser humano: o surgimento do codex, da imprensa e do computador, este último chamado de revolução digital. Esta grande revolução que se inicia no século XX e acontece ainda hoje inaugura um novo formato de escrita e novas formas de pensar.

2. PENSAR, ESCREVER, REPENSAR: A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Pensar a formação de professores é um grande desafio, pois se trata de um processo delineado pelas experiências próprias de cada sujeito, não sendo possível encontrar modelos, certezas e respostas para as questões formuladas. O que se apresenta são caminhos diversos e reflexões sobre o que é fazer educação. A formação não acontece por acúmulo de cursos, mas por um trabalho reflexivo capaz de (re)construir a identidade do sujeito (BRAÚNA; FERENC, 2009).

A identidade do professor é, para Nóvoa (1992, p. 16, apud SCHAFFEL, 2000), “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Essa construção é vista em sua continuidade, perpassando todo o campo simbólico da profissão e do profissional no seu processo de formação. A sociedade, por vezes, impõe aos sujeitos uma identidade canônica, marcada, determinada e inflexível. Todavia trata-se de uma construção que nunca estará consolidada, mas sempre em processo. Assim, para Ferre (2001) e Larrosa (2006), o sujeito nunca chegará a saber o que é, porque se ele alcança uma identidade fixa e bem definida, vê-se na necessidade de uma desconstrução desse ser para uma reconstrução. Desconstruir-se é necessário sempre para o exercício de renovação, que permite ao sujeito ampliar seus horizontes de formação e aprendizagem. A identidade é provisória: construída, desconstruída e reconstruída continuamente no processo de formação do sujeito.

Nessa perspectiva a escrita pode contribuir para uma contínua construção da identidade docente porque, por vezes, auxilia no processo de organização mental do sujeito e, conseqüentemente, em seu processo de formação. Escrever permite ao sujeito confrontar idéias e pensamentos do outro com suas próprias e reestabelecê-las num campo terceiro, renovando as idéias do outro/suas, ou utilizando as palavras de Bakhtin (2006), palavras alheias/minhas.

Vigotski (2009) compreende que a escrita faz parte do universo sógnico formador das propriedades mentais superiores do ser humano. No diálogo, o sujeito internaliza algumas questões que, não podendo prevalecer apenas no campo do pensamento, a dialética do externo e do interno cuida de não finalizar e a escrita auxilia a organizar. Isso porque a escrita é uma exteriorização de idéias e, nesse processo de comunicação, o sujeito consegue organizar sua atividade mental. Assim como Olson & Torrance (1995), compreendo que a escrita pode ampliar as formas de comunicação e potencializar a aprendizagem do sujeito. No diálogo com o outro, de acordo com Bakhtin (2006), o sujeito se apropria das “palavras alheias” e as

renova tornando-as “palavras minhas”. Para escrever o sujeito precisa organizar as idéias ainda imbricadas de “palavras minhas” e “palavras alheias”, trabalhá-las num nível primeiro, registrando-as no papel ou na tela do computador, para, depois, finalizar uma construção, desencadeando um novo diálogo com o outro (leitor) que está distante. Esse trabalho de reelaboração do discurso do outro com o discurso que o sujeito já possui interiormente é expresso através da escrita, o que organiza as idéias do sujeito.

Assim, compreendo que a escrita é uma possibilidade de organização mental. Ela reorganiza aquilo que estava ocultado por algum motivo e o renova, reconscientiza-o. Se a escrita promove uma renovação do pensamento, influenciando inclusive na consciência do sujeito, fica claro que contribui para a formação do profissional, já que o processo de formação do professor se constrói numa tentativa de levá-lo a pensar, refletir e construir uma identidade que será sempre e continuamente desconstruída e reconstruída.

Diniz-Pereira & Cañete (2009), ao se referirem sobre a escrita dizem que ela influi nos modos de constituição do sujeito e até mesmo na formação de sua identidade. Escrever, segundo os autores, implica um olhar para si, um movimento de retorno, de resgate de memória, que produz uma reflexão acerca do que se queria dizer e do que ficou realmente registrado.

O movimento da escrita envolve o fazer, desfazer e refazer, na busca por deixar explícito algo que se quer dizer. Ou talvez na busca por descobrir o que já está se construindo, porque a escrita traz à consciência aquilo que era conhecido, mas inconsciente. Ou, nas palavras de Clarice Lispector, “é na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia” (LISPECTOR, 1999, p. 254).

Não é tarefa simples, mas exige um trabalho reflexivo que pode auxiliar na formação cognitiva do sujeito escrevente. Almeida (2009) aponta algumas características da escrita que a distanciam de aspectos motores e a tornam um instrumento do pensamento e um especial elemento no processo de formação. Segundo a autora (ALMEIDA, 2009, grifo nosso), a escrita desperta um **controle interior**, um **esforço voluntário** e uma **consciência reflexiva**, dentre outras características. Ao escrever o sujeito necessita exercitar todas essas características, sendo possível, pois, observar um movimento de construção do sujeito. Gostaria aqui de recuperar as características apontadas pela autora e apontar brevemente meu entendimento sobre cada uma delas.

Um sujeito no exercício de escrever se coloca na situação de repensar suas concepções. Assim a escrita é **esforço voluntário** porque exige do sujeito, além da vontade

mesma de escrever, um pensar sobre o pensado, ou seja, exige uma reflexão sobre aquilo que está no campo do pensamento.

Quando escreve o sujeito trabalha o **controle interior** organizando suas idéias para que sejam colocadas no papel ou na tela. Adquire, assim, o controle sobre as próprias idéias, que, anteriormente, pareciam confusas, mescladas às vezes ao campo do inconsciente.

A mais complexa característica da escrita apontada por Almeida (2009) é a **consciência reflexiva**. Em seu trabalho a autora discorre sobre uma experiência prática de professoras alfabetizadoras que proporcionam uma atividade reflexiva aos alunos através da escrita. Mas o que seria a consciência reflexiva? Libâneo (2008) aponta três significados de reflexividade. O primeiro deles se refere a uma reflexão interior, ou seja, um pensar sobre si mesmo, sobre o conteúdo da própria mente, realizando um exame de consciência. O segundo está diretamente ligado às situações práticas. Assim sendo, refletir é desencadear um repensar das próprias ações. O terceiro e último significado diz da reflexão dialética, compreendendo que existe uma realidade em movimento capaz de ser captada pela reflexão humana. É possível, pois, construir uma explicação da mesma, ou seja, a realidade é uma construção teórico-prática.

Como, então, a escrita pode levar ao movimento reflexivo? Compreendo que a escrita pode perpassar os três tipos de reflexão apontados por Libâneo (2008), por depender da situação concreta a que está vinculada. O sujeito pode escrever pensando sobre o conteúdo da própria mente, ou seja, realizando um movimento de reflexão autoconsciente. Pode também, ao escrever, refletir sobre a própria prática, partindo de suas experiências. Ou pode ainda escrever sobre a realidade que o envolve, submetendo-a a um exame e realizando uma construção teórico-prática dessa realidade. Trata-se de um movimento de reflexão em que o sujeito, ao escrever, é capaz não só de pensar sobre si e sobre a prática, mas de construir conhecimento acerca da realidade que o envolve.

Além disso, a escrita pode proporcionar um movimento de reflexão no qual o pensamento se processa e se organiza através da releitura do que foi escrito. Ao escrever o sujeito pensa sobre o conteúdo, organiza-o em sua mente e o externaliza. Ele necessita pensar esse conteúdo e escrever de modo que faça sentido ao leitor. Nesse processo, consegue fazer os nexos necessários à produção de sentidos (FREITAS, 2006). Assim, registra as idéias que estão em movimento no pensamento. Pode, em seguida, ler o que escreveu, repensar, reorganizar e reelaborar seus pensamentos. Essas idéias em movimento, quando externalizadas através do registro escrito, se concretizam e se organizam permitindo uma reelaboração mental.

O escrever na formação inicial pode se constituir em uma oportunidade de refletir acerca dos conceitos e conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula (presencial e/ou virtual). No momento da escrita podem ser produzidos significados novos ou não; e de toda forma, “oferecem o ‘novo’ ao serem expressos com elementos da própria autoria” (FREITAS, 2006, p. 32). Trata-se do processo de construção de sentidos apontado por Bakhtin/Volochínov (2009), que contribui para a formação do pensamento.

O processo de construção dos sentidos é discutido por Bakhtin em vários textos de sua obra. Especificamente em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochínov (2009) distingue o significado e o tema ou sentido de uma palavra. Tema, aqui, não se refere a uma temática a ser tratada, mas ao sentido atribuído a uma palavra. O significado é uma construção social, consolidada, repetível, independente de uma situação concreta para sua existência. Pode-se dizer que o dicionário, por exemplo, contém os significados das palavras. Ele pode ser o mesmo para várias pessoas, ou para uma sociedade, sendo mutável apenas a longo prazo, quando os sentidos são tantos e vários que se consolidam em um novo significado. Já o sentido é construído a partir do significado, mas trata-se de uma construção interpretativa que parte do diálogo entre sujeitos. O sentido é único, não reiterável e dependente da situação concreta para que possa ser construído. O processo de construção de sentidos é, para Bakhtin, um movimento dialógico, rico pela sua natureza responsiva despertada no sujeito.

O que caracteriza a escrita como construtora de sentidos é sua natureza reflexiva e por vezes dialógica, já que através da escrita o sujeito oportuniza um diálogo com o outro que está distante, com suas diversas leituras e, principalmente, consigo mesmo. Assim, ao escrever o sujeito é capaz de construir novos sentidos.

As idéias de Altrichter et al. (1996 *apud* FREITAS 2006) permitem perceber que a escrita não é uma comunicação de um resultado de análise, mas é, no ato mesmo de escrever, uma forma de análise. Isso porque escrever é pensar sobre o mundo como ele se apresenta para nós, pois a escrita permite recolhermos do nosso mundo interior aquilo que percebemos do mundo exterior (PRADO; SOLIGO, 2005). Escrever, portanto, é uma prática reflexiva, analítica, que permite a constituição e a formação do escritor.

[...] a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o uso da escrita em favor do desenvolvimento intelectual e da afirmação profissional (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 17).

Ao sistematizar os conhecimentos e pensar seus saberes e suas práticas através da escrita, o sujeito está em condições de reelaborar todos esses conhecimentos e práticas e, com isso, sua própria identidade. O exercício de escrita no processo de formação pode contribuir para uma transformação desse sujeito.

Mas de que transformação estou falando? Trata-se de uma transformação proporcionada pela escrita durante o processo de formação. Quando a escrita se constrói como um movimento dialógico, o sujeito se apropria das palavras alheias (do outro, das leituras realizadas, entre outros) e as confronta com aquilo que já sabia. Esse confronto das ‘palavras-alheias’ e das ‘minhas-palavras’ leva a uma reelaboração do pensamento do sujeito, no qual as ‘palavras-alheias’ mesclam-se às ‘minhas-palavras’ e se renovam, possibilitando a transformação do próprio sujeito. Ele não é mais o mesmo, pois se transforma e se constitui no ato de escrever. Através da escrita o sujeito pode “fabricar um eu”: “ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer” (LARROSA, 2006). A escrita é, portanto, um processo de formação do sujeito; é pensar na constituição de um eu a partir da reflexão.

As idéias de Vygotsky e Bakhtin deixam claro que na relação com o outro o sujeito se constitui como ser humano. Sem o outro o sujeito não existe enquanto ser humano, sendo apenas um ser biológico. Só se constitui enquanto homem quando se relaciona com o outro. A linguagem, instrumento mediador da relação entre sujeitos, é tipicamente humana e não há sujeito que desenvolva a linguagem sem o outro. O homem necessita se comunicar e por isso desenvolve a linguagem. Sem o outro, não há linguagem. Sem linguagem o homem não existe enquanto ser pensante.

A escrita é uma forma de linguagem e o exercício de escrever é um pensar e um repensar, que implica na relação de si (autor) com o outro (leitor). Nessa relação, os saberes dos sujeitos se ressignificam (PRADO; FERNANDES, 2009).

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes para tirar-lhe da indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância (LARROSA, 2006, p. 46).

Essa transformação sobre a qual escreve Larrosa parte de uma desconstrução daquilo que o sujeito é para uma reconstrução desse sujeito, uma renovação. Trata-se de dar ao sujeito uma nova infância, ou seja, uma abertura ao novo, ao que se tem de aprender, porque a metáfora do espírito de criança por ele utilizada tem a ver com a idéia de pureza e abertura da criança perante o mundo. Assim, o sujeito em formação está aberto ao mundo, ao desafio de aprender através da palavra.

A escrita, nesse sentido, promove essa abertura ao mundo, esse construir-se no processo de formação. É uma busca por um desdobramento do pensamento que atravessa tanto o escrito quanto o escritor (ALMEIDA, 2009). É esse desdobramento que torna possível um refazer-se.

É nessa escrita capaz de constituir o sujeito e contribuir para sua formação profissional que este trabalho se centra.

2.1. A escrita na formação docente: alguns achados de outros pesquisadores

Nem sempre se concebe a escrita perpassando esse movimento reflexivo que auxilia a formação do sujeito. Muitas vezes ela é encarada apenas em seu aspecto técnico e formal, sem envolver o movimento reflexivo que leva a uma construção do conhecimento como discute Freitas (2006). Essa pesquisadora observou que a escrita exercitada pelos licenciandos em matemática, sujeitos de sua pesquisa, era uma escrita técnica, cujo objetivo central não era a produção de sentidos a fim de permitir um diálogo amplo. A escrita desses alunos era sintética, hermética e priorizava muito mais os procedimentos técnicos do que um fazer reflexivo, contribuindo pouco para a formação intelectual e profissional do futuro professor.

Em sua vivência como docente de cursos de formação de professores, Tamboril (2005) deparou-se com as dificuldades que suas alunas exprimiam acerca da escrita: não sabiam, não gostavam e não queriam escrever. Ao se ver diante desse desafio, a professora propôs às alunas a escrita de memórias envolvendo a escrita conjugada às reflexões teóricas que tinham disponíveis em seu processo de formação. Ao analisar essas memórias, percebeu nos escritos algumas experiências significativas que, na maioria das vezes, extrapolava os limites da sala de aula, assumindo uma função social; e outras negativas, por se configurarem como atividades mecânicas e desestimuladoras como cópias, ditados, resumos, ou pelo fato de a escrita ser pouco valorizada ou mesmo por ser utilizada como castigo e punição. Fica claro que as experiências negativas com a escrita vividas por grande parte dessas alunas acarreta as

dificuldades que elas possuem em escrever atualmente. Uma escrita mecânica pode não trazer contribuições para a reflexão, muito menos se configurar como uma atividade prazerosa.

Para se constituir enquanto processo reflexivo, a escrita necessita perpassar os movimentos da reflexão, ou seja, deve proporcionar o pensar e o repensar no processo de escrever. A escrita por si só não pode se configurar como um instrumento reflexivo. Ela necessita dos elementos da reflexão: do pensar, do repensar e do reconstruir, reelaborar. Necessita de um autor ativo que faz da escrita um instrumento de reconstrução do pensamento.

Outras experiências com a escrita na formação de professores trouxeram resultados positivos. A escrita de relatórios de um projeto apontada por Prado e Fernandes (2009) desvendava processos de construção e desconstrução realizados a partir da interlocução que produziam outras relações com o saber docente. Essa construção-desconstrução se revelava, segundo os autores, entre o dizer e escrever de si e do outro, produzindo diálogos. A oportunidade de escrita se configurava em um claro processo de formação contínua da identidade docente e da reelaboração dos saberes.

O Projeto de Formação Superior de Professores desenvolvido pelo Governo de Minas Gerais busca articular o processo formativo à prática pedagógica de professores visando, além de formá-los em uma nova visão de professor, contribuir para o aperfeiçoamento da prática profissional, proporcionando um processo contínuo de ação/reflexão/ação (Braúna e Ferenc, 2009). Isso ocorria pela oportunidade que os professores tinham de escrever memoriais, ou seja, depoimentos individuais que expressavam a experiência vivida por esses professores em formação, destacando sua prática e oportunizando uma ressignificação da mesma. Prado e Soligo (2005) apontam a capacidade de recordar e refletir acerca dos acontecimentos que são narrados através da escrita das memórias. O memorial se configura não apenas como um instrumento crítico e avaliativo das ações, idéias e impressões do narrador, mas também como um instrumento crítico da ação daquele que narra, carregando em si um pouco do aspecto confessional (PRADO; SOLIGO, 2005). Braúna e Ferenc (2009) apontam que, nos memoriais, os professores revelavam sua identidade, realizavam análises e reflexões sobre suas práticas revendo-as e as analisando sob o ponto de vista das perspectivas teóricas propostas pelo curso. Compostos como formas de narrativas, os memoriais analisados pelas pesquisadoras destacam as histórias de vida e de profissão das professoras, além de suas concepções sobre o trabalho docente, o que é lembrado pelas pesquisadoras no decorrer do processo de análise. As autoras tinham o objetivo de compreender o processo de construção da identidade das professoras cursistas e apontaram

que puderam perceber essa reconstrução da identidade docente ao lado da atitude reflexiva que se tornou mais presente na prática pedagógica. Também apontaram limites que essa prática de escrita narrativa proporcionou: a dificuldade de escrever de muitas professoras, superada algumas vezes com o auxílio da família nas recordações. Para Prado e Soligo (2005), a escrita do memorial pode ser inicialmente difícil, sendo necessário encontrar um tema central para ser relatado. Apesar dos desafios, possibilita a articulação entre teoria e prática. A escrita de memoriais se configura, enfim, como oportunidade de repensar a prática e de ressignificar as identidades docentes.

Também trabalhando com a escrita de memoriais, Nogueira (2005) busca recuperar o que ficou na memória de professoras participantes de um curso de formação continuada no período de 2000 a 2002. A pesquisadora montou, no ano de 2004, um grupo de professoras das redes municipal e estadual de uma cidade do Mato Grosso do Sul e propôs que escrevessem memoriais do curso de formação do qual fizeram parte, pensando no que as constitui como professoras, já que vê a escrita de memoriais como um exercício de observação de si mesmo. Essa escrita foi uma oportunidade de relembrar situações que haviam sido esquecidas e provocou nas professoras/autoras uma revelação de si. Além disso, é possível observar nessa experiência um movimento de reconstrução da identidade através da escrita.

Freitas & Shapper (2008), orientadoras da escrita de memoriais em um curso de capacitação de professores a distância, perceberam que esta atividade incita, através do registro escrito, uma reflexão pessoal e profissional relacionando as experiências históricas do sujeito às suas experiências atuais, possibilitando aos escritores a ressignificação das experiências vividas e, conseqüentemente, a construção de novos caminhos que levarão, talvez, a mudanças. Segundo as autoras, a escrita, nem sempre fácil e prazerosa, é instrumento de expressão de si, portanto reflexivo. Atribuem a esse instrumento um importante papel para a aprendizagem do aluno, auxiliando na construção da sua identidade pessoal e profissional.

Outra importante experiência foi relatada por Lacerda (2009), que analisou alguns registros de professores produzidos há alguns anos e disponibilizados pelos boletins das escolas produzidos por professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Carangola (MG). Nesses registros, a autora observou que a escrita não traz as respostas a tantos questionamentos que perpassam o ser professor e o fazer educação. Configura-se, entretanto, em inquietações provocadas pelas vivências escolares, legitimando não respostas, mas compreensões acerca do cotidiano escolar. A escrita é um diálogo entre o que se passa na escola e questões externas a ela, mas que perpassam esse espaço (Lacerda, 2009). A escrita é,

ainda, um movimento de ‘se colocar’, ou seja, através dela as professoras compartilham seu posicionamento político, suas inquietações e aspirações. A autoria, conceito bakhtiniano, perpassa a escrita dessas professoras que se veem possibilitadas de rever as concepções teóricas e práticas pedagógicas e reconstruí-las, pois, nesse movimento de se colocar, a escrita potencializa a autoria, vista por Lacerda (2009) como um processo emancipatório que envolve uma transformação das práticas e das concepções que as envolve. As professoras autoras podem, pelo movimento de escrita criadora, não apenas registrar os eventos de suas vidas, mas, a partir de sua posição axiológica, recortá-los e reorganizá-los esteticamente.

Diante de todas essas experiências há que se pensar a escrita como uma possibilidade de formação e transformação do sujeito. Possibilidade porque ela pode se configurar como elemento formador se desenvolvida como instrumento reflexivo que leve ao pensar e ao repensar conceitos, ensinamentos e práticas. Mas pode também se configurar como atividade mecânica que não desenvolve a capacidade reflexiva dos alunos e não contribui, portanto, para sua formação profissional. A escrita pode se tornar uma porta aberta para a formação de profissionais crítico-reflexivos dependendo da forma como for trabalhada em seu processo formativo.

Nos capítulos analíticos explico como o trabalho das professoras com suas turmas puderam ou não proporcionar esse movimento reflexivo através da escrita em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Moodle. Nesses capítulos será possível observar como o movimento de ler, pensar, escrever, reler, repensar, reescrever pôde contribuir, em algumas situações, para a aprendizagem de conceitos científicos e de temáticas discutidas nas disciplinas.

3. PERCORRENDO CAMINHOS JÁ TRILHADOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

No decorrer desse trabalho foi importante tecer diálogos com autores mais experientes, pesquisas já desenvolvidas, trabalhos acabados. Ler a respeito do tema que pesquiso e sobre temas relacionados ampliou as possibilidades de refletir sobre meu trabalho, além de compreender o que já havia sido estudado e o que ainda estava em um campo aberto para novas pesquisas. Com a presente revisão de literatura, pretendo sintetizar os estudos já realizados sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), chegando à importância da pesquisa que aqui propus e realizei.

Como meu objeto de pesquisa é compreender as contribuições da escrita *online* para a aprendizagem dos alunos, objetivei realizar uma revisão de literatura focalizando trabalhos que se referem a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Pesquisei em livros, periódicos, anais de eventos, dissertações e teses disponíveis no Banco de teses da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior).

Quanto à pesquisa realizada em anais de eventos, dediquei-me, primeiro, a buscar pelo tema em eventos da área da educação. Focalizei trabalhos publicados desde a 27ª até a 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped)⁷, realizadas entre os anos de 2004 a 2010 presentes nos Grupos de Trabalho de Formação de Professores (GT 8); Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10); Educação e Comunicação (GT16). Entretanto encontrei poucos trabalhos sobre AVA nessa área, o que aponta uma preocupação menor com a temática. Pesquisei também trabalhos que tratassem dessa temática nos anais do “2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino”⁸ realizado em Recife (PE) em 2008, evento do qual participei. Ainda visando ampliar minha pesquisa, realizei uma busca por trabalhos em eventos da área de Linguística Aplicada por estabelecerem relações com a educação. Pesquisei os anais dos seguintes eventos: “16º e 17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada” (InPLA)⁹ realizado em 2007 e 2009 respectivamente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, SP); e I e II “Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas” (CLAFPL), realizados na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC) em 2006¹⁰ e na

⁷ Trabalhos completos disponíveis no *site* www.anped.org.br.

⁸ Trabalhos completos disponíveis no *site* <http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/>.

⁹ Caderno de resumos dos trabalhos disponível no *site* <http://www.pucsp.br/inpla/>.

¹⁰ Trabalhos completos disponíveis no *site* <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/>.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ) em 2008¹¹ respectivamente. Participei desse último evento e pude observar uma expressiva quantidade de trabalhos sobre a utilização de AVA na educação, o que me chamou a atenção para a preocupação dos pesquisadores lingüistas com a temática.

Em periódicos, focalizei a Revista Educação e Sociedade, a Revista Brasileira de Educação¹² e Revista Educação e Contemporaneidade (FAEEBA)¹³ em suas edições especiais: “Tecnologias digitais e novas ambiências educacionais” e “Educação e Novas Tecnologias”.

Passeando, em seguida, pelos livros nas bibliotecas e livrarias e navegando pela internet, meu contato com outros trabalhos relacionados ao tema pesquisado foi intenso. Descobri muitas obras interessantes.

Diante de tantas leituras, foi importante delimitar aquelas que seriam mais relevantes para a presente pesquisa. Para tal, considerei o lugar que me situo e a temática de pesquisa, chegando à seleção dos trabalhos sobre os quais me dedico no neste capítulo.

Pedagoga, nativa digital¹⁴, interessada nas questões da linguagem e da aprendizagem, vejo crescer a cada dia a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação Superior. Meu envolvimento com o desenvolvimento de trabalhos com os AVA fez despertar o interesse pelo tema, o que explicitarei na introdução desta dissertação.

E o que vem sendo pesquisado sobre os AVA?

Pude observar que uma grande quantidade de trabalhos sobre AVA está voltada para a Educação à Distância (EAD), o que pode ser explicado pelo fato de que, atualmente, desenvolve-se principalmente através de atividades realizadas em AVA. Dessa maneira, os estudos sobre os AVA na EAD passaram a ter grande destaque nos últimos anos o que aponta também, uma preocupação com a qualidade do ensino que acontece nesses ambientes. No geral, os trabalhos a que tive acesso¹⁵ tratam sobre a interação nos ambientes virtuais, a aprendizagem nesses ambientes, as relações entre professor, aluno e tutor, a qualidade do ensino, a evasão dos cursos à distância e sua relação com o AVA, entre outros assuntos. Como a Educação a Distância não é o foco deste trabalho de pesquisa que vislumbra a utilização dos AVA no ensino presencial e devido ao expressivo número de trabalhos

¹¹ Caderno de resumos dos trabalhos disponível no *site* <http://www.letas.puc-rio.br/clafpl/index.html>.

¹² Os três periódicos citados estão disponíveis em www.scielo.br

¹³ Disponível em <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>

¹⁴ Freitas (2009a) se refere aos nativos digitais aqueles que nasceram inseridos na cultura digital e com ela convivem de modo natural. Em contraposição a esse termo, a autora se refere aos estrangeiros digitais como aqueles que não nasceram na era digital. Esses estão agora inseridos numa cultura digital e podem apresentar certa dificuldade de adaptação a essa cultura.

¹⁵ Pelo número expressivo de trabalhos é inviável citar um a um.

encontrados acerca da EAD, destaquei nesta revisão de literatura, apenas os trabalhos sobre EAD que tratassem das plataformas de aprendizagem, um tipo específico de AVA. A atenção central, destarte, está nos trabalhos que estudam a utilização de AVA no ensino presencial. Ainda como critério de restrição, procurei por trabalhos que se dedicassem ao estudo de AVAs no Ensino Superior, descartando, portanto, aqueles que estudam a utilização de AVA na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além do Ensino Profissionalizante.

3.1. Estudos sobre AVA na educação a distância e Educação Online

Obra que merece destaque, o livro “Tem professor na rede” organizado por Bruno, Borges & Silva (2010) reúne experiências de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) confrontados com os desafios das questões pedagógicas, sociais e políticas na formação de educadores a distância, através do trabalho com o sistema UAB, o programa Universidade Aberta do Brasil (BRUNO; BORGES; SILVA 2010). Os capítulos compreendem questões relevantes para pensar as práticas com os ambientes virtuais, focalizando o papel do professor, do tutor e das relações pedagógicas nos cursos a distância, buscando sempre a aprendizagem de todos nesse processo. Para esta revisão de literatura, importa destacar o terceiro capítulo, escrito por Bruno e Hessel (2010) que trabalha com a interface “fórum de discussão”, percebido pelas autoras como espaço mediadores da aprendizagem coletiva, esclarecendo suas contribuições para a formação de gestores escolares.

Abordando a temática da educação e aprendizagem em ambientes virtuais, Angela Silva (2009) organizou o livro “Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância” que busca contribuir para o debate sobre a importância da educação formal e a inserção das tecnologias na educação, minimizando dificuldades em um projeto nacional de educação para todos. A obra reúne capítulos escritos por 14 professores e subdivide-se em sete capítulos voltados para a complexidade das relações de ensino e aprendizagem no ambiente virtual, além das questões pedagógicas que envolvem esse processo (SILVA, Angela, 2009). O primeiro capítulo do livro contempla práticas no *e-learning*, um AVA utilizado em cursos de formação de professores em Portugal, Irlanda e Reino Unido (SILVA, Angela, 2009). O segundo trata das contribuições das tecnologias para a aprendizagem em AVAs, descrevendo a obtenção e a proposta de uma arquitetura para Learning Management System (LMS), ou seja, uma plataforma de aprendizagem. O terceiro capítulo analisa formas de emprego de tecnologia e, relação às abordagens tradicional e construtivista, na tentativa de chegar a uma

avaliação dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas contribuições para o processo educacional. O capítulo quatro reflete histórica e psicologicamente acerca do processo educacional através de AVAs, inclusive pareando as potencialidades e os desafios do uso de AVA na educação. Pontuando a relevância de modelos educacionais online no Brasil (RAYOL, 2009), o quinto capítulo analisa o processo de ensino-aprendizagem de um curso de licenciatura do CEDERJ/UERJ, explicitando as possibilidades e dificuldades encontradas nos AVA no contexto educacional. O sexto avalia a aprendizagem através da utilização de fóruns de discussão a partir de uma perspectiva dialógica. Finalmente, preocupada com o meio ambiente e a utilização da rede como espaços de aprendizagem, a autora do sétimo capítulo reflete acerca do papel da educação de transformar a rede em um espaço de formação do “cidadão crítico e que possibilitem a sobrevivência da humanidade numa convivência em equilíbrio com a natureza e respeito à vida de todos os seres que habitam este planeta” (SILVA, Regina, 2009).

Em outra linha de pensamento, Silva & Santos (2006), organizaram o livro “Avaliação da aprendizagem em educação *online*”, que reúne textos preocupados em desenvolver qualidade em docência e aprendizagem em ambientes *online*. Os autores trazem uma concepção de ensino à distância não se referindo especificamente à Educação à Distância, mas a toda educação que acontece no meio virtual. Os textos compõem-se por encaminhamentos teóricos e práticos provenientes de inquietações, pesquisas e experiências práticas que focalizam os desafios epistemológicos e os novos paradigmas além dos diferentes meios intelectuais e materiais para o tratamento da avaliação no ambiente *online*. Reúne, além disso, abordagens metodológicas de utilização das interfaces presentes nos AVA. Destaco os capítulos que considero relevantes para esta revisão de literatura: o primeiro capítulo do livro, “O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*”, aponta a importância da utilização de redes *online* com o objetivo de interação, valorizando a autonomia, a participação e a colaboração, abrindo espaço e demanda para novas práticas de avaliação e aprendizagem; o capítulo “A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores: um olhar inicial” trabalha com ambientes digitais na *web* e vídeo-conferências, refletindo sobre a avaliação do aprendizado formativo no contexto de programas que utilizam AVA; no capítulo “Teoria da distância Transacional e o processo de avaliação da aprendizagem em EAD” a pesquisadora analisa a avaliação da aprendizagem que se procede em um curso de doutorado da *New Southeastern University* dos Estados Unidos da América, oferecido *online* através do ambiente digital WebCT; em “Aprender a avaliar a aprendizagem” é trabalhada a noção de educação na *web* utilizando redes de aprendizagem

para circulação de experiências tecnológicas; o crescimento da quantidade de *blogs* como ambientes de aprendizagem é discutido no capítulo “Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos *blogs* como interface na educação”, considerando o blog não como ambiente ideal, mas propício para a avaliação da aprendizagem; além de afirmar que pesquisas que avaliem o processo de aprendizagem nos AVA auxiliam na detecção de novos nichos de atuação pedagógica e da necessidade de formação continuada, a autora do capítulo “Ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidade de novas formas de avaliação” acredita que estes ambientes possibilitam ainda que os professores trabalhem temas mais significativos em turmas de jovens e adultos porque nestes ambientes os alunos podem trocar experiências.

Os trabalhos de Marco Silva (1999, 2006, 2009, entre outros) continuam ganhando espaço e, discutindo a educação em ambientes *online*. O pesquisador trabalha a questão da interatividade em ambiente virtual a fim de superar o uso desses ambientes apenas como transmissor de informação (SILVA, Marco, 2009) em busca de uma melhoria da qualidade da educação *online*.

3.2. Formação de professores

É importante destacar os estudos sobre AVA no processo de formação de professores. Significativamente pouco valorizado nas reuniões anuais da Anped, esse tema ocupa apenas quatro trabalhos no GT de Formação de Professores das últimas seis reuniões anuais (27^a a 33^a). O que pude perceber é um despertar para a questão do uso das tecnologias digitais nos processos formativos, um indicador interessante que aponta para a necessidade de mais estudos nessa área. A importância de estudos acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores é evidente visto que os professores em processo de formação, tanto inicial quanto continuada, convivem, ensinam e compartilham práticas educacionais que envolvem alunos nativos digitais. A era da informação e da comunicação contemporânea evidencia a importância de repensar as práticas de ensino. Esse repensar deve iniciar na própria formação do educador, sendo contemplada também na formação continuada.

Os poucos trabalhos acerca da utilização dos AVA na formação de professores encontrados no citado GT merecem ser comentados, pois são de grande relevância para pesquisa. O primeiro deles centra-se na formação de educadores autores e autônomos no trabalho com as tecnologias educacionais informatizadas (GUTIERREZ, 2005). A autora questiona a interação de pesquisadores nos AVA no processo de elaboração de projetos que

contribuem para a constituição de comunidades desses pesquisadores em favor de alternativas para a formação de professores. Oliveira (2004) investiga, em sua tese de doutorado, as contribuições da interação digital para a formação do educador como leitor crítico de textos e contextos. A pesquisadora focalizou as trocas intertextuais entre alunos e professores e entre professores e assistentes veiculadas no ambiente de interação digital do curso “Programa Especial de Formação de Professores de do Ensino Fundamental I, em nível de Educação Superior” (PECFU). Constata a importância da interação para a formação do professor como leitor crítico de textos e contextos, quando desenvolvida sob enfoque dialógico.

Nessa perspectiva, pretendemos que haja uma espiral contínua e crescente entre dialogia, reflexão e auto-organização, na interação digital erguida em meio à perspectiva dialógica, a que chamamos dialogia digital (OLIVEIRA, 2004, p. 9)

Mais valorizada em eventos da área de Linguística Aplicada, a temática da formação de professores envolvendo AVA surge com um número significativo de trabalhos. Marson (2007) investigou as possibilidades didático-pedagógicas dos AVA e da internet na docência de língua inglesa na Educação Superior e indicou elementos de transformação nas práticas pedagógicas possíveis mediante a inserção de novas tecnologias na educação. Oliveira, Rego & Villardi (2007) analisaram discursos em ambientes *online* à luz da teoria de Piaget, atribuindo a eles um potencial para a criação de comunidades virtuais de aprendizagem a partir das interações. Em uma perspectiva bakhtiniana, Monteiro (2005) analisa os textos de um *website* utilizado em um curso de formação de professores de química, buscando caracterizar sua heterogeneidade. Egg (2005) identifica as potencialidades dos recursos de comunicação *online* em um curso de formação continuada de professores de física e percebe que os AVA propiciam a evolução do processo de reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica. Mazzardo (2005), em consonância com Egg (2005), também vê nos AVA uma potencialidade no ensinar e aprender no processo de formação de professores. Alberti (2006) percebe os AVA como mediadores do processo ensino-aprendizagem no curso de formação de professores.

3.3. As plataformas de aprendizagem

Ainda na vertente de trabalhos sobre formação de professores, mas com o foco voltado para outras questões, identifiquei pesquisas importantes que envolviam plataformas de aprendizagem semelhantes ao Moodle, plataforma com a qual trabalho na presente

pesquisa. Essas plataformas funcionam como salas de aula online nas quais podem ser desenvolvidas atividades, discussões em fóruns ou chats, escrita coletiva, questionários, entre outros.

Estabel (2007) preocupa-se com a formação de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs), especificamente as pessoas com limitação visual, através do TelEduc, uma plataforma de ensino, além de outros AVA, externos ao TelEduc, como o Skype e o MsChat. A autora procura perceber como ocorre a apropriação e a interação com as TIC pelos alunos do curso, destacando ao final alguns alunos que se apropriaram da tecnologia e puderam auxiliar os colegas de curso no processo de interação que ocorre no curso de formação.

Já Kummer (2006), Spahair (2006) e Bortolozzi (2007) estudam as influências que o AVA EUREKA exerce no processo de ensino-aprendizagem, sendo que esta última pesquisadora focaliza a utilização do ambiente para a aprendizagem colaborativa por alunos hospitalizados.

Os trabalhos sobre ensino-aprendizagem de **língua estrangeira** encontrados nos eventos de Lingüística Aplicada apontam grande relevância ao processo de formação de professores através das plataformas de aprendizagem Moodle¹⁶, Teletandem Brasil¹⁷, Teleduc¹⁸, AMANDA, Eureka e UNISINOS.

O Projeto Teletandem Brasil, objeto de estudo de algumas das pesquisas destacadas abaixo, é utilizado especificamente para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e visa colocar universitários brasileiros em contato com alunos nativos de outras línguas a fim de que estes aprendam as línguas um do outro através da interação via Skype¹⁹ e MSN Messenger²⁰. Nesse contexto de aprendizagem colaborativa os alunos trocam de papéis, ou seja, ora o aluno aprende a língua do colega estrangeiro com quem conversa, ora ensina a ele sua língua nativa.

Um dos simpósios apresentados no II CLAFPL coordenado por Consolo (2008), “Aspectos dos processos de aprendizagem de línguas em interações in-tandem à distância e a formação de professores”, contempla os aspectos oral e escrito da língua estrangeira na plataforma que é utilizada pelos alunos brasileiros de línguas em interação com alunos

¹⁶ <http://moodle.org/>

¹⁷ www.teletandembrasil.org

¹⁸ www.teleduc.org.br

¹⁹ *Skype* é um software que permite a comunicação com alta qualidade de sons, além de envio de imagens via web cam.

²⁰ *Microsoft Service Network*, ou simplesmente *MSN* é um portal que oferece serviços diversos. O *MSN Messenger* é um programa de mensagens instantâneas.

estrangeiros. Tal simpósio aponta alguns resultados preliminares acerca da formação de professores de línguas. O trabalho de Fernandes (2008) discute a inclusão digital dos alunos através do Teletandem Brasil, apontando a contribuição da tecnologia para a formação destes professores. Consolo e Broco (2008) discutem a necessidade do ensino da gramática de língua estrangeira através dessa plataforma paralela ao propósito comunicativo. Santos (2008) analisa as interações on-line que ocorrem nesse ambiente, visando compreender o engajamento e o envolvimento entre os participantes do curso.

Silva (2007) também trabalhou com o projeto Teletandem Brasil, discutindo as inovações tecnológicas e pedagógicas propostas pelo uso do ambiente na aprendizagem de línguas, especialmente no contexto de formação de professores de línguas no meio virtual. No mesmo caminho Abrahão (2009) discute como se dá a formação inicial de professores no e para o uso desse ambiente virtual e como se dá a mediação no processo de ensino-aprendizagem pelos professores. Juntando-se aos pesquisadores supracitados, Salomão (2009) pesquisa a mediação no ambiente digital em um curso de formação de professores de línguas. Em outra linha de questionamentos, ao pesquisar o projeto Teletandem, Luz (2009) focaliza a aprendizagem dos interagentes e a construção da competência intercultural dos participantes.

A sessão de comunicações coordenadas também realizada no II CLAFPL, “A formação inicial do professor para o meio virtual” coordenado por Vieira-Abrahão (2008), reúne pesquisas que estudam a formação de professores de línguas e a formação de professores formadores no e para o meio virtual. Silva (2008) realiza uma revisão de literatura acerca da formação de professores de línguas, destacando aquelas que se desenvolvem mediados pelo computador. Kaneoya (2008) pesquisa a formação inicial de professores de línguas via Teletandem, abordando as interações via MSN Messenger, observando uma negociação de interesses lingüísticos nas comunicações dos alunos. Solange Lima (2008) focaliza as crenças dos alunos que são construídas ao longo de seu processo de formação intandem.

Em relação a outras plataformas de aprendizagem, encontrei diversos trabalhos.

Os trabalhos de Fonseca (2007) e Cabral (2005) estudam o e-Proinfo, ambiente criado pelo Governo Federal para ministrar cursos de formação de professores. Fonseca (2007) analisa as ferramentas de interação fórum e diário de bordo do AVA e-Proinfo utilizado por alunos de um curso presencial de Letras/Inglês que participaram de um curso virtual, complementar ao presencial, sobre leitura e escrita. Cabral (2005) também focaliza seus estudos no ambiente e-Proinfo, refletindo sobre a utilização desse ambiente em um curso de especialização em gestão de sistemas e o papel do professor nesse ambiente.

Outra plataforma que merece destaque é o Teleduc. Andréia Silva (2006) aponta a construção de competências aplicada e reflexiva de professores no trabalho de um curso de capacitação por meio da interação no Teleduc. A autora aborda as crenças das professoras sobre o ensino/aprendizagem da língua materna. Vanessa Santos (2007) investiga o processo de comunicação nesse ambiente virtual. Já Motta (2006) estuda o Teleduc utilizado para o trabalho no Projeto Ação Cidadã (PAC), um projeto de leitura, abordando a importância desta plataforma para o ensino à distância, já que o PAC envolve professores de diversas regiões do Brasil que tiveram a oportunidade de incluir-se digitalmente. Assim, o Teleduc era utilizado como apoio às oficinas presenciais.

Alguns autores realizaram pesquisas envolvendo outras plataformas de aprendizagem específicas de determinadas universidades ou regiões. Jacobsohn (2003), estuda o ambiente e-learning. Já Bieniacheski (2004), Irala (2005) e Coraiola (2007) pesquisam o ambiente AMANDA.

3.3.1. A plataforma Moodle

Posso destacar, ainda em se tratando de trabalhos acerca de plataformas de aprendizagem, alguns que tratam especificamente do Moodle.

Encontrei o livro “Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso” organizado por Alves, Barros & Okada (2009) que trata especificamente desse ambiente virtual. Valorizando o software livre, o livro compreende trabalhos de várias instituições nacionais e internacionais, discutindo questões técnicas e pedagógicas do ambiente. Divide-se em duas partes, sendo que na primeira delas são discutidos os aspectos pedagógicos e práticos do ambiente Moodle; e na segunda focalizam-se experiências com o ambiente, especificando o uso de algumas de suas ferramentas. Dentre os capítulos do livro, merece destaque o capítulo de abertura: trata-se de um artigo escrito por Dougiamas & Taylor (2009), os próprios criadores desse AVA. O capítulo resume a tese de doutorado de Dougiamas e, fundamentados no sócio-construtivismo e na teoria do conhecimento conectado, os autores buscam, dentre outros objetivos, compreender como esse ambiente pode facilitar a aprendizagem a distância²¹.

Além do livro supracitado, encontrei trabalhos especificamente sobre o Moodle na sessão de comunicações coordenadas apresentada o II CLAFPL, “*Moodle: formação de*

²¹ O referido capítulo foi bastante utilizado para a construção da própria introdução da presente dissertação.

professores de inglês – LE” coordenada por Carvalho (2008), que aborda as questões das novas tecnologias no ensino/aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras. Nessa sessão, Morisawa & Kobelinski (2008) realizam uma classificação do perfil dos alunos participantes de um curso de formação de língua inglesa verificando sua aceitação das tecnologias para o ensino utilizadas no curso, no caso, especificamente as ferramentas do ambiente *Moodle*. Hagemeyer & Carazzai (2008) apresentam um relato de experiência a respeito de seus trabalhos com o ambiente *Moodle* para a formação de professores de língua inglesa, focalizando as interações e a aprendizagem colaborativa que aconteciam entre os alunos do curso, o que, para as autoras, leva a uma autonomia da aprendizagem. No mesmo caminho, Mello & Carvalho (2008) buscam demonstrar o envolvimento dos alunos com a disciplina, abordando as questões de suas interações no ambiente *Moodle* em favor de um estudo mais autônomo do aluno.

Ainda focalizando o ambiente *Moodle*, Oliveira e Fireman (2008) analisam como as ferramentas disponibilizadas por esse ambiente oportunizam aos gestores lidar com a colaboração e com a construção coletiva do conhecimento. Gregolin (2009) analisa as estratégias motivacionais em cursos de língua espanhola desenvolvido nesse ambiente. Tendo refletido acerca dos papéis dos agentes no ambiente *online*, o autor propõe que novas estratégias interacionais sejam veiculadas ao desenvolvimento do curso a partir de uma observação dos recursos disponibilizados pelo ambiente. Dutra (2006) analisa os processos de mediação de autorias como possibilidades de conciliar ordem e desordem nas comunidades virtuais, especificamente o ambiente *Moodle*. Trabalha a questão da autoria no AVA que se faz perceber a partir da participação dos atores do curso (alunos) a fim de que tenham um espaço interativo de aprendizagem. A pesquisadora percebe a necessidade de alteração dos saberes dos autores-atores e propõe, pois, uma mediação interativa dos autores para que os atores se vejam possibilitados de se constituírem também como autores a partir de sua participação autônoma no curso. Torres (2008) discute a mediação no *Moodle* em disciplinas *online*, apontando o uso desse ambiente e seus mecanismos de informação, comunicação e cooperação como mecanismos que propiciam oportunidades de construção do conhecimento na EAD. Buscando responder a outros questionamentos, Bengezen (2009) expõe e discute os relatos e as interpretações de sua própria formação identitária como pesquisadora-mestranda a partir das interações vividas no ambiente *Moodle*.

3.4. Os ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial

Continuando a busca, encontrei poucos trabalhos que estudam o uso do AVA em complementaridade ao ensino presencial.

Barbosa (2005) estuda o AVA utilizado como apoio às atividades presenciais e observa a importância do ambiente na formação da autonomia do aluno através do seu papel interativo no ambiente; e a intensidade com que o AVA proporcionou apoio ao ensino. Em consonância com Barbosa, Lang (2007) observa as potencialidades que o uso dos AVA no ensino presencial trazem como suporte à educação e para a aprendizagem autônoma dos sujeitos. Canales (2007) pesquisa a combinação dos ambientes presenciais e virtuais na formação de professores, compreendendo que os novos espaços de formação possibilitam também novas práticas pedagógicas. Já Moraes (2005) observa a formação de professores em um curso semi-presencial vislumbrando os aspectos interacionais que proporcionam a colaboração dos professores em formação no AVA utilizado pelo curso. Santinello (2006) objetiva perceber o processo do professor universitário aprendiz em AVA na busca por uma práxis reflexiva. Os sujeitos apontam que o AVA pode oferecer a implementação de ações efetivas no desenvolvimento de atividades trabalhadas no curso presencial. A pesquisadora percebe uma mudança de atuação dos professores após conhecer e trabalhar a disciplina presencial também em um ambiente virtual. Menegotto (2006) estuda as práticas pedagógicas *online* no AVA UNISINOS utilizado como potencializador das possibilidades pedagógicas para o ensino presencial e observa o ambiente como propulsor de práticas reflexivas favorecendo o aperfeiçoamento da ação docente. Amaral (2006) percebe o ineditismo da pesquisa em AVA utilizado pela educação presencial e analisa os processos de mediação que ocorrem no AVA utilizado na educação presencial, focalizando as estratégias e técnicas dos professores no ambiente. Patrícia Martins (2007) observa a utilização do e-Proinfo para o desenvolvimento do curso “Como ler um texto em inglês”, curso este complementar à educação presencial. A pesquisadora focalizou as interações da professora com a plataforma e com os alunos. Zatti (2007) também pesquisa o AVA como extensão da sala de aula presencial. O pesquisador focaliza uma proposta elaborada por um docente de um curso de língua espanhola nestes ambientes, que, para o autor, intensifica o contato do aluno com o idioma estudado. Antônio Martins (2007), também integrando a educação presencial à educação *online*, buscou compreender os eventos interativos ocorridos nas aulas de um curso de escrita em língua inglesa. O pesquisador compreende os participantes do curso como sujeitos essencialmente interligados entre si e com o seu ambiente de aprendizagem, o que

movimenta a interação dos mesmos no AVA. Soares (2007) discorre sobre as influências da EAD recebidas pela educação presencial e aponta um tímido movimento docente no sentido de atualizar sua prática pedagógica através da utilização de AVA, fazendo dialogarem as crianças e jovens. Focalizando a aprendizagem cooperativa, Mercado (2004) explora a natureza do *chat* como ferramenta didática de interação na sala de aula em um curso de formação de professores. Também preocupados com a construção colaborativa do conhecimento, Araújo *et al.* (2008) analisam a experimentação de AVA com o escopo de ressignificar as ferramentas da EAD no ensino presencial.

3.5. A escrita no meio digital

Encontrei pouquíssimos trabalhos que abordam o tema da escrita no meio digital. Ainda menos trabalhos preocupados em pesquisar a escrita no meio digital quando o curso a que se refere é presencial. Por esse motivo, merecem destaque os trabalhos abaixo relacionados.

Vera Santos (2007) pesquisa a produção colaborativa de conhecimento que se dá através da escrita desenvolvida na interface *Wiki* em uma disciplina de um curso de Pós-Graduação em estudos linguísticos e literários.

São também importantes os trabalhos sobre práticas de leitura e escrita e/ou letramento digital nos ambientes virtuais. Um trabalho interessante sobre práticas de leitura e escrita em AVA foi desenvolvido por Samuel Lima (2008). O autor investiga as pesquisas sobre letramento digital no Brasil e revela que o tratamento com o letramento digital em contexto de aprendizagem é fundamental para a inclusão digital. Também focalizando o letramento digital, Souza (2009) relata uma experiência desenvolvida através de fóruns de discussão que objetivou o letramento digital de alunos aprendentes da língua inglesa. Outro trabalho encontrado analisa como os alunos do curso e-letras tentam dialogar com os autores dos textos lidos através da escrita no ambiente *online* (RODRIGUES, 2008). Na perspectiva bakhtiniana e focaultiana a autora analisa a escrita dos alunos do curso e verifica uma não autonomia de escrita pelo fato de que o sujeito não se coloca na palavra, não tece um diálogo mesmo no processo de escrita.

A escrita em ambiente *online* é também foco de investigação de Menegassi & Thom (2006). A autora reflete sobre a produção textual escrita em língua estrangeira que acontece a partir das interações via correio eletrônico (e-mail), verificando um reflexo destas interações nas produções escritas dos alunos. A escrita *online* também é foco de pesquisa de Moura

(2008) que analisa a escrita de alunos de língua inglesa no blog, um ambiente que proporciona, segundo a autora, o desenvolvimento da habilidade da escrita na medida em que os alunos trabalham cooperativamente na construção dos textos.

3.6. Considerações preliminares

Pude perceber a partir da revisão dos trabalhos supracitados que os estudos acerca do letramento digital e das práticas de leitura e escrita têm se intensificado nos últimos anos. Isso fica claro, por exemplo, ao observarmos os eventos analisados em seqüência: a segunda edição do CLAFPL, por exemplo, soma maior quantidade de trabalhos preocupados com a utilização de AVA, se comparados à sua primeira edição. Assim também observei nos outros eventos e na análise dos trabalhos encontrados em periódicos que também apontam crescimento anual. Focalizei aqui estudos acerca de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e percebo que as relações de leitura e escrita nesses ambientes nos últimos anos começam a ser valorizadas no mundo acadêmico. Fica claro, entretanto, que as relações de leitura/escrita com a aprendizagem em AVA são pouco estudadas.

Cabe observar, além disso, que a investigação da utilização de AVA na formação de professores contempla principalmente a Educação à Distância. O que percebo é uma valorização pelos estudos na área da lingüística, principalmente no que concerne ao ensino de línguas via ambiente virtual. No evento da área da educação pesquisado, a Anped, a utilização de AVA na formação de professores não aparece em grande espaço, demonstrando apenas um despertar para a preocupação em utilização da tecnologia na Educação Superior.

Já existe uma observação de que ambientes virtuais são propícios para o desenvolvimento de uma prática reflexiva porque possuem ferramentas e recursos que permitem a interação entre os sujeitos envolvidos. Entretanto não encontrei estudos acerca da potencialidade da escrita para a prática reflexiva em plataformas de aprendizagem.

Além do mais, os estudos acerca do uso de AVA em paralelo ao ensino presencial também não obtém grande soma. Suponho ser uma temática pouco estudada, visto que a utilização de AVA na educação presencial é recente. A aprendizagem nesses ambientes virtuais, como apontado acima, tem sido uma preocupação de estudos atuais. Como percebem muitos dos pesquisadores supracitados, ela se relaciona com as interações entre alunos e entre aluno/professor. Cabe apontar, entretanto, que essa relação aluno/aluno e aluno/professor acontece, nesses ambientes, geralmente via escrita. Não encontrei trabalhos que estudassem a escrita como mediadora das relações professor/aluno, aluno/aluno.

Após o panorama dos estudos realizados sobre os AVA, percebo a necessidade de uma pesquisa que compreenda as contribuições da escrita para a aprendizagem dos alunos de ensino superior, através de um AVA, focalizando a educação presencial. Assim, proponho a seguinte questão:

Como a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora, pode contribuir para a aprendizagem dos alunos?

Delimitei o ambiente *Moodle* pela frequência de utilização desse ambiente pelos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), foco desta pesquisa, o que será mais detalhado no capítulo metodológico da presente dissertação. Percebo, pois, que a importância desse estudo reside na compreensão das relações entre alunos no ambiente virtual que acontecem através da escrita e podem levar a uma aprendizagem. Encontro-me em condições de pensar o espaço da sala de aula presencial ampliado através da utilização de um ambiente virtual, que pode ser utilizado com o objetivo de complementar a aprendizagem dos alunos. Tais preocupações incidem nas seguintes questões que orientaram o desenvolvimento do trabalho de campo e a análise dos dados, auxiliando na compreensão da questão central proposta acima:

1. Que contribuições a escrita desenvolvida pelos alunos no ambiente *Moodle* traz para a construção do conhecimento em relação à temática estudada na disciplina?
2. Como a escrita desenvolvida pelos alunos no ambiente *Moodle* pode favorecer (ou favorece) a construção de conceitos científicos em relação à disciplina estudada?
3. Como o diálogo desenvolvido pelos alunos no ambiente Moodle favorece (ou pode favorecer) o processo de compreensão ativa?

A pesquisa proposta foi, portanto, desenvolvida a partir dessas três questões orientadoras, tomando como foco a questão central do trabalho.

4. O MÉTODO DE PESQUISA: ENTRECruzAMENTO DE VOZES

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Lev Vigotski

Escolher um método de investigação é definir os caminhos que se percorrerá durante a pesquisa. O método está totalmente interligado ao referencial teórico adotado para iluminar a investigação: dele nasce e nele se insere. Isso porque a abordagem teórica ilumina o olhar do pesquisador, afinal, é através dessa abordagem que o pesquisador enxerga. Como se colocasse lentes para olhar o mundo sob determinada ótica. E durante uma pesquisa não se podem retirar essas lentes. Tudo deve ser coerente com esse olhar teórico. Portanto também os métodos são criados a partir do referencial teórico, coerentemente com ele. Caso contrário, se essas lentes forem retiradas em algum momento, a pesquisa não se torna um todo consistente, mas se perde em fragmentos de escolhas incoerentes e inconsistentes.

Para olhar a escrita de professores em formação num ambiente virtual de aprendizagem, fiz uma opção teórico-metodológica coerente com meu modo de ver o mundo. Já na época da graduação, quando bolsista de iniciação científica, comecei a compreender o mundo sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. Essas lentes não foram forçosamente inseridas em meus olhos, mas foram se formando naturalmente e hoje não enxergo o mundo de outra forma. Assim, esta pesquisa se apóia na abordagem histórico-cultural, baseando-se, principalmente, na teoria enunciativa de Bakhtin e na teoria da construção do conhecimento de Vygotsky. Sua marca é a busca pela compreensão da realidade como um todo, frisando seu processo, seu acontecer, a partir do entrecruzamento de olhares eu/outros e por isso vê na interação a forma mais concreta de compreensão.

Tudo isso orienta a escolha dos instrumentos investigativos e pretendo discorrer, neste capítulo, sobre essa escolha em consonância com a perspectiva teórica que fundamenta a pesquisa.

Em Engels (apud Vigotsky, 2007) é possível concluir que a abordagem dialética admite a influência da natureza sob o homem e, em contrapartida, o homem também age sob a natureza e cria novas condições para sua existência através dessa transformação provocada na natureza. A natureza transforma o homem e o homem transforma a natureza. É isto que,

segundo Vygotsky, deve ser levado em consideração para o estudo de FMS. Isto também deve levar a novos métodos de investigação e análise, condizentes com as escolhas teóricas.

Freitas (2002) observa que, para Bakhtin, as ciências humanas devem estudar o homem em seu processo de criação e expressão. Em proximidade com o pensamento de Bakhtin, Vigotsky (2007), coerente com seu discurso acerca da necessidade de criar novos métodos investigativos fundamentados na abordagem materialista dialética, aponta que o estudo das Funções Mentais Superiores (FMS) não pode se embasar em métodos de experimentação, para ele capazes de estudar as Funções Mentais Elementares (FME). O pensamento vygotskyano reflete a necessidade de buscar métodos de investigação coerentes com a abordagem teórica que fundamenta o trabalho de pesquisa. Mais do que isso, é a partir da teoria que chegamos aos métodos investigativos e analíticos.

O método dialético se funda, não em estudar as operações finalizadas, completas, mas o processo como um todo. Consiste na exploração da dinâmica do acontecimento dos fatos, pontos que constituem a história da construção dessas operações. Busca-se estudar o fenômeno em sua gênese, não permanecendo apenas no campo da superficialidade, do que está pronto e acabado, mas indo às bases dinâmico-causais que definem o todo do fenômeno, não apenas seu caráter apenas fenotípico (VIGOTSKY, 2007).

Trabalhar com a escrita é, obviamente, trabalhar com Funções Mentais Superiores. Por esse motivo, tentei compreender a escrita de professores em processo de formação inicial no ambiente *Moodle* no curso de suas disciplinas, acompanhando todo o período por eles cursado, acessando, semanalmente, as plataformas de aprendizagem utilizadas pelas turmas e observando as construções escritas que aconteciam nesses ambientes. Além disso, para buscar a gênese dos acontecimentos, realizei entrevistas dialógicas individuais com as professoras das disciplinas e entrevistas dialógicas coletivas com os próprios alunos. Assim pude acompanhar o processo de construção da escrita no ambiente online, analisando não apenas os resultados dessa escrita, mas o processo como se construía. No item 4.2 deste capítulo, descreverei todo o processo metodológico do campo de pesquisa, detalhando-o.

4.1. Delineando o percurso da pesquisa

Esta pesquisa está inserida no projeto “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores (2010-2013)”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, financiado pelo CNPq e

FAPEMIG, desenvolvido pelo grupo de pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) que objetiva

Compreender os sentidos construídos por professores e alunos do curso de Pedagogia e Licenciaturas alunos da FAGED/UFJF sobre a presença do computador-internet com seu letramento digital e do cinema com sua linguagem imagética nas práticas pedagógicas desenvolvidas no que se refere a aprendizagem e suas implicações para a formação docente (FREITAS, 2009b).

O presente trabalho se refere ao subprojeto III, que objetiva

Compreender como as atividades de escrita *online*, em ambientes virtuais de aprendizagem utilizados no desenvolvimento de aulas de graduação de cursos presenciais de Pedagogia e Licenciatura podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e proporcionar uma escrita autoral e argumentativa (FREITAS, 2009b).

A pesquisa se delineou em quatro etapas principais: a primeira delas, realizada no primeiro semestre do ano de 2009, constou dos estudos teóricos e da realização da revisão de literatura. A segunda, realizada no segundo semestre do mesmo ano, foi a realização de um estudo piloto no qual objetivei realizar um levantamento através da aplicação de um questionário²² aos professores da FAGED/UFJF acerca da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem e de recursos do computador e da internet no geral, vislumbrando selecionar possíveis sujeitos para a pesquisa. A terceira etapa realizou-se no primeiro semestre letivo do ano de 2010 e constou da observação dos ambientes virtuais de aprendizagem de duas disciplinas de cursos de formação de professores: disciplina “P” do curso de Pedagogia e disciplina “L” do curso de Licenciatura em Letras²³; análise da escrita produzida nos referidos ambientes virtuais; entrevistas dialógicas individuais com as professoras das disciplinas acompanhadas; entrevistas dialógicas coletivas com os alunos, compreendendo os sentidos construídos pela experiência vivida em sua disciplina com a escrita produzida nos ambientes virtuais de aprendizagem. Finalmente, na quarta etapa, completei a análise dos dados obtidos com o campo de pesquisa.

4.2. Estudo piloto

É comum, segundo Brandão (2002), a divisão entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Entretanto, para a autora, o que caracteriza a perspectiva de uma pesquisa é a

²² Apêndice 1.

²³ Os nomes das disciplinas foram suprimidos a fim de manter o sigilo em relação às professoras e aos alunos.

maneira como são trabalhados os dados e sua análise. O uso de questionários tem raízes na pesquisa quantitativa. A utilização desse instrumento na pesquisa qualitativa, contudo, não resulta obrigatoriamente em um erro metodológico. Existem formas de elaboração de questionários que revelam dados importantes para a pesquisa de cunho qualitativo e, quando bem definidos, os questionários asseguram a consistência dos dados e potencializam a densidade da análise dos mesmos (BRANDÃO, 2002).

A opção pela realização dos questionários se deu a partir da necessidade de obter dados gerais sobre a utilização de recursos do computador e da internet na formação de professores, a fim de apurar quais são os recursos utilizados com maior frequência e qual é a visão do professor acerca da utilização desses recursos na prática pedagógica. Frente a esse objetivo, a escolha do instrumento se deveu ao fato de que ele abrange um grande contingente, atendendo à necessidade de realizar um apanhado geral acerca da utilização do computador/internet e especificamente do AVA na formação de professores. Minha proposta metodológica centra-se no acompanhamento de uma turma do curso de formação de professores, focalizada na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem onde vigora a escrita como fonte da relação entre alunos e professor. Desse modo os dados obtidos através dos questionários foram, também, auxiliares numa pré-seleção dos professores que utilizam um AVA, particularmente a plataforma *Moodle*²⁴, buscando relacionar quais são os recursos disponíveis na plataforma e com qual frequência são utilizados, a fim de realizar, então, a escolha adequada dos futuros sujeitos de pesquisa.

Para atingir aos objetivos do questionário, dispus, com o auxílio da secretaria da Faculdade de Educação, da coordenação do curso de Pedagogia e da coordenação das Licenciaturas, uma listagem de professores efetivos e substitutos que ministravam aulas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, relacionando aqueles que se encontravam em exercício naquele semestre e que se encontrariam ainda em exercício no próximo semestre letivo. De posse dessa listagem e dos horários de trabalho dos respectivos professores, pude procurar por cada um deles e entregar, em mãos, o questionário de pesquisa, explicando seu objetivo e agradecendo a participação. Apesar de parecer simples, entregar e recolher questionários a todos os professores da Faculdade não é tarefa fácil. Alguns foram fáceis de ser encontrados; enquanto outros possuíam outros compromissos e não consegui encontrá-los. Aqueles que consegui encontrar, todavia, foram muito receptivos e contribuíram fundamentalmente para a

²⁴ Justifico a opção por questionamentos acerca da citada plataforma em vista de sua disponibilização gratuita pela universidade o que a torna a plataforma mais utilizada no ambiente acadêmico. Através da análise do questionário percebi que nenhum professor pesquisado utiliza outra plataforma de aprendizagem.

pesquisa, respondendo ao questionário. Num universo de 42 professores que atendiam aos critérios acima esclarecidos, 39 questionários foram entregues, ou seja, 93% e 25 foram devolvidos, ou seja, 64% do total de questionários entregues. Com esse percentual de questionários devolvidos trabalhei.

Fazendo um apanhado geral acerca das respostas encontradas nos questionários, percebi que quase todos os professores (23) utilizam algum recurso do computador e/ou da internet nas disciplinas que ministram ou na relação pedagógica com seus alunos. Esse uso centra-se principalmente no trabalho com textos ou documentos digitalizados e *slides* para exposição de conteúdos e e-mails, configurando aproximadamente 83% dos recursos utilizados. Um total de 65% dos professores também trabalha com *sites* diversos para pesquisas de conteúdos. Outros recursos como jogos, planilhas, *blogs*, vídeos, fóruns e listas de discussão aparecem com menor frequência de utilização.

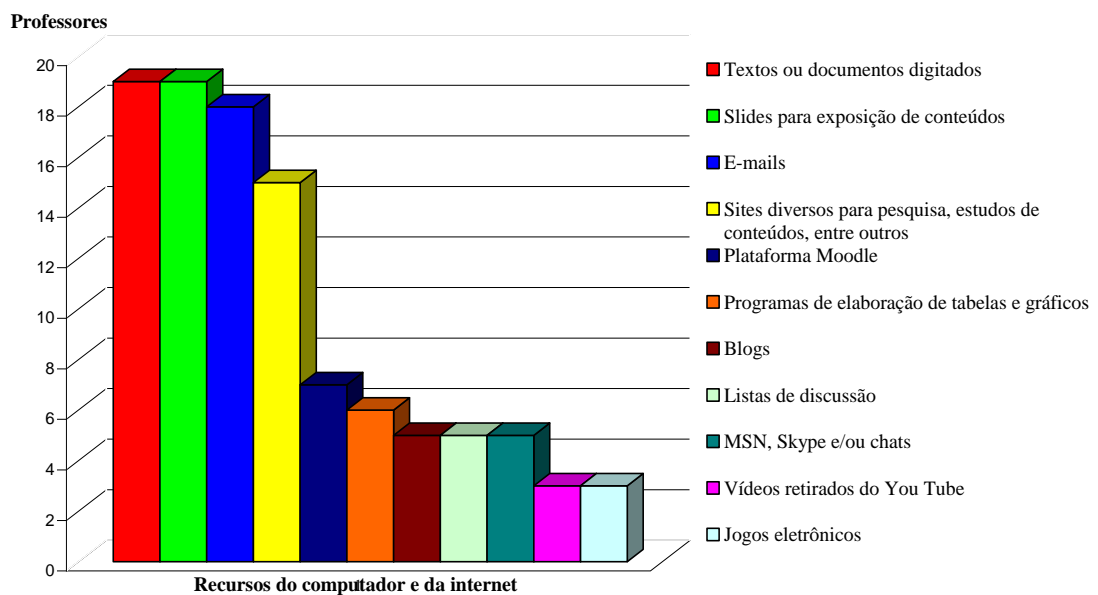


Gráfico 1

Como se pode verificar no gráfico acima, um número menor de professores (7 professores, ou 30%) utiliza a plataforma *Moodle* com seus alunos das disciplinas presenciais, como atividades complementares ou substitutivas às aulas. Alguns professores indicaram

fazer o uso dessa plataforma ao trabalhar com o ensino à distância. Todavia não centrei minha atenção da investigação nesses usos porque o objetivo da pesquisa é trabalhar com as disciplinas presenciais ou semi-presenciais.

Fernandes & Freitas (2005-2006) realizaram uma pesquisa acerca de usos dos recursos do computador e da internet pelos alunos do curso Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa pesquisa apontou uma utilização ainda muito tímida por parte dos alunos entrevistados, sendo possível perceber também que os professores desse curso não se utilizavam desses recursos digitais na prática pedagógica. Percebi, a partir dos achados do presente estudo piloto, que a utilização dos recursos do computador e da internet vem crescendo, mesmo que timidamente, nos cursos de formação de professores da universidade investigada. Houve um grande salto referente à utilização de recursos mais simples, como textos digitalizados, *slides* e e-mails e posso afirmar que a utilização de outros recursos vem aumentando. Além disso, os professores desses cursos de formação abriram os olhos para a importância da utilização de recursos do computador/internet como mais uma possibilidade de trabalhar com seus alunos. Esse é um passo importante na formação de professores, pois os cursos estão atentando para a formação de profissionais que saberão utilizar recursos com seus alunos, nativos digitais, nas escolas. Dessa maneira, os professores poderão aproximar a prática pedagógica da realidade dos seus alunos, trabalhando com recursos que potencializam sua aprendizagem.

No que tange à utilização da plataforma *Moodle*, questão de maior atenção nesta pesquisa, percebo que a maior parte dos professores a utiliza para postagem de textos e documentos a serem trabalhados com os alunos e para o uso de fóruns de discussão. Abaixo trago um gráfico que demonstra a utilização dos recursos do *Moodle* pelos professores.

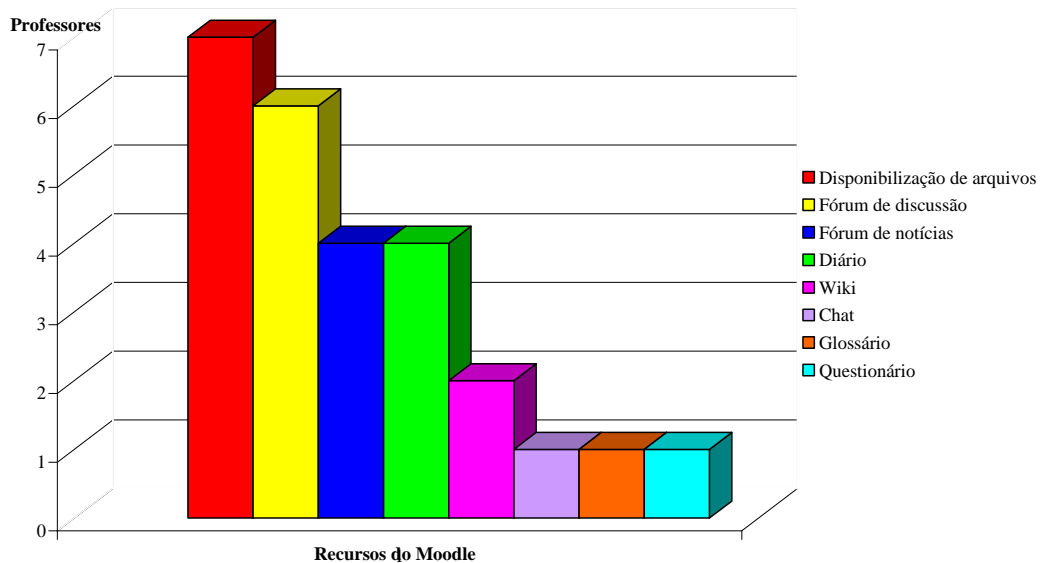


Gráfico 2

A análise deste gráfico demonstra que a utilização do ambiente concentra-se na disponibilização de textos e as atividades mais desenvolvidas são fóruns de discussão.

Outros dados importantes obtidos com os questionários apontam que as atividades configuram-se às vezes como obrigatórias, outras como opcionais, variando de acordo com a intenção do professor. Também é variável a frequência de utilização da plataforma pelos alunos. Os professores ao demonstrarem no questionário que as atividades a serem desenvolvidas na plataforma são sempre obrigatórias e avaliadas, responderam também que os alunos possuem uma participação maior na plataforma, realizando atividades semanais. Assim, a cobrança realizada pelo professor influi diretamente na utilização do ambiente para execução das atividades pelos alunos, como os próprios professores demonstraram em seus questionários. Além disso, todos os professores responderam que o interesse do aluno pela atividade proposta na plataforma é um fator muito relevante para a frequência de sua participação nas atividades propostas na plataforma. Com isso, é possível perceber que atividades de interesse do aluno são mais desenvolvidas. Assim, é importante propor atividades relevantes que poderão contribuir para a aprendizagem dos alunos, pois, dessa forma, eles se veem instigados a escrever e a, quem sabe, dialogar no ambiente.

A aplicação do pequeno questionário me fez enxergar a realidade da Faculdade de Educação na qual tem ocorrido um aumento gradual da utilização dos recursos do computador e da internet e as propostas de trabalhos diferenciados, como a utilização da plataforma

Moodle, ampliando o espaço da sala de aula presencial. Um grande benefício trazido pela realização desse estudo piloto foi a oportunidade de um primeiro contato com o campo de pesquisa, o que auxiliou na aquisição do *habitus* científico, configurado como experimentação metodológica, auxiliando na familiarização com os procedimentos do campo de pesquisa. Segundo Brandão (2002, p.31), “o processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com alternativas de tratamento do problema dos diferentes ângulos de observação”. O estudo piloto trouxe, portanto, uma grande contribuição em vista do primeiro contato com o campo de pesquisa com o qual pude criar maior intimidade, deixando-me mais segura quanto à realização do campo de pesquisa.

4.3. Trabalho de Campo

A partir da análise dos dados obtidos com os questionários aplicados durante o estudo piloto, foi possível selecionar uma professora para acompanhar sua disciplina no primeiro semestre letivo de 2010. Em princípio, optei por acompanhar duas disciplinas de cursos de licenciaturas: a disciplina “L”, vinculada a um estágio supervisionado, ministrada pela professora Clara e a disciplina “H”, ministrada pela professora Sandra. Porém a disponibilidade da segunda professora era pequena devido ao grande número de atividades que desempenha tanto na graduação quanto na Pós-Graduação em Educação. Diante dessa dificuldade, a professora recusou o convite de participação na pesquisa.

Ao me reunir com a professora que ministra a disciplina “L”, percebi que ela se mostrou bastante disponível e combinamos meu acompanhamento em sua disciplina. Nesse nosso primeiro encontro, a professora explicou os objetivos da disciplina (**discutir pressupostos do trabalho escolar com a língua materna, tendo em vista os parâmetros da lingüística enunciativa**) e me entregou um programa juntamente com a ementa do curso. Ela se mostrou satisfeita em ter uma pesquisadora acompanhando-a, mostrando-se também aberta a sugestões e possíveis planejamentos para a execução de novas atividades, pois afirmava que estava ainda aprendendo a lidar com os recursos da Plataforma *Moodle* e desejava ampliar sua utilização. Achei importante a atitude da professora no sentido de que demonstrava o desejo de constante aprimoramento da prática pedagógica.

Em março de 2010, eu já estava ansiosa pelo começo do trabalho de campo. Clara, todavia, estava com alguns problemas de cadastro dos alunos no ambiente *Moodle*. Somente no dia 8 de abril de 2010, a professora conseguiu cadastrar todos os alunos e a mim e, assim,

pude fazer a primeira observação do ambiente *Moodle* utilizado pelos atores da disciplina “L”. As observações correram regularmente e foram bastante proveitosas como explicito posteriormente.

Contudo, com apenas uma disciplina não consegui obter dados suficientes para a compreensão da questão proposta. Retornei aos questionários, a fim de verificar mais algum professor que tivesse aceitado participar do campo de pesquisa, mas tive dificuldade para conseguir outros sujeitos. Alguns professores me chamaram atenção pelas respostas dadas aos questionários preenchidos no estudo piloto da pesquisa. Enviei um e-mail para a professora Marília, no entanto ela não respondeu. A doutoranda do grupo já estava acompanhando a professora Natália e eu preferi não sobrecarregá-la com duas pesquisadoras acompanhando-a. Eu e minha orientadora ficamos preocupadas com esse problema e resolvemos abordar o assunto na reunião semanal do grupo. Durante nossa reunião semanal, abrimos espaço para discussão dos trabalhos de campo em andamento. Esse movimento é muito importante, já que as pesquisas do grupo são sub-projetos de um único projeto como explicito anteriormente. Discutir os trabalhos de campo é uma estratégia do grupo de estar sempre acompanhando o que está acontecendo nos subprojetos, auxiliando cada coordenador com opiniões e estratégias de pesquisa.

No grupo, cada um auxilia com sua opinião, construindo o trabalho em equipe. Esclareci o andamento do meu trabalho e isso gerou uma preocupação para todos. Enumerei os problemas e a professora Natália, que participa das reuniões do nosso grupo, dispôs-se a participar da minha pesquisa. Esclareceu que trabalha com duas turmas na graduação em Pedagogia, uma no quarto período, cuja turma a doutoranda do grupo acompanhava, e outra no segundo período, que estava livre e se ofereceu para que eu pudesse acompanhá-la na disciplina do segundo período.

Natália explicou-me um movimento importante na Faculdade de Educação e convidou-me a participar de uma Oficina sobre como criar um *blog*, da qual alguns professores participariam também. Tal movimento teve início quando o professor Alexandre se interessou em trabalhar a construção de um texto com suas alunas do segundo período em parceria com a professora. A atividade seria desenvolvida da seguinte maneira: a professora Natália deveria abrir uma Wiki no *Moodle* na qual as alunas trabalhariam construção coletiva de um texto. Esse texto trabalharia conceitos discutidos na aula do professor Alexandre. Assim, ao final do curso, as alunas teriam um texto produzido sob a orientação de ambos os professores.

Esperava encontrar o professor Alexandre na Oficina sobre *blog*, mas infelizmente ele não compareceu. Compareceram outros professores dispostos a aprender os novos recursos tecnológicos, porém eles não pretendiam trabalhar com o *blog* (ou outros recursos) no primeiro semestre letivo de 2010; somente pensariam nesse trabalho para o segundo semestre letivo do mesmo ano. Eu não poderia esperar pelos professores em vista dos prazos para desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, dispus-me a auxiliá-los, caso houvesse dúvidas, mas não foi possível acompanhá-los durante a pesquisa.

Ao final da oficina, percebi que duas portas se abriam para mim: por um lado, poderia acompanhar a disciplina da professora Natália e, por outro, vinculado ao primeiro, tinha a possibilidade de acompanhar o projeto do professor Alexandre, o que seria muito rico.

Logo após a oficina, conversei com a professora Natália, a fim de compreender a disciplina “P”. Ela esclareceu que o objetivo da disciplina é **aprender a utilizar recursos do computador e da internet na e para a prática pedagógica**. Por esse motivo, a professora frisou a vivência de suas alunas de experiências próprias com a tecnologia. Assim, busca sempre colocá-las na prática do uso de algum recurso do computador/internet para pensar sobre o tema da disciplina. Percebi que “**vivência**” é uma palavra chave em sua disciplina e por este motivo Natália parecia explorar bem o ambiente *Moodle* que para ela possui muitos recursos a serem utilizados na educação. Manifestei, enfim, meu interesse em acompanhar o ambiente *online* por ela utilizado, explicando à professora os objetivos da pesquisa. Tentei deixar claro que utilizaria três instrumentos metodológicos: a observação virtual, a entrevista individual com a professora e uma entrevista coletiva *online* com as alunas. Tentei ainda deixar claro que, caso fosse necessário, eu poderia vir assistir a alguma aula presencial em vista de esclarecer algo que não fosse inteligível no próprio ambiente *Moodle*. Natália concordou e me inscreveu em sua disciplina, no que concerne ao ambiente *Moodle*.

Em relação ao professor Alexandre, como ele não estava presente na oficina, enviei-lhe um e-mail, explicando que me informei a respeito do seu projeto e solicitando sua participação na pesquisa. Contudo o professor respondeu ao e-mail, detalhando suas muitas ocupações naquele semestre. Ainda esclareceu que desistiu do projeto com a Wiki pelo mesmo motivo. O trabalho funcionaria, segundo ele, do modo como ele sempre fazia: as alunas escreviam o texto em um editor de texto, enviavam para ele por e-mail, ele corrigia com as ferramentas do próprio programa e lhes devolvia. Dessa forma a interessante proposta de trabalho conjunto com a professora Natália ficou para um próximo semestre.

Todos esses acontecimentos me levaram a acompanhar a disciplina Educação *Online*, ministrada pela professora Natália, mas infelizmente sem poder acompanhar também o

projeto interdisciplinar organizado pelo professor Alexandre que não entraria em voga naquele semestre. Assim sendo, construí um campo de pesquisa acompanhando duas disciplinas: “L”, cursada por alunos do curso de Letras de diversos períodos, concentrando-se principalmente nos alunos do 4º período, e “P” do 2º período do curso de Pedagogia. Importante ressaltar que ambas as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, aceitando participar da pesquisa com a condição de terem suprimidos os seus nomes, os nomes das alunas e das próprias disciplinas²⁵.

4.4. Os instrumentos metodológicos

Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados [...] estes são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para o pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá, são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu competência e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotinas, de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

Bernadete Gatti

As palavras de Gatti (2003) refletem a importância do trabalho do pesquisador. A qualidade do trabalho de pesquisa não depende somente do “bom método”, mas da forma como o pesquisador o utiliza. A metodologia utilizada não se centrou apenas no método de pesquisa, mas no objetivo que eu tinha de, com o outro, conseguir construir um conhecimento.

Frente aos problemas do método, para ser coerente com a abordagem teórica escolhida, o método de investigação da presente pesquisa centrou-se em buscar formas de **compreensão** da questão proposta.

Para isso busquei fundamentar o trabalho de campo no dialogismo, principalmente no que se refere às entrevistas realizadas, sobre as quais discorrerei adiante. Diálogo deve ser entendido num sentido amplo, em que Bakhtin/Volochínov (2009, p. 127) considera que “não

²⁵ Apêndice 2

é apenas comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Dessa forma a escrita também pode ser dialógica, no sentido de que é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ela responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128).

O dialogismo, uma das categorias centrais do pensamento bakhtiniano, compreende as relações entre os enunciados (FIORIN, 2008), discursos produzidos pelos sujeitos que dialogam. Os limites de um enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos (BAKHTIN, 2006), o momento em que um deixa de falar e o outro inicia sua fala. Em um diálogo o sujeito termina sua fala ao colocar um ponto final nela; entretanto essa fala (enunciado) está inacabada porque espera do outro (ouvinte) uma resposta, sendo ela a marca de seu inacabamento. Os enunciados contêm em si o gérmen de uma resposta (BAKHTIN, 2006), ou seja, cada enunciado produzido por um sujeito espera (e gera) uma resposta. Essa resposta não se refere apenas a uma concordância. O diálogo se faz das tensões, das contradições, das singularidades que marcam os enunciados e geram no outro uma resposta. São respostas ao enunciado que as antecedeu. Bakhtin, ao tratar das perguntas e respostas, afirma:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2006, p. 408)

O dialogismo movimentava a interação social, despertando nos sujeitos dialogantes a atitude responsiva, ou seja, a necessidade de respostas ao enunciado anterior. Diálogo em Bakhtin é movimento: parte do pressuposto de que um enunciado provoca no outro tensões, confrontos, contradições, concordâncias, singularidades. Importa a dinâmica de interação das vozes sociais, as forças que nele atuam no diálogo, o processo em que se encadeiam os enunciados no que se refere aos aspectos sociais (ideológicos) neles contidos (FARACO, 2003). O diálogo é tecido pelo encadeamento dos enunciados, um princípio dialético e, portanto, dialógico.

O trabalho de campo desta pesquisa foi desenvolvido centrado nesta categoria bakhtiniana. Meu objetivo principal não era provocar mudanças nos sujeitos pesquisados, mas provocar reflexões. Tais provocações geram algumas mudanças que aconteceram de forma lenta e natural.

A pesquisa centrou-se, portanto, não apenas no olhar do pesquisador, tampouco nos olhares dos sujeitos pesquisados, mas no diálogo entre as várias vozes que se entrelaçam e são organizadas e interpretadas pelo pesquisador. O sujeito pesquisado não foi tratado apenas como objeto, mas participava ativamente do processo, assim como também o próprio pesquisador. Portanto, na pesquisa, ambos os sujeitos (pesquisador e pesquisados) desempenharam papéis importantes, participando ativamente do processo.

Meu trabalho como pesquisadora centrou-se na dinâmica de orquestrar as vozes de todos os sujeitos, não perdendo de vista o importante entrelaçamento dessas vozes com as dos autores que fundamentam a pesquisa.

Não cabe ao pesquisador apenas descrever os fenômenos, mas em explicá-los, ou seja, revelar a gênese, as bases das relações dinâmico-causais do fenômeno estudado (VIGOTSKY, 2007). De acordo com Freitas (2002) esse apontamento de Vigotsky (2007) assemelha-se aos de Bakhtin (2006) acerca da metodologia investigativa nas ciências humanas, já que o autor afirma não bastar explicar os fenômenos, mas é preciso chegar à compreensão ativa do processo. Nesse caso, o “explicar” para Bakhtin se aproxima do que Vygotsky aponta como “descrever”, enquanto o que Bakhtin conceitua como “compreensão ativa” se aproxima do que Vygotsky chama de “explicar”. Assim, os autores estão muito próximos na idéia do movimento de pesquisa é dialético e busca não só aquilo que se vê de imediato (o que Vygotsky chamaria senso-comum), mas também aquilo que nasce na relação entre sujeitos além de todos os elementos envolvidos na situação. Posso sintetizar que o papel do pesquisador vai além da descrição, mas pretende a explicação (em Vygotsky), a compreensão ativa (em Bakhtin) do fenômeno estudado.

O papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, como quer o referencial interpretativista, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa (FREITAS, 2007a, p.11-12).

O processo de construção de dados se caracterizou pela compreensão (FREITAS, 2007a), valendo-se, portanto, da descrição e da explicação que se configura como uma análise em profundidade do processo de pesquisa.

A primeira etapa metodológica que desenvolvi foram as **observações virtuais**. No caso da disciplina “L”, fui cadastrada no *Moodle* no mesmo dia em que os alunos também o foram. Assim, acompanhei os fóruns de discussão desde o princípio. Com relação à disciplina “P”, apesar de adentrar tardiamente no ambiente *online* (fui cadastrada no *Moodle* na primeira

semana de maio de 2010, um mês e meio após o início das aulas), tive a oportunidade de acompanhar grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente *Moodle*.

Foi necessária também a realização de **entrevistas dialógicas individuais** com as professoras das disciplinas acompanhadas a fim de compreender os objetivos das disciplinas, bem como a visão das professoras acerca do *Moodle*, o que interfere sobremaneira no modo como elas utilizam o ambiente, além, é claro, de sua percepção sobre a escrita dos alunos nesse espaço e suas contribuições para a aprendizagem.

Por fim, foi necessário ter o olhar dos próprios alunos sobre sua experiência de escrita no *Moodle*. Dessa forma, tinha previsto a realização de fóruns com os alunos (um fórum para cada turma) ao final do curso a fim de que eles pudessem dialogar comigo nos fóruns. Todavia tive algumas dificuldades na utilização desse instrumento. O fórum que utilizei para entrevistar os alunos da disciplina “L” trouxe dados importantes, mas insuficientes. Na turma de Pedagogia, por sua vez, não foi possível criar um fórum no próprio *Moodle* utilizado pela turma, já que a professora preferiu não avançar o cronograma da disciplina, deixando as alunas sobrecarregadas. Assim, tive que criar um espaço independente do *Moodle*. Criei um *blog* que teria a mesma função do fórum, mas apenas uma aluna respondeu ao questionamento inicial proposto. Assim sendo, busquei outro instrumento metodológico que me pudesse auxiliar na obtenção do olhar dos sujeitos sobre sua prática de escrita *online*. Optei pela realização de **entrevistas dialógicas coletivas**.

Para realizar as entrevistas, tanto individuais quanto coletivas, contei com a participação de uma co-pesquisadora, bolsista do Grupo de Pesquisa LIC, Hannah Moreira, que filmou, gravou e observou os encontros com seu olhar por trás da câmera.

A filmagem das entrevistas tem grande valia no processo de análise. Isso porque a filmagem permite não apenas retomar os enunciados enquanto palavras (expressão verbal), mas também permite a análise dos elementos extraverbais, ou seja, dos gestos, expressões, movimentos. Bakhtin explica a complexidade dos enunciados que deve ser levada em conta para não se analisar apenas falas, mas se compreender o enunciado como um todo que engloba as situações verbais e extraverbais na unidade do diálogo:

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado), não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 12).

As filmagens têm, portanto, grande importância no trabalho de campo e no processo analítico de pesquisa.

Mesmo munida das filmagens, foi necessário transcrever as entrevistas para ter em mãos o material verbal produzido nos encontros. Isso facilita a tarefa de análise no que se refere às leituras e seleções de palavras, frases, expressões e enunciados, processo sobre o qual discorrerei mais detalhadamente no próximo capítulo. Todas as entrevistas foram cuidadosamente transcritas, algumas por mim outras pela co-pesquisadora. Levou-se em conta também os elementos extraverbais, ou seja, apontado sempre em um parêntese os gestos, expressões e outros elementos observados na filmagem.

Além disso, após os encontros eu e Hannah redigíamos, cada uma, notas de campo, o que também foi um movimento muito importante para a análise de dados. Esse recurso abarca a primeira impressão percebida pelo pesquisador diante do campo de pesquisa e, no próprio ato da escrita da nota de campo, o pesquisador realiza uma reflexão acerca dos fenômenos observados, o que auxilia na compreensão do processo. Além disso, ao final do campo de pesquisa, o pesquisador pode colecionar registros reflexivos do seu campo de pesquisa o que facilita o processo de análise. A escrita de notas de campo, portanto, foi um subsídio utilizado para a análise em profundidade do problema estudado.

Minhas notas de campo traziam os movimentos e as informações mais importantes que antecediam e aconteciam em cada entrevista. Além disso, nas notas de campo registrei as angústias, as alegrias, sucessos e insucessos de cada etapa do trabalho de campo. Por outro lado, as notas de campo redigidas pela co-pesquisadora registravam os acontecimentos a partir de um outro olhar: o olhar de alguém que está numa posição externa à minha como observadora. Assim, conseguia uma visão privilegiada da situação: podia ver o que eu não via, ou seja, o modo como eu agia nas entrevistas. Assim, esse olhar que eu tinha a partir dela sobre a minha postura de pesquisadora foi fundamental para dar um acabamento na minha compreensão do processo como um todo.

Em síntese, as notas de campo foram de suma importância para o andamento da pesquisa pelos seguintes motivos: serviram de registro das atividades desenvolvidas no ambiente; serviram de registro do processo metodológico porque explicitavam como eu realizava as observações; permitiram-me registrar o olhar que tive ao observar as atividades, posso dizer que um primeiro olhar analítico que se desenvolveu já no momento da escrita da nota de campo; o processo de redação dessas notas pareceu me aproximar mais do campo de pesquisa, pois, ao escrever, eu precisei pensar e repensar cada atividade observada.

A seguir, discorro sobre cada instrumento compreendendo-os como desencadeadores de discursos (FREITAS, 2003) e o contexto em que foram utilizados.

4.4.1. As observações:

Realizei observações dos ambientes de ambas as disciplinas uma ou duas vezes por semana. Observei, primeiramente, o espaço da disciplina no *Moodle* como um todo. Assim, pude registrar o formato do curso, os recursos utilizados e o *design* da plataforma. Depois, a cada semana, observei as atividades desenvolvidas, cuidando de fazer algumas anotações e, ao final de cada atividade ou cada fórum, eu redigi uma nota de campo.

A observação foi uma escolha metodológica necessária para acompanhar a turma desde o início do semestre sobre todo o processo de escrita que se construiu no ambiente virtual. Esse instrumento foi de suma importância porque permitiu o acompanhamento do **processo**, tema valorizado por Vigotsky (2007). Segundo o autor, acompanhar o curso do processo estudado torna-se de fundamental importância para compreender como acontecem as transformações, capturando a natureza e a significação do fato estudado. No caso desta, pesquisa acompanhar o desenvolvimento da disciplina ministrada, observando constantemente o ambiente *online* em que se desenvolveu a escrita dos alunos, foi de fundamental importância para compreender de que forma o processo de escrita pode contribuir para a aprendizagem. Somente acompanhando todo o processo de escrita no ambiente *online*, pude perceber suas evoluções e involuções e compreender como ocorrem as mudanças, como os alunos lidam com a escrita no ambiente e como isso pode levar à aprendizagem em algumas situações.

A observação não se prendeu apenas em descrever os eventos, mas também em trazer o meu olhar, já como um princípio de análise do evento observado. Esse meu olhar era exotópico, o que me permitiu ter uma visão do outro e da atividade de escrita que ele desenvolvia no ambiente, visão que ele próprio não teve. Isso porque, enquanto pesquisadora, guardei uma posição única de alguém que está distanciada, observando as relações.

Assim as observações foram importante instrumento para acompanhar o processo de escrita dos alunos no *Moodle* e construir um olhar único de pesquisadora para o objeto de estudo.

4.4.2. As entrevistas dialógicas individuais:

A observação de um fenômeno não pode ser superficial, ou fenotípica, como lembra Vigotsky (2007); mas precisa ir à sua gênese, às raízes dos acontecimentos, a fim de que se possa realizar uma análise em profundidade. Por esse motivo, tive que buscar as visões das professoras acerca do desenvolvimento das atividades no ambiente virtual. Para isso optei pela realização de entrevistas individuais dialógicas que visaram compreender os objetivos das atividades desenvolvidas no ambiente. Realizei uma entrevista com a professora Natália e duas com a professora Clara. Na primeira entrevista realizada com a professora Clara, ela fez um comentário importante que me chamou atenção no momento em que li a transcrição. Todavia não aprofundamos nossa discussão sobre o assunto. Dessa forma, foi necessário realizar uma segunda entrevista com Clara para que pudéssemos esclarecer o comentário da professora. Muito disponível, Clara aceitou participar dessa segunda entrevista e se prestou a qualquer auxílio posteriormente necessário.

As entrevistas individuais dialógicas objetivaram discutir com as professoras sua visão sobre o ambiente *Moodle*, sobre a escrita dos alunos nesse ambiente e as contribuições que a escrita pode trazer para a aprendizagem. O esclarecimento das professoras acerca de determinadas atividades e seus objetivos possibilitaram a compreensão do modo como os alunos escreviam no ambiente *Moodle*. Por exemplo, as atividades da professora Clara eram fóruns de discussão temáticos, ou seja, que levassem à discussão de um determinado conceito que estava sendo trabalhado em sala de aula. Dessa forma a escrita dos alunos era acadêmica, formal e buscava trabalhar o conceito e as questões propostas pela professora. Já a disciplina da professora Natália tinha um objetivo diferente: o foco da disciplina não visava discutir conceitos, mas conhecer e vivenciar ferramentas e recursos *online* na/para a prática pedagógica. Assim sendo, a escrita das alunas variava de acordo com o recurso utilizado (fórum, *wiki*, *blog*, etc): menos formal e acadêmica, as alunas sabiam, às vezes, adaptar sua escrita ao gênero proposto. Tudo isso foi esclarecido mais detalhadamente no decorrer das entrevistas com as professoras.

Mas como aconteciam essas entrevistas chamadas de dialógicas? O próprio nome dado ao instrumento aponta seu cerne: o diálogo. A entrevista é concebida como uma produção de linguagem, ela é um evento social (FREITAS, 2002, p. 29). Segundo Freitas (2007a, p. 34-35),

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem o objetivo de mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]. Na situação de entrevista compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro [...]. A partir dessas considerações, justifica-se chamar a entrevista, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal (FREITAS, 2007a, p. 34-36).

Na situação de entrevista, portanto, objetivei provocar um diálogo que pudesse nos levar (a mim e à professora entrevistada) à compreensão. Segundo Bakhtin (2006), o processo de compreensão dos indivíduos perpassa a atitude responsiva no movimento dialógico. O processo de uma verdadeira compreensão é denominado por Bakhtin/Volochínov (2009) de compreensão ativa. No diálogo, o sujeito, ouvinte em determinado momento, tem uma atitude não passiva de recebimento da mensagem do locutor, mas ativa, visto que a fala do locutor desperta no ouvinte uma resposta. O ouvinte então passa a locutor e este ocupa a posição daquele. Trata-se de um movimento dialético do diálogo em que ora um sujeito é ouvinte e ora locutor, invertendo seus posicionamentos.

Posso dizer que a entrevista dialógica não se realizou a partir de perguntas planejadas previamente. Questões que surgiam durante as observações dos fóruns precisavam ser esclarecidas e discutidas com as professoras. No entanto, enumerar questionamentos não faria da entrevista um instrumento tão rico como é a entrevista dialógica. Isso porque na entrevista dialógica as questões surgem naturalmente no decorrer do diálogo. Um enunciado proferido pela professora entrevistada provocava em mim uma inquietação, um desejo de resposta (seja a resposta uma pergunta, uma dúvida ou uma nova provocação).

Assim aconteceram as entrevistas com as professoras: os enunciados que elas proferiam me provocavam e me levavam a concordar com elas, sintetizar suas falas, tensionar, questioná-las e provocá-las novamente. Da mesma forma, meus questionamentos, sínteses, provocações, levavam-nas a ter uma atitude responsiva, ou seja, sentiam necessidade de me responder novamente.

As entrevistas também me permitiram compreender a percepção que as próprias professoras tinham da experiência de escrita dos alunos no ambiente virtual, se e como ela contribuía para a aprendizagem. Ninguém melhor que o professor para avaliar a aprendizagem dos alunos. Essa foi uma temática central nas entrevistas realizadas com as professoras que perpassavam as atividades, os objetivos, a escrita dos alunos (tema foco de discussão), a aprendizagem, a relação ambiente *online* e sala de aula presencial, entre outros.

4.2.3. As entrevistas dialógicas coletivas:

Foi também importante ter a visão das próprias alunas acerca da experiência de escrita no ambiente virtual. A princípio propus a realização de um fórum virtual com os alunos, valendo-me também da importância de dar voz ao sujeito. O objetivo do fórum era compreender os sentidos construídos pela experiência vivida na disciplina cursada com a escrita produzida nos ambientes virtuais de aprendizagem. Todavia encontrei algumas dificuldades pelo caminho percorrido no campo de pesquisa. O fórum estava programado para o final do curso, a fim de que eu pudesse obter o olhar dos alunos após terem vivenciado a experiência de escrita no *Moodle*.

Conversei com a professora Clara e ela prontamente abriu o fórum para mim na última semana de aula. Nesse fórum, fiz alguns questionamentos e alguns alunos me responderam. Apesar de significativas, as respostas não eram em quantidade suficiente e, portanto, não me dariam dados necessários para encerrar o campo de pesquisa com uma compreensão profunda da realidade estudada.

Com relação à turma de Pedagogia, a professora Natália preferiu não abrir um fórum em seu ambiente porque encerraria as atividades no *Moodle* dentro de uma semana. Assim, decidi criar um *blog* restrito aos participantes da pesquisa, ou seja, que apenas pessoas inscritas tivessem acesso, a fim de preservar a identidade das alunas. Esse *blog* funcionaria do mesmo modo que o fórum, ou seja, seria usado apenas outro recurso. Enviei um e-mail para as alunas explicando a importância da participação delas no fórum/*blog*. No entanto, apenas cinco alunas aceitaram o convite do *blog* se inscrevendo nele e apenas uma aluna respondeu ao questionamento proposto.

Eu não poderia ficar com o trabalho de campo incompleto. Os dados obtidos seriam insuficientes para ter uma compreensão do todo. Foi preciso escolher um novo instrumento metodológico que desse conta de alcançasse as alunas, a fim de ter sua visão acerca da experiência vivenciada.

Decidi realizar uma entrevista dialógica com os alunos, objetivando trazer a visão que tinham de sua experiência com a escrita no ambiente *Moodle*. Primeiramente enviei um e-mail para todos explicitando a importância da participação deles na entrevista e pedindo sugestão de melhor horário. Os alunos de Letras respondiam prontamente. Já as alunas de Pedagogia eram mais lentas para responder aos e-mails. Apenas três alunas mantinham maior contato.

Todo esse percurso para a realização da entrevista me deixou angustiada. O medo de ter um campo incompleto misturava-se à ansiedade pelo tempo que corria e os prazos para início do processo de análise. A turma de Letras estava mais disponível. Já a turma de Pedagogia sempre tinha um empecilho para comparecer à entrevista. Pelo fato de cursarem o período noturno, muitas alunas trabalham durante o dia e chegam à noite apenas para assistir às aulas. Atividades extra-curriculares são difíceis para essas alunas. Os e-mails que eu lhes enviava não se configuraram como um instrumento produtivo porque as respostas demoravam a chegar e sem decisões tomadas.

Fui até a sala de aula da turma de Pedagogia marcar pessoalmente a entrevista. Um professor me deu licença para conversar com as alunas durante alguns minutos. Apesar de eu já ter comunicado por e-mail sobre a importância da participação das alunas na entrevista, tornei ao assunto na sala de aula e acredito ter sido muito clara com relação a isso. Finalmente consegui uma data: as alunas se disponibilizaram a comparecer na Faculdade de Educação em uma quinta-feira às 14 horas. Repassei a data e horário para os alunos da turma de Letras e dois deles prontamente concordaram em participar. Uma terceira aluna, apesar de já ter confirmado que faria o que pudesse para participar da entrevista, tinha uma reunião no horário. Infelizmente, os horários nunca são favoráveis a todos. Assim, na quinta enchi-me de esperança e expectativas. Os alunos da turma de Letras chegaram e esperamos por 10 minutos, mas as alunas que marcaram a data não compareceram. Realizei a entrevista com os dois alunos da turma de Letras. A entrevista foi riquíssima! Marina e Roberto falaram sobre as atividades nos fóruns com muita empolgação e envolvimento, mostrando que foi uma das melhores atividades que já realizaram durante a graduação.

Ao final da entrevista, percebi que teria dados muito significativos para a pesquisa. Contudo me faltavam as vozes das alunas do Curso de Pedagogia. Uma entrevista com essas alunas precisava ser feita. Resolvi não ir à sala de aula na própria quinta-feira. Apesar da riqueza da entrevista com os alunos da Letras, ainda estava decepcionada com as alunas da Pedagogia e achei mais prudente retornar no dia seguinte, com mais tranquilidade. Assim, na noite seguinte fui até a sala de aula da turma de Pedagogia e pedi licença à monitora, que então substituí a professora. Solicitei a atenção das alunas procurando resolver o impasse da não realização da entrevista. Foi então que uma das alunas conseguiu uma solução: na terça-feira não haveria aula no primeiro horário. As alunas estariam então, disponíveis para a entrevista, porque teriam o período livre e eu não atrapalharia nem no trabalho, nem nas aulas. Marcamos para o dia 13 de setembro e eu me enchi, novamente, de expectativas. Tudo estava pronto novamente: a câmera carregada, as pilhas do gravador renovadas, as plaquinhas

“Estamos em entrevista, favor não interromper” confeccionadas e minha co-pesquisadora pronta para a filmagem. Foi então que, na terça de manhã, abri minha caixa de e-mails e lá estava:

Entrevista

De: Rosângela
Para Ana Paula

Ana Paula,

A entrevista estava marcada para as 18hs, porém amanhã a turma do 3º período de pedagogia não terá aula. Fomos avisados através do Moodle nesse final de semana. Veremos com a sala se na quarta-feira (15/09/10) será possível. Qualquer novidade alguém da turma mandará um e-mail para você.

Fiquei estática diante da tela, sem querer acreditar em tudo o que lia. Respondi à aluna se não haveria condições de ir somente para a entrevista, mas ela respondeu que isso seria difícil. Aquele e-mail me desestabilizou bastante e a tive que aguardar. No dia seguinte uma das alunas me mandou outro e-mail, avisando que, no dia seguinte, haveria uma aula em que as alunas deveriam fazer um trabalho no computador, mas ainda tinham prazo para completar a atividade e, no momento dessa aula, poderiam se encontrar comigo para a entrevista. Preparei-me novamente, dessa vez parecia que a entrevista aconteceria. Fomos (eu e a co-pesquisadora) para a sala de aula munidas de todo o material necessário. Aos poucos foram chegando algumas alunas. Finalmente, realizei a entrevista com cinco alunas.

Como aconteceram as duas entrevistas realizadas com os alunos? Embasada no referencial teórico histórico-cultural, busquei fazer das entrevistas um espaço de diálogo. Fundamentada em Benjamin, Kramer (2007) afirma que a entrevista na perspectiva histórico-cultural deve “garantir o diálogo”, ou seja, constituir-se enquanto espaço de narração entre os sujeitos pesquisados e pesquisador. A autora ainda diz que particularmente na entrevista coletiva a situação dialógica é enriquecida. Acredito que isso aconteça porque os sujeitos encaram as diferentes realidades, sendo tensionados pela fala do outro. A autora faz apontamentos importantes acerca dos objetivos da entrevista coletiva:

Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito) (KRAMER, 2007, p. 66-67).

Ao fazer um questionamento, percebi que todos se viam implicados em responder. Por vezes a fala do colega levava o sujeito a falar também. Tensões, conflitos, concordâncias eram geradas no decorrer da entrevista. Não só eu pude movimentar a cadeia dialógica no decorrer da entrevista, mas os próprios alunos se viam instigados pela fala dos colegas. Além disso, como pesquisadora, tive uma postura importante no decorrer da entrevista, garantindo, como indica Kramer (2007), que ocorresse o diálogo.

Outra questão importante foi a minha posição exotópica no entrevistar. O conceito de exotopia em Bakhtin tem como objetivo a idéia de um todo, de um acabamento. Para olhar o outro precisei colocar-me no lugar dele. Mas para compreendê-lo, precisei retornar ao meu lugar. Somente a volta ao meu lugar de pesquisadora permitiu dar forma e acabamento ao fenômeno observado. Somente do meu lugar, que é único, posso compreender o outro e estabelecer com ele uma interação (GEGe, 2009). Amorim (2008) explicita bem a necessidade do olhar exotópico do pesquisador para que ele possa compreender o outro. Segundo a autora, “o fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas”.

Esse exercício de ir ao encontro do outro e retornar ao meu lugar não aconteceu somente no momento de análise, pós-entrevista. Ele ocorria mesmo durante a entrevista. Só assim pude compreender a posição do outro, mas retornar à minha posição, questionando-os. Assegurei, dessa maneira, um diálogo conciso, profundo e que levasse à compreensão ativa, tanto de minha parte, como da parte dos alunos.

Poder dialogar com os alunos trouxe contribuições importantes para compreender como eles veem seu processo de escrita no ambiente e como vêem a contribuição da escrita para sua aprendizagem. O olhar do sujeito pesquisado construindo-se em relação com o meu olhar de pesquisadora pode trazer uma visão ampliada para o processo de pesquisa. Riquíssimos dados obtive com as entrevistas. Ambas as entrevistas dialógicas conseguiram atingir o objetivo primeiro, ou seja, trazer o olhar dos alunos acerca de sua experiência de escrita no ambiente *Moodle*, levando à discussão sobre suas contribuições para a aprendizagem.

4.4. A pesquisa, o pesquisador e o método

Amorim (1997) faz interessante comparação entre a tarefa do pesquisador e a do detetive. Ela analisa vários livros sobre casos resolvidos por detetives e um deles me chamou atenção: “o Jade do Mandarim” escrito por Raymond Chandler cujo detetive, apelidado “o Particular”, chama-se M. Evans. Amorim (1997) mostra que esse detetive está o tempo todo no local do crime, na linha de frente da ação e participa diretamente dela. “O trabalho de descoberta é sempre uma questão de enunciação, do dizer e das conseqüências do dizer [...] o detetive não disfarça nada, não esconde nada e dirige-se diretamente ao sujeito” (AMORIM, 1997, p. 135). Comparado ao detetive, o pesquisador nessa perspectiva baseia-se, segundo a autora, principalmente nas falas do outro. A enunciação é o lugar de descoberta e tanto pesquisador quanto sujeitos pesquisados são ativos no processo de pesquisa.

Enfim, meu olhar foi construído inicialmente no processo de observação das atividades nos ambientes *online* e já trazia certos aspectos dignos de análise o que era registrado em notas de campo. Mas o meu olhar de pesquisadora não tem em si um acabamento. Ele precisou do outro para dar o acabamento necessário à compreensão ativa do fenômeno. Foi por isso que busquei os olhares dos sujeitos pesquisados: tanto as professoras que tinham um olhar do processo de aprendizagem de suas alunas, incluindo aí sua capacidade avaliativa, o que foi importante para minha compreensão, como também o olhar das próprias alunas que vivenciaram todo o processo. Os olhares de pesquisadora e pesquisados não se misturaram, mas se tensionaram, dando o acabamento à pesquisa. Só assim pude obter uma completude de visões. Só assim pude obter dados suficientes para explicar os fenômenos observados.

5. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

É preciso antes saber, depois esquecer. Só então se começa a respirar livremente.

Clarice Lispector

O envolvimento com o campo de pesquisa não me permitiu respirar. As observações foram densas, cheias de surpresas e novidades. As entrevistas, apesar das angústias que as acompanharam, trouxeram-me os esclarecimentos finais. Terminar o campo de pesquisa com essas entrevistas me deixou envolta numa nuvem de vozes que por vezes queriam falar por mim.

5.1. A análise das entrevistas dialógicas

O processo de análise acompanha todo o trabalho de campo, mas, diante dos dados construídos, a análise se completa com mais profundidade. Iniciei essa etapa final de análise pelas vozes dos outros, dos sujeitos de pesquisa. As transcrições das entrevistas foram o recurso mais utilizado nesse momento. Encontrei uma metodologia adequada para analisar as entrevistas: o processo de construção de Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2009). A proposta dos autores baseia-se em articular os conteúdos encontrados por semelhança, contradição ou complementação. Altenfelder (2010), em sua tese de doutorado, trabalhou com a mesma metodologia analítica e seu trabalho foi de grande importância para a compreensão do processo de construção desses núcleos de significação.

Todavia esses autores fundamentam-se somente em Vygotsky. Assim como Vianna (2010), optei por revisar o método proposto ampliando-o com um olhar bakhtiniano. Isso me fez alterar algumas etapas do processo, construindo-o coerentemente com a opção teórica aqui adotada.

De acordo com Aguiar e Ozella (2009), o processo de construção dos núcleos acontece em quatro etapas: a leitura flutuante, a busca por palavras com significado que constitui a construção de pré-indicadores, a articulação dos pré-indicadores em indicadores e a nova articulação de indicadores em núcleos de significação. Discorro sucintamente a seguir sobre cada um deles.

5.1.1. *Leitura flutuante:*

Por leitura flutuante, Aguiar e Ozella (2009) entendem ser a leitura em profundidade que o pesquisador realiza do seu material de análise para que se conseguir construir uma idéia do conteúdo como um todo. Não realizei essa leitura geral e atenta do material uma só vez, mas várias; nem somente realizei leituras das entrevistas, mas de todo o material colecionado durante o campo de pesquisa. Isso possibilitou a obtenção de uma idéia ampla dos dados obtidos, o que levou a uma noção do que poderia ser encontrado no que diz respeito aos pré-indicadores.

5.1.2. *A busca por pré-indicadores:*

O segundo passo indicado por Aguiar e Ozella (2009) é destacar o que os autores chamam de “palavras com significado”. Entretanto, foi preciso primeiro compreender o que são palavras com significado. Os autores afirmam que elas palavras são expressas pelos sujeitos e partem do contexto histórico-cultural a que esses sujeitos pertencem. Para os autores, é necessário “partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui.” (AGUIAR; OZELLA, 2009, p. 8). Essas palavras são os pré-indicadores que, organizados e articulados, levam à construção dos indicadores da pesquisa.

Entretanto observei um problema nesse procedimento no que diz respeito às questões teóricas que fundamentam esta pesquisa. Não é possível destacar palavras com significado já que toda palavra tem um significado. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin consideram o significado a unidade básica da palavra. Sem ele a palavra não existe, não é palavra. Por assim dizer, o termo “palavra com significado” pode ser inapropriado para designar o que procurei encontrar nas entrevistas. Bakhtin/Volochínov (2009) explica que a palavra é um signo construído socialmente. Signos representam alguma coisa. Uma palavra é um conjunto de letras que, unidas, representam um objeto (concreto ou abstrato, real ou ilusório) ou uma idéia. Palavras, portanto, sempre têm significado e pertencem à sociedade que a construiu. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99). Usar o termo “palavra com significado” é, conseqüentemente, uma redundância.

Parece-me que Aguiar e Ozella referem-se à busca de palavras que, inseridas no contexto de enunciação, tragam pistas que possam auxiliar na compreensão da questão de

pesquisa. Assim, decidi chamar as palavras que se deve buscar em primeiro lugar de **palavras-chave**.

Destarte realizei a busca por palavras-chave especificamente com as transcrições das entrevistas. Circulei não só palavras, como também expressões que poderiam ser consideradas “chave” nas transcrições das entrevistas dialógicas realizadas tanto com alunos quanto com professoras. Essas palavras foram alocadas em um quadro para que pudessem ser melhor visualizadas, para eu poder compara-las as diferentes situações em que aparecem. Importante destacar que as palavras não foram simplesmente retiradas do texto transcrito. Isso seria decompor elementos da entrevista. Como Vygotsky explica, “a análise que nos leva a produtos que perderam as propriedades inerentes ao todo nem chega a ser propriamente análise do ponto de vista do problema a cuja solução ela se aplica” (VIGOTSKY, 2009, p. 6).

O avanço da psicologia no que se refere ao processo analítico acontece quando se começa a trabalhar não com a decomposição em elementos, mas com **unidades** de uma totalidade complexa (VIGOTSKY, 2009). A análise consiste, assim, na tarefa de encontrar essas unidades que, conforme aponta o autor, é “encontrada no aspecto interno da palavra: *no seu significado*” (VIGOTSKY, 2009, p. 8).

Por esse motivo, quando alocadas no quadro, as palavras-chave não foram simplesmente “arrancadas” das transcrições, mas levadas juntamente com a explicação do contexto em que se inseriam, ou seja, traziam junto consigo os sentidos a elas atribuídos em cada enunciação. O quadro foi construído de forma que, ao lado de cada palavra, houvesse uma explicação referente aos contextos em que se aplicavam. Isso garantiu que essas palavras não fossem erroneamente empregadas no momento de redação das principais conclusões obtidas. Foram construídos dois grandes quadros, um de cada turma, contendo as palavras-chave, as explicações referentes a elas e a quantidade de vezes que a palavra apareceu em cada uma das entrevistas, o que facilitou a localização das palavras nas entrevistas. O quadro de palavras é a junção dos pré-indicadores encontrados nas entrevistas. Seguem abaixo os quadros de cada disciplina:

Turma de Letras

Qtde	Palavra-chave	Contexto da narrativa	Fórum de Entrevista alunos	Entrevista coletiva	Entrevista 1 Clara	Entrevista 2 Clara
1	Aceitabilidade	O que o outro compreende do que o escritor escreveu	0	0	0	1
4	Amadurecimento	Dos alunos/das idéias	0	2	0	2
6	Aprendizagem	Aprendizagem de uma maneira geral = incontestável; longo processo	1	4	0	1
4	Aprendizagem com a escrita	Aprendizagem que acontecia especificamente com a escrita	1	2	0	1
1	Atos de fala	Inexistentes na escrita	0	1	0	0
6	avaliação	1. possibilidade de acompanhamento pelo professor do processo de aprendizagem do aluno. 2. Avaliação como critério para participação dos alunos: Professora avalia se o aluno entrou ou não, não a qualidade da participação, o que para ela é muito difícil para os alunos, por ser ferramenta muito nova.	0	1	3	2
3	Comparação	Alunos lêem a escrita dos colegas e comparam com a sua	0	1	1	1
1	Compreensão	Escrita no Moodle auxilia na compreensão da matéria estudada	0	1	0	0
9	Conceitos	São construídos e pensados na escrita nos fóruns	3	5	1	
2	Conforto	Alunos se sentem confortáveis para escrever	1	0	0	1
3	Contribuição	Referente à contribuição que a escrita tem para a aprendizagem	0	2	1	

2	Correção	A professora não corrige a escrita dos alunos no fórum - para ela isso poderia inibi-los, mas chama atenção na sala de aula para a turma em geral tomar cuidado, não deixando o erro prevalecer	0	1	1	0
7	Crescimento	Sempre enfatizado pelos alunos. Para a professora não são todos os alunos que crescem	0	1	4	2
5	Cuidado	atenção na hora de escrever	1	2	1	1
5	Cultura virtual acadêmica	Hábito de utilizar o ambiente - ainda inexistente: Moodle é ferramenta nova	0	2	2	1
1	Desenvolvimento da escrita	A escrita "se desenvolver" significa que ela melhora com o passar do tempo. Aluna aprende a escrever melhor	1	0	0	0
2	Desinibição	Escrita menos inibida com o tempo; aluno mais desinibido	0	2	0	0
5	Diálogo	Espaço de diálogo - alunos remetem à fala do colega	0	2	2	1
2	Dificuldade com linguagem	Dificuldade em se adaptar à linguagem	1	1	0	0
3	Dificuldade de escrever	Por vários motivos: inibição; constrangimento com a avaliação do "outro" leitor, falta de hábito, por ser uma ferramenta nova	0	1	0	2
11	Discussão	Fóruns são espaço para discussão	3	4	4	0
2	Dualidade natural/forçado	O que parecia ser natural, na verdade era difícil	0	2	0	0
2	Entusiasmo	Alunos utilizam o ambiente com entusiasmo, alegria	0	0	1	1
4	Escrita para o outro	Diferença entre escrita para si X escrita para o outro no fórum a escrita é para o outro - implica repensar	0	1	0	3

4	Espaço ampliado	Moodle como espaço que amplia a sala de aula	1	2	1	0
7	Espaço democrático	Moodle como espaço democrático - leva os alunos a serem profissionais mais democráticos	0	7	0	0
4	Estudo	Escrever nos fóruns é uma forma de estudo	1	3	0	0
1	Expectativa de escrita	No fórum é necessário corresponder a expectativas de escrita, porque é uma escrita para o outro.	0	1	0	0
2	Experiências	Espaço de troca de experiências, possibilidade de mostrar as experiências aos colegas.	0	1	1	0
4	Expressão	Moodle como espaço de expressão	0	0	1	3
1	Ferramenta de produção	O fórum é um instrumento que possibilita a produção escrita.	0	1	0	0
2	Fóruns temáticos	Os fóruns são temáticos, ou seja, discutem um determinado conceito.	0	0	2	0
5	Inibição/desconforto	Relação deixa de ser professor aluno e passa a ser compartilhada – texto para todos.	1	2	1	1
3	Inquietude	As discussões deixavam o aluno inquieto, instigado a responder (responsividade).	0	1	0	2
5	Interação	Possibilidade de interação com os colegas no ambiente.	1	1	2	1
8	Liberdade	1. Moodle como espaço de liberdade X Sala de aula menos liberdade 2. Em algumas falas a professora demonstra que a liberdade não é tão grande nos fóruns como parece ser para os alunos, porque ela restringe o tema dos fóruns e não quer que eles fujam do assunto. Isso vai de encontro à fala dos alunos. No entanto, a professora frisa que os alunos se sentem à vontade para escrever.	0	5	2	1

6	Linguagem	Formal, acadêmica	1	3	0	2
8	Mediação do professor	Muitas vezes no sentido de orientação das participações, outras no sentido de interferir na discussão, formulando questões.	0	1	6	1
4	Mudanças	Experiência transforma o sujeito na sua atuação profissional.	0	3	0	1
5	Natural	Transpor conhecimentos na tela é natural.	1	2	0	2
4	Obrigatoriedade	Participação nos fóruns era obrigatória (A obrigatoriedade de entrada nos fóruns é, na visão da professora, pré-requisito para que os alunos realmente participem da atividade).	0	1	3	
11	Opinião	Moodle como espaço que permite a opinião - espaço democrático, liberdade; espaço de troca de opiniões X sala de aula menos liberdade de opinião.	1	7	2	1
6	Organização do pensamento	Escrever implica na organização do pensamento (para escrever precisa organizar as idéias, pensar).	2	4	0	0
2	Pensar como escrever	Era necessário não somente pensar O QUE escrever, mas COMO escrever.	1	1	0	0
5	Pensar sobre o assunto	Pensar sobre o que se iria escrever - pensar sobre os conceitos (Movimento de escrita: pensar no assunto, pensar como escrever, escrever, comparar, repensar, reescrever).	1	4	0	0
4	Preocupação com português	Preocupação com a escrita: gramática; pontuação, ortografia, acentuação, etc.	1	1	1	1
1	Preocupação com teoria	Preocupação com possíveis erros teóricos.	1	0	0	0
4	Refazer/Rever o texto	Ao escrever era preciso reler e reescrever, não postar diretamente.	0	1	1	2
4	Refém da escrita	O que foi escrito ficou registrado: o escritor se torna refém de sua escrita - o leitor pode avaliá-lo.	0	3	1	0

7	Reflexão	A escrita é instrumento de reflexão	2	1	2	2
2	Repensar a escrita	1. Ao escrever, o aluno compara sua escrita com a do colega e necessita repensá-la. 2. Escrever para o outro implica no repensar o que se está escrevendo.	0	2	0	0
2	Resistência	Professora narra que um aluno de uma turma tinha resistência ao Moodle e não acessava. Outros resistem, mas entram porque são avaliados.	0	0	1	1
2	Restrição	Quanto à temática do fórum - mas alunos continuam considerando o espaço democrático porque mesmo com a restrição do assunto, escrevem com liberdade, quando, como e sobre o que querem.	0	1	1	0
2	Retorno para sala de aula	Segundo os alunos as questões discutidas no fórum que futuramente eram debatidas em sala - na entrevista com a professora ela dizia que isso não acontecia, mas se viu instigada com a questão e disse que iria levar os debates nos fóruns para a sala de aula.	0	1	1	0
2	Síntese	As idéias são sintetizadas em um enunciado e postadas.	0	2	0	0
1	Sistematicidade	Moodle funciona sistematicamente.	0	0	1	0
2	Solidão	Ao escrever, o escritor está sozinho, "está diante de si mesmo".	0	0	0	2
2	Tecnologia digital	Alunos aprendem a lidar com ela para saberem utilizar futuramente na prática pedagógica - preocupação com a formação tecnológica do professor.	0	0	2	0
3	Tempo	Falta de tempo para acessar a plataforma (alunos) - 1 semestre é pouco tempo para trabalhar com a plataforma (professora).	0	1	2	0

1	Tensão	Timidez, medo que aparecia no início do processo. Escrever no fórum, inicialmente, era sinônimo de tensão.	0	1	0	0
4	Timidez	Alunos tímidos para escrever no fórum, no início.	0	1	2	1
1	Transmissão de conhecimento	Espaço de transmissão de conhecimento.	0	1	0	0
10	Troca	de experiências, de opiniões.	1	8	1	0
3	Turma pequena	Às vezes visto como aspecto negativo, às vezes positivo.	0	0	3	0
1	Valorização da escrita acadêmica	A escrita no ambiente acadêmico é valorizada, diferentemente da fala, que não tem o mesmo valor da escrita acadêmica.	0	1	0	0

Turma de Pedagogia

Qtde.	Palavra-chave	Contexto da narrativa	Entrevista Natália	Entrevista coletiva
1	Ação colaborativa	Não significa que a professora deixou as alunas "livres", mas que as aulas tanto presenciais quanto virtuais são para troca, construção colaborativa do conhecimento.	1	0
3	Adaptação	Processo de adaptação de escrita sofrido pelas alunas. Elas utilizavam o internetês para qualquer escrita na internet: tiveram que aprender a adaptar a escrita a um ambiente acadêmico ("formal" como ela dizem).	0	3
1	Amadurecimento	No processo de escrita, as alunas vão aprendendo e com isso, amadurecendo.	1	0
1	Ambiente acadêmico	Implica na necessidade de utilização de uma linguagem formal.	0	1
5	Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever e passar pelo processo de conquista de autoria é um aprendizado. 2. Escrita é componente importante para a aprendizagem porque é a linguagem que viabiliza a troca no ambiente Moodle. 3. Não só a escrita promove a aprendizagem. 4. Para alunas ela acontece no fórum, pelo fato de terem de ler e interagir, mas não de forma significativa. 5. Na Wiki a aprendizagem é mais significativa. 	3	2

1	Apropriação	A apropriação (das idéias, do próprio domínio da escrita) amplia as possibilidades de debate e aprofundamento das discussões. Isso acontece no desenvolvimento da escrita.	1	0
2	Artificial	A "conversa" é artificial: acontece pela obrigação que as alunas têm de entrar nos fóruns e interagir.	0	2
1	Aulas democráticas	as aulas que utilizam os recursos da web são mais democráticas.	1	0
4	Autonomia/autoria	Quando as alunas conseguem "sair" do concordo/discordo e escrever por si só: "tirar as aspas".	4	0
1	Carga de trabalho	Muitas atividades, além do presencial.	0	1
4	Concordar/discordar	Comuns nos fóruns, as concordâncias e discordâncias são vistas pela professora como um processo de aprendizagem, um caminho para a futura autonomia, autoria, perda das aspas.	2	2
1	Conflito	Objetivo da professora: levar os alunos a entrarem em conflitos - mesmo que não gostem de tecnologia, não consigam trabalhar sem ela.	1	0
1	Construção colaborativa do conhecimento	Aulas são espaços de construção colaborativa do conhecimento.	1	0
1	Crescimento	O movimento de escrita (ler, pensar, responder/escrever) proporciona um crescimento.	0	1
1	Cuidado	Ao escrever precisa ter cuidado para que o outro entenda.	0	1

1	Descoberta	O contato com os novos recursos do online (Moodle) trazem descobertas para os alunos: novas possibilidades de expressão, comunicação, aprendizagem..	1	0
7	Diálogo/conversa	1. Dialogar (no sentido de conversar) com o colega e/ou com a professora no ambiente online é contabilizado como presença e portanto é regra. 2. Ambiente é espaço de diálogo Nota: significado de diálogo/conversa para alunas e professora é diferente. 3.Para alunas: a conversa existia apenas no espaço dos grupos (íntimo). Nos outros espaços era linguagem formal.	6	1
2	Dificuldade de acesso	Alguns alunos não têm computador em casa: entrar no Infocentro costumava ser a solução encontrada, todavia às vezes as mensagens apareciam codificadas e outras o tempo para acesso no Infocentro não era suficiente para desenvolver todas as atividades.	0	2
1	Dificuldade de adaptação	Dificuldade de escrever no ambiente: adaptação de linguagem Nota: Aluna que não costuma usar internetês alega não ter tido dificuldade.	0	1
1	Dificuldade de interação	Advém da grande quantidade de postagem das colegas, além da dificuldade de acesso que influi diretamente na falta de tempo para interação.	0	1
2	Dificuldade em escrever para o outro	Precisa pensar antes de escrever, para a escrita se tornar inteligível.	0	2
1	Dificuldades	De um modo geral: as dificuldades são diferentes para cada aluno	0	1

3	Erros de português (e demais correções de escrita)	Erros de palavras usuais preocupam a professora. As correções feitas pela professora são discretas: ela usa a palavra que o aluno escreveu errada em seu texto, de forma correta. Alunas percebem a escrita da professora e tentam "imitar". As correções diretas de português são feitas nas resenhas, textos individuais aos quais somente aluno-escritor e professor têm acesso.	1	2
1	Erros digitação	São passíveis, para a professora.	1	0
1	Escrita coletiva	Alunas ficavam à vontade. Escrita mais espontânea.	0	1
3	Escrita para o outro	Preocupação com o que o outro (colega) vai pensar quando ler o que a aluna escreveu.	1	2
5	Espaço de discussão	Moodle/fórum como espaço de discussão.	4	1
2	Espaço democrático	Moodle como espaço democrático.	2	0
2	Evolução da escrita	A escrita evolui nos fóruns, à medida que se vai conquistando a autonomia.	2	0
1	Exposição	Corrigir no próprio ambiente é expor o aluno frente aos colegas (inibe)	1	0
1	Formação	Principal objetivo da disciplina: aprender a utilizar os recursos para se formar pedagogo que saiba utilizar isso na prática futura.	0	1
1	Horário livre	Alunas aproveitavam o horário destinado a usar o Moodle na "semana virtual" para realizar outras atividades (trabalhos de outras disciplinas, etc).	0	1
1	Inibição	Ligada à exposição: correção de português no próprio fórum inibe os alunos.	1	0
2	Interação	Mesmo sentido utilizado para "diálogo" pela professora: interagir é para as alunas o objetivo dos fóruns.	0	2

5	Internetês	<p>1. Linguagem que utiliza abreviações e expressões próprias. Professora não permite. Usada pelas alunas em ambiente de grupos (mais íntimo) Quando as alunas escreviam, percebiam que usavam essa linguagem, mas não postavam, modificavam antes de postar.</p> <p>2. Uma aluna alega que não costumava usar.</p>	1	4
1	Intimidade	Trabalhar em grupos pequenos (Wiki, por exemplo) favorece a intimidade, deixa mais à vontade, ao contrário dos fóruns com a sala toda.	0	1
2	Leitura do outro	Leitura do texto do outro é mobilizadora (ponto tocado, mas pouco explorado na entrevista com a professora) Importante para adaptar a própria escrita da mesma forma como o outro escreve.	1	1
3	Liberdade	<p>1. Alunos ficam mais à vontade, mais livres para dialogar Segundo professora isso acontece quando a mediação do professor é periódica, menos marcada.</p> <p>2. Alunos não ficam à vontade no Infocentro.</p>	1	2
2	Linguagem coloquial	<p>Não preocupa a professora: o objetivo não é utilizar a linguagem formal, mas usar o ambiente como espaço de diálogo (conversa)</p> <p>Para alunas: não acontece nos fóruns gerais, mas nos espaços de grupos, mais íntimos.</p>	1	1

4	Linguagem formal	<p>Espaços formais X espaços informais</p> <p>Wiki como espaço formal</p> <p>Fórum como espaço informal (de conversa): A linguagem formal não é preterida pela professora por "podar", "romper com a fluência" do diálogo</p> <p>Para alunas: escrita no ambiente é mais formal.</p>	3	1
1	Linguagem oral	<p>Para a professora, é a linguagem utilizada pelas alunas no Fórum. Todavia o significado da expressão não é que elas "falam" no Moodle, mas que utilizam a linguagem coloquial.</p>	1	0
4	Mediação	<ol style="list-style-type: none"> 1. A mediação do professor - instrumento para tornar os fóruns um espaço democrático. 2. Professora entra no fórum e faz uma síntese das mensagens dos alunos para que os próximos a escrever não fiquem perdidos. 3. Mais comum para o grupo, raramente é feita para um aluno individualmente. 4. Professora "cria situações". 	4	0
1	Movimento	<p>O movimento da escrita: rascunho (papel para 3), digitação. Escrita, leitura, reescrita, releitura [...] postagem, edição (tempo de 30 min. Para edição no Moodle).</p>	0	1
1	Mudança	<p>Mudança de concepção que as alunas tinham de escrita na internet.</p>	0	1
1	Necessidade	<p>Usar as TIC passa a ser uma necessidade, não só uma questão de gostar.</p>	1	0
4	Obrigatoriedade/regra	<p>"Falar" (ou, em melhor palavra, escrever) no fórum é condição obrigatória da disciplina.</p>	2	2

1	Opinião	Deve ser exposta no Moodle: é uma preocupação das alunas, ou seja, emitir sua opinião.	0	1
2	Papel	Apoio seguro para que o que se está escrevendo não seja perdido. Para pensar (dispender tempo pensando) era preciso escrever no papel.	0	2
1	Para quem? Que outro?	O leitor era pensado pelo escritor antes de escrever: se a professora vai ler, "não pode escrever de qualquer jeito".	0	1
2	Participação obrigatória	Alunos só participam do ambiente porque é obrigatório, não pelo gosto - na fala da professora, para os alunos que assim pensam o fórum é tarefa, não espaço de discussão.	2	0
2	Pensar	Antes de escrever é necessário pensar (a escrita é um movimento).	0	2
1	Perdidas	Em meio a tantas postagens de colegas, alunas se sentem perdidas para responder às questões. As concordâncias e discordâncias eram um método para escapar dessa "perda".	0	1
1	Presença	Cobrada pela participação no ambiente, já que a disciplina é semi-presencial.	1	0
1	Presencial	A importância do presencial para que o virtual funcione: no presencial a professora explica o que é para ser feito no virtual, explica como se escreve, etc.	1	0
1	Presencial X Online	Em questão de aprendizagem, o presencial é bem mais produtivo	0	1

1	Receio	Na produção coletiva (Wiki) mexer no texto do outro provoca receio. Os fóruns destinados à comunicação da produção ajudavam nisso.	0	1
2	Releitura	Após a escrita, antes da postagem das mensagens, as alunas reliam seu texto para corrigir erros eventuais.	0	2
1	Supreendimento	A produção dos colegas na Wiki surpreendia (espera-se uma coisa, vem outra muito melhor).	0	1
1	Tempo de resposta	O fato de o fórum não ser imediato, levar um tempo para que o colega ou professor responda leva a uma lentidão no processo de aprendizagem: na sala de aula presencial a aprendizagem acontece mais rapidamente pelo tempo de resposta imediato.	0	1
1	Timidez	No início as alunas ficam tímidas para escrever nos fóruns.	1	0
1	Tom	Tom da escrita - modo como se lê aquilo que se escreveu, entonação que a pessoa dá à mensagem escrita ao lê-la.	1	0
4	Troca	1. Aulas (e no próprio ambiente) são espaços de troca para a professora.	2	2
1	Voz	Professora, através do Moodle, oferece voz aos alunos.	1	0

5.1.3. A construção dos indicadores

Aguiar e Ozella (2009) explicam que a releitura dos dados permite a aglutinação dos pré-indicadores por semelhança, contradição ou complementaridade. Estes pré-indicadores aglutinados fornecem, pois os indicadores.

Ao passar para esta etapa da análise, ou seja, a aglutinação das palavras para chegar aos indicadores, estive munida não só do quadro de palavras-chave, mas também das transcrições em que as destaquei. Dessa forma garanti que, caso ainda houvesse dúvida quanto ao contexto em que a palavra fora empregada, eu poderia consultar a(s) transcrição(ões) em que ela(s) estava(m) destacada(s)²⁶.

Utilizei lápis de diversas cores para agrupar as palavras nos quadros. Os grupos, cada um com uma determinada cor, foram organizados por assuntos relevantes para a compreensão da questão de pesquisa, sendo consideradas as palavras que se complementavam, se assemelhavam ou se contradiziam. Mesmo palavras que apareciam poucas vezes, em apenas uma fala, por exemplo, foram agrupadas de acordo com o assunto a que se referia. Muitas das vezes essas palavras estavam totalmente relacionadas a outras, ditas mais vezes. Isso as tornava relevantes para a pesquisa.

Depois deste trabalho realizado em cada turma separadamente, cuidei de organizar quatro novos quadros, nos quais consegui colocar em paralelo as duas turmas investigadas. Estes quadros continham as palavras-chave de acordo com grandes blocos de assunto.

Estavam, pois, construídos os indicadores das entrevistas dialógicas:

Quadro 3 – Escrita

Pedagogia	Letras
<p>Intimidade Escrita coletiva</p> <p>Cuidado Movimento Pensar Releitura</p>	<p>Conforto Desinibição</p> <p>Cuidado Escrita para o outro Expectativa de escrita Pensar como escrever Pensar sobre o assunto</p>

²⁶ Aqui utilizo as formas singular e plural porque uma palavra alocada no quadro pode ter sido utilizada em um momento de entrevista apenas, em vários momentos ou em várias entrevistas.

<p>Escrita para o outro Leitura do outro Para quem? Que outro?</p> <p>Escrita para o outro Internetês Papel</p> <p><u>Autonomia/autoria</u> <u>Concordar/discordar</u></p> <p>Dificuldade de adaptação Dificuldade em escrever para o outro Inibição Perdidas Receio Timidez Dificuldade de interação</p>	<p>Refazer/rever o texto Refém da escrita Reflexão Repensar a escrita Solidão</p> <p>Aceitabilidade Comparação Escrita para o outro Expectativa de escrita</p> <p>Cuidado Preocupação com português Preocupação com a teoria</p> <p>Ferramenta de produção</p> <p>Dificuldade de escrever Inibição/desconforto Tensão Timidez</p>
---	---

Quadro 4 – Aprendizagem

Pedagogia	Letras
<p>Amadurecimento Aprendizagem Apropriação Construção colaborativa do conhecimento Crescimento Evolução da escrita Formação Presencial X Online Inquietude (reponsividade) Síntese</p> <p>Adaptação</p> <p><i>Conflito</i> <i>Descoberta</i></p>	<p>Aprendizagem Amadurecimento Aprendizagem com a escrita Compreensão Conceitos Contribuição Crescimento Desenvolvimento da escrita Estudo Organização do pensamento Tecnologia digital</p> <p><i>Fóruns temáticos</i></p>

<p><i>Necessidade</i></p> <p><u>Autonomia/autoria</u> <u>Concordar/discordar</u></p> <p>Mediação Mudança Surpreendimento Tempo de resposta</p>	<p>Mediação do professor Mudanças</p>
--	---

Quadro 5 – Moodle: espaço de... possibilita...

Pedagogia	Letras
<p>Ação colaborativa Diálogo/conversa Espaço de Discussão Espaço democrático Interação Liberdade Opinião Troca Voz</p> <p>Carga de trabalho Dificuldade de acesso</p>	<p>Diálogo Discussão Espaço ampliado Espaço democrático Experiências Expressão Interação Liberdade Opinião Transmissão do conhecimento Troca</p>

Quadro 6 – Linguagem: Preocupação com a linguagem (linguagem formal, acadêmica – provém de a escrita ser dirigida para o outro e da avaliação do professor)

Pedagogia	Letras
<p>Adaptação Ambiente acadêmico Internetês Linguagem coloquial Linguagem formal Linguagem oral</p> <p>Diálogo/conversa Espaço de Discussão Interação Troca</p>	<p>Cultura virtual acadêmica Linguagem Valorização da escrita acadêmica</p> <p>Diálogo Discussão Interação Troca</p>

<p>Escrita para o outro Leitura do outro Para quem? Que outro?</p> <p>Obrigatoriedade/regra Participação obrigatória Presença</p> <p>Artificial</p> <p>Erros de Português Erros de digitação</p> <p>Internetês</p>	<p>Aceitabilidade Comparação Escrita para o outro Expectativa de escrita</p> <p>Avaliação Obrigatoriedade sistematicidade</p> <p>Dualidade natural/forçado Natural</p> <p>Correção Preocupação com o português</p> <p>Atos de fala</p> <p>Dificuldade com linguagem</p>
---	--

5.2. A análise das observações:

Ainda mais ricas que as entrevistas dialógicas foram as observações, instrumento principal da pesquisa. As entrevistas foram a elas subjacentes e complementares. Por esse motivo, como contou Lispector (1999) na epígrafe deste capítulo, precisei “esquecer” por um momento as entrevistas e adentrar no universo dos ambientes observados, aprofundando meu olhar acerca das atividades de escrita neles desenvolvidas. Foi necessário esquecer o que eu já sabia a partir das vozes dos sujeitos de pesquisa durante as entrevistas, para, como pesquisadora, sair desse lugar do outro e olhar para seus enunciados de uma posição distante. Só assim eu pude “respirar livremente” e construir uma visão de pesquisadora, ou seja, só assim pude unir teoria e dados observados à questão de pesquisa.

Parti, pois para a análise de todo o material produzido pelas alunas e professoras no ambiente virtual *Moodle* (todas as atividades nele desenvolvidas como fóruns e *wiki*) e nos *blogs* construídos pelas alunas de Pedagogia. Foram fundamentais para a construção de uma análise sólida e completa as notas de campo produzidas no decorrer das observações do ambiente. Essas notas traziam as impressões que tive ao observar o *Moodle* de cada turma pela primeira vez e se constituem a análise inicial, como acredito ter deixado claro no capítulo anterior.

Realizei várias releituras (as leituras flutuantes) de todo esse material, destacando os enunciados mais significativos que trouxessem algumas pistas para a compreensão do assunto da pesquisa. A partir das releituras, escrevi alguns apontamentos, destacando e contextualizando os enunciados mais significativos para a compreensão da questão, chegando a alguns achados iniciais.

Nessa etapa da análise, não mais trabalhei com palavras-chave, mas com idéias e tópicos que trazem indícios de respostas à questão investigada. Bogdan e Bicklen (1994) esclarecem a necessidade de percorrer os dados à procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados para em seguida escrever palavras e frases que representam esses tópicos. Esse exercício de traçar idéias relevantes para a questão proposta pela investigação leva o pesquisador a construir os pré-indicadores. Para trabalhar com os dados das observações e as notas de campo, optei por essa metodologia. Assim, revisei todo o material – as notas de campo, os apontamentos supracitados e o próprio *Moodle* com as atividades nele desenvolvidas – destacando e transcrevendo as idéias mais importantes. Esse procedimento foi realizado com cada turma em separado, a fim de que eu pudesse organizar os pré-indicadores de acordo com os enunciados dos sujeitos, ou seja, diante do contexto em que se inseriam. Primeiramente busquei, em uma das turmas, relacionar algumas idéias relevantes que se repetiam ou que fossem bastante significativas para esclarecer determinado detalhe que viesse a auxiliar na compreensão da questão de pesquisa. No material, numerei os itens relevantes e, em um papel a parte, relatei estes números registrando o que cada um deles representava. Ao final obtive uma listagem de pré-indicadores numerados de acordo com os dados que foram destacados no material. Depois fiz o mesmo exercício com o material da outra turma. Procurei utilizar a listagem da primeira turma tentando registrar com a mesma numeração os dados semelhantes e complementares, além de criar novos tópicos (novos pré-indicadores) para dados diferentes. Ao final de todo o processo, consegui duas grandes listagens com quase quarenta pré-indicadores cada uma. Alguns dos tópicos eram semelhantes ou até mesmo iguais; outros diferentes entre si, ou com dados contraditórios. De modo geral, os pré-indicadores de ambas as turmas “conversavam” entre si e traziam idéias gerais que poderiam ser agrupadas de modo similar. Assim, esses pré-indicadores foram agrupados de acordo com a proximidade de assunto, tendo como foco a questão de pesquisa. Em outras palavras os grupos de assunto desenharam-se de modo a trazer pistas para responder à questão proposta. Apesar de agrupar os pré-indicadores de cada turma em separado,

os grupos eram os mesmos, ou seja, traziam as mesmas idéias gerais, visto que, como expliquei, os dados de ambas as turmas estavam de certa forma relacionados. Obtive, pois, seis grandes grupos de indicadores de cada disciplina, grupos iguais, mas cujo conteúdo (pré-indicadores) trazia as especificidades de cada turma.

Em cada grupo de indicadores das observações inseri os indicadores obtidos a partir da análise das entrevistas que, nesse momento, cumpriram o papel para o qual foram desenvolvidas: complementar e esclarecer os pontos aos quais as observações por si só não conseguiam alcançar. Muitos aspectos semelhantes e complementares foram obtidos, mas também muitas diferenças, tensões que serão esclarecidas e problematizadas nos próximos capítulos.

5.3. A construção dos núcleos de significação

Todo esse processo de apreensão das significações é longo, necessitando paciência e habilidade em trabalhar com os dados. Como afirmam Aguiar e Ozella (2009), o processo de construção dos núcleos não é restrito à fala do informante (sujeito de pesquisa), mas aqui é ampliado o processo interpretativo do pesquisador. Chegar aos núcleos de significação não é, portanto, tarefa fácil. É preciso retornar várias vezes ao material e buscar através dele construir novos sentidos a partir dos enunciados dos sujeitos pesquisados, sempre em consonância com as questões teóricas. Assim, novamente o retorno aos dados é necessário. Tudo precisa estar totalmente claro para a construção dos núcleos se concretizar de forma a levantar os sentidos que vão sendo construídos ao longo do processo de análise, sempre coerentemente com o objetivo da pesquisa. A partir da revisita aos dados pode-se, pois, chegar aos pontos centrais e fundamentais que revelem as determinações constitutivas dos enunciados produzidos pelos sujeitos pesquisados. De certa forma, esse exercício de revisita aos dados, constante ao longo do processo de análise, clareia os dados permitindo chegar a conclusões principais que, por fim, darão origem ao texto analítico.

Após a nova leitura do material e da análise dos grupos de indicadores das duas turmas, foi possível articulá-los e uni-los, formando três núcleos de significação. Dessa vez as semelhanças que muitas vezes apareciam, deram lugar a uma grande quantidade de contradições observadas a partir do lugar ao qual cada turma pertence. Em outras palavras, as especificidades de cada uma das disciplinas levaram à produção de determinados tipos de enunciado e ao

desenvolvimento de determinadas atividades (sobre as quais discorrerei mais adiante) que, por vezes, assemelhavam-se, por outras se chocavam e geravam contradições muito interessantes. Essas especificidades das turmas foram tão importantes para determinar as formas de enunciação de cada uma delas que pude agrupá-las de modo a obter um dos grandes núcleos de significação, a que denominei “Professoras, alunos e o *Moodle*: a situação de construção das enunciações”. O segundo e o terceiro núcleos de significação nasceram de outros dados relevantes para a compreensão da questão de pesquisa, tendo, portanto como foco a escrita no *Moodle* e sua contribuição para a aprendizagem. Articulado os indicadores, construí os dois núcleos de significação que denominei “O processo de construção da escrita no *Moodle*: modos de reflexão e aprendizagem?” e “A escrita para o outro no *Moodle* e seus reflexos nas relações entre alunos”.

Em síntese, os núcleos de significação encontrados e os indicadores a eles referentes são os seguintes:

Núcleo 1: Professoras, alunos e o *Moodle*: a situação de construção das enunciações

- Situação de enunciação
- Como os alunos veem o *Moodle*
- Professora: papel, propostas e intervenções

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no *Moodle*: modos de reflexão e aprendizagem?

- A escrita: tentativas de reflexão, dificuldades de reflexão
- Aprendizagem: alguns indícios

Núcleo 3: A escrita para o outro no *Moodle* e seus reflexos nas relações entre alunos

- Relações entre alunos: diálogo

Segue o quadro representativo dos núcleos de significação. Nas quatro últimas colunas encontram-se listados os pré-indicadores das observações e das entrevistas de cada turma. Na horizontal, comparam-se os indicadores que se assemelham ou se contradizem entre turmas e instrumentos (observação e entrevista), sempre se referindo ao mesmo tópico. Importante observar que aos indicadores com impossibilidades de comparação estão alinhadas células em branco. A segunda coluna do quadro representa os indicadores delimitando quais são os pré-

indicadores a eles referentes. Finalmente a primeira coluna aglutina os indicadores, delimitando os núcleos de significação.

		PEDAGOGIA		LETRAS	
		Observações	Entrevistas	Observações	Entrevistas
Núcleo 1: Professoras, alunos e o Moodle: a situação de construção das enunciações	Situação de enunciação	1- Número de alunos: 40 (42 matriculados, 40 participantes)		1- Número de alunos: 14	
		2- Objetivo da disciplina		2- Objetivo da disciplina	
		3- Lugar de onde falam: curso noturno, alunas trabalham		3- Lugar de onde falam: curso diurno, não trabalham	
		4- Mediação da professora		4- Mediação da professora	
		5- Avaliação (a disciplina é semi- presencial, tudo é avaliado)	Obrigatoriedade/regra; Participação obrigatória; Presença	5- Avaliação (ementa: participação em cada fórum vale 2 pontos)	Avaliação Obrigatoriedade Sistematicidade
				9- Questões propostas pela professora: explorar conceitos e discuti-los	
				14- Questões da professora: levar os alunos a pensarem a temática: instigam à reflexão	
		39- Escrita da professora: carinhosa, aconchegante, cria intimidade com as alunas		39- Escrita da professora: mais formal, relação acadêmica com alunos e pouco íntima.	
			Formação		

Núcleo 1: Professoras, alunos e o Moodle: a situação de construção das enunciações		Presencial X Online			
		Carga de trabalho			
		Dificuldade de acesso			
	Como alunos e professores veem o Moodle			1- Academicismo (ambiente acadêmico)	
		23- Objetivo do fórum (para alunas) parece ser conversa	Diálogo/conversa; Espaço de Discussão	23- Objetivo do fórum: discussão	Diálogo; Discussão
		29- Compartilhamento, troca	Interação Troca Ação colaborativa	29- Compartilhamento, troca	Expressão; Interação; troca
		30- Opiniões – sempre presentes, respostas sempre baseadas nas opiniões próprias	Opinião; voz	30- Opiniões	Opinião
			Liberdade		Liberdade
			Espaço democrático		Espaço democrático
					Espaço ampliado
					Experiências
			Transmissão do conhecimento		
Professora: papel, propostas e intervenções	4- Mediação da professora	Mediação	4- Mediação da professora	Mediação do professor	
	9- Atividades propostas: aprender a usar o recurso		9- Questões propostas pela professora: explorar conceitos e discuti-los		

Núcleo 1: Professoras, alunos e o Moodle: a situação de construção das enunciações	Professora: papel, propostas e intervenções	14- Questões para o fórum propostas pela professora: discutir as TIC em relação à educação: pensar essa temática		14- Questões da professora: levar os alunos a pensarem a temática: instigam à reflexão	
		17- Professora faz intervenções sintética no decorrer dos fóruns a fim de organizá-los.		17- Professora faz síntese ao final de cada fórum	
				22- Participação da professora como a dos alunos (não há hierarquia – professora = alunos)	
		35- Intervenções da professora sempre acontecem: constantes		35- Menos intervenções da professora	
		37- Intervenção da professora: topicalização de assuntos mais discutidos, destacando-os			
		38- Proposição de novas questões a partir dos destaques topicalizados, problematizando as discussões			
		41- Muitas questões: alunas não conseguem responder a todas ela			
		47- Incentivo aos alunos para que respondam aos colegas.			

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	<p>A escrita: Tentativas de reflexão</p> <p>Dificuldades de reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> • O modo como os alunos estruturam o enunciado mostra que estão tentando refletir. Isso evolui ao longo dos fóruns. • Processo de construção de sentidos • A linguagem usada para escrever (6) 	6- Pouco academicismo, muito senso comum	Ambiente acadêmico	6- Academicismo	Cultura virtual acadêmica; Linguagem; Valorização da escrita acadêmica; Cuidado; Preocupação com português; Preocupação com a teoria
			Inibição; Perdas; Receio; Timidez	7- Timidez: Pouca participação dos alunos no início.	
		8- Inúmeros erros de português	Erros de português; Internetês; Linguagem coloquial; Linguagem formal; Linguagem oral; Cuidado	8- Erros de português	Correção; Preocupação com o português; Dificuldade de escrever; Dificuldade com linguagem; Tensão
		9- Respostas das alunas: tentativa de debater tecnologias e educação, mas muito baseadas no senso comum			
		10- Respostas baseadas nos textos nos fóruns e na atividade 4 (wiki)		10- Respostas dos alunos: tentativa de chegar aos conceitos	Aprendizagem com a escrita; Conceitos; Estudo; Desenvolvimento da escrita; Organização do pensamento.

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	<p>A escrita: Tentativas de reflexão Dificuldades de reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> • O modo como os alunos estruturam o enunciado mostra que estão tentando refletir. Isso evolui ao longo dos fóruns. • Processo de construção de sentidos • A linguagem usada para escrever (6) 			11- Respostas baseadas nos textos	
				12- Busca de idéias discutidas em sala de aula presencial	
				13- Escrita dos alunos nos fóruns: Síntese das aprendizagens em sala de aula e com os textos lidos: reelaborações (alunos aproveitam falas, textos, postagens anteriores, estágio para formular resposta)	Pensar sobre o assunto
		18- Liberdade: Alunos livres para escrever nos fóruns, bastante à vontade – escrevem como se estivessem conversando informalmente.	Artificial; Intimidade	18- Liberdade: Alunos mais à vontade para escrever	Conforto; Desinibição; Inibição/desconforto; Liberdade; Dualidade natural/forçado; Natural
		19- Adaptação: alunas melhoram um pouco do 1º para o 2º fórum (melhora pouco significativa), da 1ª para a 2ª Wiki (melhora muito significativa porque a 1ª era uma situação menos formal, a 2ª era um trabalho final de disciplina).	Autonomia/autoria; Mudança; Dificuldade de adaptação; Adaptação; Evolução da escrita	19- Evolução na forma de discussão: adaptação dos alunos ao gênero “fórum”: no decorrer do curso a escrita vai se modificando e se aproximando de um diálogo	

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	<p>A escrita: Tentativas de reflexão Dificuldades de reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> • O modo como os alunos estruturam o enunciado mostra que estão tentando refletir. Isso evolui ao longo dos fóruns. • Processo de construção de sentidos • A linguagem usada para escrever (6) 			20- Respostas dos alunos: tentativa de contribuição para a discussão como um todo	
				21- Busca de fornecer idéias novas	
				24- Processo de significação: tentativa de construção de novos sentidos para os conceitos estudados	
				25- Evolução do conteúdo de discussão – mais aprofundamento	
		35- Estratégia de resposta ao fórum: tentativa de organização do “caos”: uma postagem para cada discussão (uma mesma aluna posta três mensagens seguidas, uma sobre cada assunto).			
		40- Grupos de assuntos discutidos no mesmo fórum			
		42- Alunas não conseguem responder às questões da professora (talvez porque sejam muitas), então elogiam-na e tratam o assunto na superficialidade			

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	<p>A escrita: Tentativas de reflexão Dificuldades de reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> • O modo como os alunos estruturam o enunciado mostra que estão tentando refletir. Isso evolui ao longo dos fóruns. • Processo de construção de sentidos • A linguagem usada para escrever (6) 	46- Atividade 4 – caráter mais acadêmico, precisam trabalhar com conceitos para escrever o texto.			
		47- Mudança de opinião a partir da intervenção da professora.			
					Escrita para o outro
					Expectativa de escrita
			Pensar		Pensar como escrever
			Releitura		Refazer/rever o texto
			Papel		Refém da escrita
					Reflexão
					Repensar a escrita
					Solidão
			Movimento		
					Ferramenta de produção
					<i>Fóruns temáticos</i>
	Aprendizagem : alguns indícios	6- Pouco academicismo, muito senso comum			
			10- Respostas dos alunos: tentativa de chegar aos conceitos		

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	Aprendizagem : alguns indícios	11- Respostas baseadas nos textos nos fóruns e na atividade 4 (wiki)		11- Respostas baseadas nos textos	
				12- Busca de idéias discutidas em sala de aula presencial	
			Síntese	13- Escrita dos alunos nos fóruns: Síntese das aprendizagens em sala de aula e com os textos lidos: reelaborações (alunos aproveitam falas, textos, postagens anteriores, estágio para formular resposta)	
				14- Questões da professora: levar os alunos a pensarem a temática: instigam à reflexão	
			Apropriação	19- Evolução na forma de discussão: adaptação dos alunos ao gênero “fórum”: no decorrer do curso a escrita vai se modificando e se aproximando de um diálogo	
				21- Busca de fornecer idéias novas	

Núcleo 2: O processo de construção da escrita no Moodle: modos de reflexão e aprendizagem ?	Aprendizagem : alguns indícios		24- Processo de significação: tentativa de construção de novos sentidos para os conceitos estudados	
			25- Evolução do conteúdo de discussão – mais aprofundamento	
		Construção colaborativa do conhecimento	31- Atividade mental do nós: Capacidade de reflexão em conjunto	
			32- Aprendizagem: alguns indícios	Aprendizagem; Amadurecimento; Aprendizagem com a escrita; Crescimento
	42- Alunas não conseguem responder às questões da professora (talvez porque sejam muitas), então elogiam-na e tratam o assunto na superficialidade			
	49- Poucos indícios de aprendizagem. Alunas parecem ficar estagnadas, presas ao texto e à opinião própria.	Amadurecimento; Aprendizagem; Crescimento; Evolução da escrita		

Núcleo 3: A escrita para o outro no Moodle e seus reflexos nas relações entre alunos	Relações entre alunos: diálogo • Diálogo • Atividade mental do nós • Compreensão ativa	15- Respostas direcionadas à professora quando esta intervém		15- Respostas direcionadas à professora	
		16- Conexões com as postagens das colegas no início: forçadas (concordo X discordo) – dificuldade de dialogar	Dificuldade de interação; Dificuldade em escrever para o outro; <u>Concordar/discordar</u>	16- Primeiras conexões com a fala do colega: tímidas ou através da mediação da professora – dificuldade de retomar a fala do outro – processo forçado, artificial	
		19- Adaptação: alunas melhoram um pouco do 1º para o 2º fórum (melhora pouco significativa), da 1ª para a 2ª Wiki (melhora muito significativa porque a 1ª era uma situação menos formal, a 2ª era um trabalho final de disciplina).	Escrita coletiva; Surpreendimento	19- Evolução na forma de discussão: adaptação dos alunos ao gênero “fórum”: no decorrer do curso a escrita vai se modificando e se aproximando de um diálogo	
				20- Respostas dos alunos: tentativa de contribuição para a discussão como um todo	
		23- Objetivo do fórum (para alunas) parece ser conversa		23- Objetivo do fórum: discussão	
		26- Ligação clara à fala do colega	Diálogo/conversa	26- Ligação clara à fala do colega – diálogo	Diálogo
		29- Compartilhamento, troca		29- Compartilhamento, troca	Interação

Núcleo 3: A escrita para o outro no Moodle e seus reflexos nas relações entre alunos	Relações entre alunos: diálogo • Diálogo • Atividade mental do nós • Compreensão ativa		Construção colaborativa do conhecimento;	31- Atividade mental do nós: Capacidade de reflexão em conjunto	
				33- Teoria/prática: são refletidas e aprofundadas em conjunto: alunos encontram soluções	
				34- Alunos propõem questões para os colegas, para o outro	Escrita para o outro
		39- Escrita da professora: carinhosa, aconchegante, cria intimidade com as alunas			
		45- Diálogo – condição necessária para a realização da atividade 4 (acontece no fórum de apoio da WIKI)	Escrita para o outro; Leitura do outro; Para quem? Que outro?; Inquietude (reponsividade)		
		49- Incentivo aos alunos para que respondam aos colegas.		47- Incentivo aos alunos para que respondam ao colega	
					Aceitabilidade
					Comparação
					Expectativa de escrita
					Aprendizagem com a escrita
			Compreensão		

6. NÚCLEO 1 – PROFESSORAS, ALUNOS E O MOODLE: A SITUAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DAS ENUNCIACÕES

O primeiro Núcleo de Significação nasceu da observação das especificidades de cada turma que determinam a construção dos enunciados escritos no ambiente virtual *Moodle*. Inicialmente realizo uma construção teórica sobre o que é situação de enunciação ancorada em Bakhtin/Voloshinov (1993). Em seguida relato as especificidades de cada uma das turmas, primeiro a turma de Letras, depois a de Pedagogia, apontando como se constroem as enunciações escritas no ambiente *Moodle* utilizado pelas turmas. Finalmente realizo uma comparação entre as turmas esclarecedora dos aspectos contraditórios encontrados no cruzamento de pré-indicadores no momento de análise dos dados. Importante destacar a concepção das professoras sobre o que é o *Moodle* e sua conseqüente atuação na plataforma, no que concerne ao seu papel, suas propostas e intervenções. Esse aspecto está totalmente interligado ao modo como se constroem as enunciações nesse AVA, visto que as concepções e atitudes de cada professora direcionam os alunos a construir suas enunciações de acordo com os objetivos por elas propostos pelas professoras.

6.1. A situação de enunciação

No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera – por completa e independiente que ella pueda parecer –, si no tenemos en cuenta el hecho de que ella es sólo un momento, una gota en el río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma.

Bakhtin/Volochinov

Bakhtin/Voloshinov (1993) abordam a construção da enunciação, apontando a importância de compreendê-la no contexto da situação verbal em que se insere. Na metáfora utilizada pelo autor, fica clara a grandeza e a riqueza da comunicação verbal. Assim como o rio é composto por incontáveis gotas de água, também a comunicação verbal se compõe por inúmeras enunciações que estão enlaçadas umas às outras, unidas como que quimicamente, da mesma forma como se ligam as moléculas de água no fluxo do rio e que nunca podem se desagregar. Assim são as enunciações: interligadas, unidas permanentemente porque, se desagregadas do fluxo da comunicação verbal, deixam de ser enunciados, como deixam de ser o rio as gotas de água quando desunidas.

O eixo da interação verbal é, segundo Bakhtin/Voloshinov (1993), a essência efetiva da linguagem e se realiza por uma ou mais enunciações. A língua não é morta, ela está em constante movimento e é através dela que o sujeito se comunica com o outro. É o elemento central de mediação da interação verbal. Segundo Machado (2007), que se inspira em Bakhtin, os enunciados se constituem em elos da cadeia de comunicação verbal. Eles se dirigem a um ouvinte e esperam dele uma resposta. Portanto a interação verbal acontece através do diálogo entre sujeitos, no processo de enunciação. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127).

O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 12)

Dois pontos podem ser destacados nesta afirmativa de Bakhtin/Voloshinov (1976): destaco que a enunciação acontece na interação social entre os participantes e, portanto, pressupõe a existência do outro; a enunciação é determinada pela forma e caráter da interação social a que ela constitui.

O primeiro ponto destacado permite concluir que as enunciações pressupõem a existência de um falante e um ouvinte. Bakhtin/Voloshinov (1993) esclarecem que a expressão lingüística está sempre voltada para o outro, ou seja, pressupõe a existência de um “auditório social”, de participantes da situação.

Essa situação é o que destaco em segundo lugar, definida por Bakhtin/Voloshinov (1993) como efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio social comunicativo.

Cada enunciação compreende uma parte verbal expressa e uma parte extraverbal não expressa, mas subentendida, sem cuja compreensão não é possível entender a enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1993). Por esse motivo, ao estudar os enunciados, nunca posso desagregá-los do todo em que se compreendem. Preciso estudá-los compreendendo o fluxo da comunicação verbal do qual fazem parte. Explorar e conhecer os contextos verbais e extraverbais da enunciação é essencial para compreender a própria enunciação. Por isso, necessário se faz entender e explicitar a situação de enunciação dos ambientes virtuais investigados.

Inicialmente cabe compreender o espaço em que se realizam as enunciações estudadas neste trabalho. Trata-se de um ambiente virtual e acadêmico utilizado por disciplinas de cursos superiores presencial e semi-presencial. Dessa forma, há de se destacar que o *Moodle* não é o único espaço de troca entre alunos e professores, que contam também com o espaço da sala de aula presencial. Contudo é ambiente relevante no qual se realizam discussões e atividades mais do que complementares, mas fundamentais para o desenvolvimento das disciplinas.

Sendo o *Moodle* um AVA, as relações que nele se estabelecem partem de um espaço maior, o ciberespaço, que se movimenta através da leitura e da escrita e delas depende sua existência. Freitas (2005) aponta que o computador é instrumento de linguagem. Seus programas funcionam a partir de uma linguagem binária e, para fazermos uso desse instrumento, precisamos ler e escrever o tempo todo. A leitura e a escrita estão presentes desde o momento em que ligamos o computador e acionamos um programa, até as interações que ocorrem na internet. Para se conectar à internet, o sujeito necessita digitar o endereço do *site* pelo qual pretende navegar. Necessita, neste *site*, ler, escrever e clicar em *links*. Portanto a linguagem é a base fundamental do computador, tanto no que se diz à sua composição (linguagem binária), quanto no que se refere às relações dos sujeitos no ciberespaço (através de linguagens)

Ainda Bakhtin/Voloshinov (1993) assinalam que o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue. Fora de uma expressão material não existe enunciação. Assim, o *Moodle* é o ambiente onde se realizam as enunciações estudadas e as relações entre sujeitos acontecem prioritariamente através de discursos escritos, sendo nesse caso, essa a forma material de enunciação.

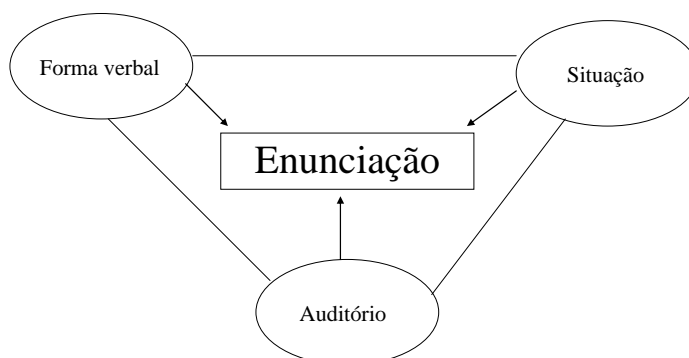
A escrita no *Moodle* possui características específicas e, portanto, compõe gêneros discursivos próprios. A linguagem utilizada pelos cursistas é marcada por uma composição própria, às vezes multimodal, que mescla escrita, imagens e *emoticons*. Trata-se de uma escrita caracterizada pelos aspectos ao mesmo tempo da escrita formal e da oralidade. Os interagentes podem utilizar a linguagem escrita tanto de modo mais simples, como, por exemplo, no Fórum “Café com Pão de Queijo” da disciplina “P”, o qual as alunas definiam como recreio, porque tratava de assuntos informais; como também podem utilizar uma escrita mais acadêmica, como nos fóruns de discussão da disciplina “L”, ou na *Wiki* da turma de Pedagogia cujo objetivo era construir um trabalho final de curso. Portanto, é possível perceber níveis mais simples e mais complexos de escrita, caracterizando o hibridismo desse ambiente. As várias instâncias de atuação no ambiente *Moodle*, como os fóruns diversos, *Wikis*, *chats*,

entre outros, caracterizam especificidades próprias, o que me permite as situar como um gênero de discurso, segundo a teoria bakhtiniana, uma vez que, em relação aos discursos nelas presentes, pode-se perceber uma construção composicional, um estilo e conteúdos próprios. Gêneros discursivos para Bakhtin são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262), ou seja, de acordo com as esferas de uso da linguagem, vão se elaborando tipos de enunciados determinados pelo contexto em que estão sendo utilizados, pelo diálogo tecido entre sujeitos. O enunciado, portanto, é adequado ao diálogo ao qual pertence, refletindo tais condições. Cada época concentra gêneros adequados às esferas de comunicação social. Cohen (1989, apud MACHADO, 2007) traz uma importante observação sobre a questão:

A natureza combinatória dos gêneros movimenta-se, em nosso tempo, para misturas de produtos da mídia impressa e eletrônica. Se até bem pouco tempo atrás se falava em combinatória de gêneros e se pensava em misturas entre épica, tragédia, romance, poesia lírica, agora os tempos de combinação são outros: filmes, gêneros televisuais, programas educativos. (COHEN, 1989, p. 18, apud MACHADO, 2007, p. 214)

O *Moodle* é um ambiente que abriga várias instâncias de escrita caracterizadas em gêneros próprios, mesclando linguagem escrita e audiovisual, linguagem simples e formal. Ele é o produto de uma sociedade em que convivem as relações escritas e orais no ciberespaço. Formado pelas novas demandas sociais, a internet se organiza comportando uma diversidade de gêneros cada vez maior. O texto eletrônico é espaço sensorial de escritura, visualidade, movimento, som e fala (MACHADO, 2007), ou seja, um texto multimodal. Porém, nem todos esses aspectos foram contemplados pelas disciplinas analisadas, como veremos a seguir.

Posso sintetizar que a enunciação depende de três aspectos que a fundamentam e que estão interligados: a forma verbal, a situação e o auditório:



Comentarei os três aspectos no decorrer dos capítulos analíticos. A situação de enunciação de cada uma das disciplinas será descrita e explicitada, apontando suas semelhanças e diferenças, o que é relevante para a compreensão das enunciações produzidas pelos alunos das disciplinas. Quanto à forma das enunciações, que no caso da presente pesquisa não é verbal, mas escrita, será contemplada principalmente no segundo núcleo de significação que busca analisá-la em profundidade. O auditório social não terá um item em específico, mas perpassa toda a análise já que somente por sua existência se compreende a enunciação, que, certamente, é voltada para o outro, como espero já ter deixado claro.

Nos próximos dois itens descrevo as disciplinas cursadas pelas turmas de Letras e Pedagogia respectivamente, perpassando os pré-indicadores enumerados no quadro de análise.

6.2. A turma de Letras

A disciplina “L”, presencial e diretamente ligada ao estágio curricular de português, foi cursada por 14 alunos de Licenciatura em Letras e ministrada pela professora Clara na Faculdade de Educação (FACED). A disciplina contou ainda com a Sandra, bolsista de iniciação científica da professora Clara e monitora responsável pela organização da página do curso na plataforma *Moodle* (*design*, postagem de textos e abertura de fóruns), postando a questão inicial para discussão no fórum formulada pela professora, além de também realizar periodicamente, algumas intervenções. Sandra, logo no início do curso, pediu-me ajuda para organizar a página da plataforma e aprender algumas questões técnicas do *Moodle*, já que ainda não tinha muito conhecimento técnico para tal. Fui ao seu encontro no dia 14 de abril de 2010, a fim de auxiliá-la. Esse encontro foi de grande importância porque nele Sandra esclareceu que, apesar de Clara esperar um número maior de alunos matriculados na disciplina, muitos optaram por cursar o estágio no período noturno, pela facilidade que possuem no período de encontrar escolas disponíveis, além de o fato de o noturno não atrapalhar os horários de trabalho durante o dia. O primeiro semestre letivo de cada ano é diurno e, por este motivo, a maioria dos alunos optou por cursar a disciplina somente no segundo semestre letivo de 2010. As disciplinas de Licenciatura são ministradas à tarde na FACED. Portanto, os alunos de curso diurno precisam da tarde livre para assistir essas aulas. Os alunos que se matricularam na disciplina, portanto, fazem o curso diurno e, em sua maioria, não trabalham durante o dia. Quando trabalham, geralmente o fazem em projetos universitários ou em regime de bolsa universitária, trabalhos estes que exigem um tempo de 20 ou 12 horas semanais, ou seja, o horário é mais flexível com relação aos horários. Assim,

esses alunos tinham tempo disponível para se dedicar à disciplina, tanto no que diz respeito à realização dos estágios curriculares, quanto no tempo que tinham livre para estudar em casa e participar na plataforma *Moodle*. Esse é um dado importante que permite compreender a dedicação maior dos alunos à disciplina cursada.

O objetivo da disciplina, como explicitado na ementa do curso²⁷, foi “discutir pressupostos do trabalho escolar com a língua materna, tendo em vista os parâmetros da lingüística enunciativa”. No decorrer do curso e do desenvolvimento das atividades no ambiente *Moodle*, percebi que o objetivo dos fóruns de discussão utilizados pela turma era discutir as temáticas centrais estudadas na disciplina e os conceitos que as envolve. Esse objetivo advém do objetivo central da disciplina “L” supracitado, moldando o *design* e metodologia de trabalho no ambiente, além de, conseqüentemente, determinar o tipo de enunciados que se construíram nos fóruns de discussão. Como conseqüência deste objetivo, os elementos que integram a página da plataforma *Moodle* utilizada pela disciplina L são:

- Disponibilização de arquivos no formato “doc” e “pdf”.
- Calendário com marcações de atividades presenciais, como provas e apresentação de seminários.
- Fóruns de discussão *online*.

Dos três elementos, o de maior importância é, sem dúvida, o fórum de discussão, no qual aconteciam discussões dos conceitos e temáticas estudadas na disciplina, atividade que ditou o objetivo da utilização do ambiente *Moodle* pela professora Clara.

Clara optou pela utilização da configuração por tópicos, coerentemente com a metodologia adotada no curso que foi dividido em unidades temáticas desenvolvidas, cada uma delas durante um período aproximado de 15 dias. Dessa forma, a página principal de acesso ao curso na plataforma foi formatada com um *design* simples, mas bem organizado, de modo que todas as informações importantes e *links* de acesso aos textos e atividades estavam claramente divididos em tópicos temáticos, de acordo com as unidades de estudo. Cada unidade temática, portanto, foi título de um tópico na plataforma e neste foram disponibilizados, além do fórum de discussões, textos base para a discussão.

Localizava-se, assim, um tópico de apresentação, em que a professora convidava os alunos a participar dos fóruns, dando opiniões e colaborando para as discussões, apontando o

²⁷ Anexo 1.

objetivo da atividade, ou seja, ampliando a visão dos futuros professores acerca da educação lingüística de alunos do ensino fundamental. Em seguida, alocavam-se os tópicos temáticos de acordo com as unidades de estudo do curso.

O primeiro deles, “Alfabetização e Letramento”, era composto por dois textos base, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” de Magda Soares (2004) e “Preciso ensinar o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?” de Angela Kleiman (2005-2010); e o Fórum de Discussão.

O segundo tópico intitulado “Sociolingüística na sala de aula” compunha-se pelo texto “Heterogeneidade lingüística e ensino: o paradoxo da escola” de Bortoni-Ricardo (2005) e pelo fórum de discussão que nomeia o tópico.

No terceiro, cujo fórum “O ensino da gramática na escola” lhe cede nome, encontravam-se excertos do PCN de Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos, mais especificamente os sub-itens “Reflexão gramatical na prática pedagógica” (PCN, 1999, p. 28-29), “Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem – Prática de análise lingüística” (PCN, 1999, p. 59-63) e “Tratamento didático dos conteúdos - Prática de análise lingüística” (PCN, 1999, p. 78-79); além de um texto de Rubem Alves (1999) denominado “Dígrafo”.

O quarto tópico cujo fórum de discussão era sobre “Gêneros textuais” continha também um excerto do PCN de Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos. O excerto se refere ao sub-item “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros” (PCN, 1999, p. 23-24).

O quinto e último tópico referente às discussões de unidades temáticas intitulava-se “Leitura e Produção de texto” e continha apenas o fórum “Ensino da Leitura”, que não nomeava o tópico, mas orientava a temática.

Dois últimos tópicos faziam parte da página do curso na plataforma *Moodle*. Um deles, o sexto tópico, foi destinado ao fórum sobre avaliação da disciplina, no qual os alunos puderam expressar sua opinião sobre o desenvolvimento do curso de L, além da própria utilização da plataforma *Moodle*. O último tópico destinava-se ao fórum de entrevista que desenvolvi com os alunos, tratando, como já especifiquei no capítulo metodológico, sobre as experiências de escrita no próprio ambiente digital do curso.

Segue a imagem da página inicial da disciplina no ambiente *Moodle*:



MTE087

Você acessou como ANA PAULA PONTES DE CASTRO (Sair)

UAB-UFJF > MTE087 - 2010

Administração

Perfil

Participantes

Participantes

Calendário

July 2010

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Seleção de Eventos

 Global
 Curso

 Grupo
 Usuário

Programação

Prezados alunos,

Para que esse recurso digital seja utilizado com proveito, é preciso que todos participem, dando opiniões, concordando ou discordando, colaborando, enfim, para o amadurecimento de nossa visão sobre a educação linguística de alunos do ensino fundamental.

1	Letramento e alfabetização: as muitas facetas Preciso "ensinar" o letramento? Alfabetização e Letramento	Alfabetização e Letramento	<input type="checkbox"/>
2	Heterogeneidade linguística Sociolinguística na sala de aula	Sociolinguística na sala de aula	<input type="checkbox"/>
3	PCN's Dígrafo (Rubens Alves) O ensino de gramática na escola	O ensino da gramática na escola	<input type="checkbox"/>
4	gêneros textuais - PCN's Gêneros textuais	Gêneros textuais	<input type="checkbox"/>
5	Ensino da leitura	Leitura e produção de texto	<input type="checkbox"/>
6	Fórum de avaliação	Fórum de avaliação	<input type="checkbox"/>
7	Entrevista	Entrevista sobre a Plataforma Moodle	<input type="checkbox"/>

Nota-se, à exceção do quinto tópico temático, que os fóruns de discussão possuíam o mesmo nome do tópico. Isso acontece porque a utilização do ambiente *Moodle* ocorria devido ao recurso disponível do fórum de discussões, elemento de maior interesse da professora. Assim, a página da plataforma se organizava de acordo com a atividade desenvolvida. Em outras palavras: era o fórum que ditava a organização da página, não se tratando de tópicos com várias atividades. Dessa forma organizavam-se tópicos de acordo com cada atividade (fórum). A utilização da plataforma Moodle seria dispensável se não fosse o recurso dos fóruns de discussão. Os textos nela alocados, por exemplo, poderiam ser disponibilizados em *xerox* ou através de *e-mails* e o calendário já havia sido entregue aos alunos no primeiro dia de aula, já que a professora disponibilizou para eles uma ementa e um cronograma. O *Moodle* era, portanto, no caso dessa disciplina e professora, espaço para discussão em que se utilizava apenas o Fórum como recurso para tal.

Entretanto não se trata de utilização precária do ambiente por desprezo aos outros recursos, mas por falta de conhecimento dos mesmos. Ao tratarmos, em entrevista, da importância da utilização do *Moodle* na formação de professores para que os alunos tivessem acesso e conhecimento sobre como utilizar as tecnologias do computador e da internet na educação, a professora deixou claro que considera importante que os alunos soubessem utilizar o recurso dos fóruns de discussão, mas que, apesar de saber da existência de vários outros recursos na plataforma *Moodle*, ainda não tem um bom conhecimento sobre eles e, por isso, satisfar-se-ia no momento com a utilização apenas dos fóruns. Mostrou, assim, que seu letramento digital ainda estava em um estágio inicial, já que fazia parte de uma geração anterior à tecnologia, sentindo-se, portanto, como estrangeira digital, mas se dispondo a aprender e a trabalhar com esses novos recursos. Após uma pergunta minha sobre o porquê da professora não utilizar outros recursos além do fórum, obtive a seguinte resposta:

Clara: Porque eu também sou de uma geração que eu não me sinto muito a vontade não. Entendeu? Então eu não... senti necessidade ainda. Possivelmente porque eu não tenha utilizado os outros recursos. Pode ser... inclusive eu agora não abandono mais o fórum. Porque eu já conheci. Pode ser que se eu conhecer os outros recursos, eu também passe a incorporá-los. Mas por enquanto o fórum está me satisfazendo.
(Trecho da transcrição da primeira entrevista realizada com a professora Clara)

A dificuldade em se adaptar ao mundo digital é, para Clara, um desafio que ela está vencendo aos poucos. A professora mostrou que não se sente à vontade para trabalhar com alguns recursos do ambiente digital, ou seja, tem dificuldade de trabalhar com alguns deles. Isso porque é uma estrangeira digital que procura aprender a utilizar os recursos do

computador/internet na educação. Trata-se de um aprendizado demorado, processual, que se constrói ao longo de suas experiências como professora. A cada novo aprendizado, uma nova dependência: agora os fóruns fazem parte da prática da professora assim como ainda não consegue deixar de utilizar o giz e o quadro negro. Foram incorporados à prática pedagógica como instrumentos essenciais para o bom desenvolvimento do curso. Na visão de Salvat (2000) essa prática constitui a incorporação do computador na cultura escolar como um objeto invisível:

El proceso hacia la invisibilidad empieza cuando el ordenador se introduce en el aula, se comienza a evidenciar su eficacia, sus limitaciones, se van probando nuevas estrategias, nuevos métodos, cuando ya no preocupa la cantidad de programas existentes sino el acoplamiento entre algunos de estos productos y los objetivos educativos propuestos, cuando la preocupación fundamental es la propia práctica educativa (SALVAT, 2000, p. 121).

Posso dizer que o computador está se tornando para Clara um objeto invisível. A partir do momento que a professora incorporou o recurso do fórum à sua prática pedagógica, não conseguiu mais desenvolver uma disciplina sem essa prática. Sua preocupação fundamental não é com o recurso em si, mas com a prática nele desenvolvida, de extrema importância para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos alunos.

Com tamanha importância dada ao recurso, ficou claro o objetivo da professora em utilizar o ambiente *Moodle*: ampliar as discussões da sala de aula, através dos fóruns de discussão, um ambiente assíncrono que vai além da sala de aula presencial e permite aos alunos escrever e dialogar entre si, refletindo acerca dos conceitos e temáticas estudadas.

Para a professora, o objetivo da utilização dos fóruns é ampliar as discussões que acontecem em sala de aula presencial. Mas Clara não se esquece da importância de formar o futuro professor para a utilização pedagógica da tecnologia digital:

Clara: A proposta da reflexão, interação deles. Mas também para eles terem essa experiência da tecnologia digital, que eles podem usar.
(Trecho da transcrição da primeira entrevista realizada com a professora Clara)


Mesmo que seja a utilização de um único recurso do *Moodle*, os alunos reconheceram a importância da experiência virtual que vivenciaram para sua futura prática pedagógica. No fórum de avaliação da disciplina, os alunos comentaram da importância das discussões desenvolvidas nos fóruns como possibilidade de reflexão através da troca de opiniões que auxiliava no entendimento dos temas de estudo e enriquecia a aprendizagem.

No trecho a seguir, a professora mostra como enfatizava, em sala de aula, a necessidade de os alunos, ao escreverem no fórum, remeterem-se ao que o colega escreveu:

Ana Paula: [...] Você falou isso para eles, que tem que haver uma discussão, você falou isso no primeiro fórum? Antes do primeiro fórum?
 Clara: Falei.
 Ana Paula: Você falou? E no segundo? Você enfatizou isso? Ou não?
 Clara: Falei, sim, claro! Aí se você ver, no segundo, por que que eles cresceram? Porque eles fizeram isso. Já começaram a remeter à fala do outro. E eu quando entro, eu também faço isso, para mostrar a eles a importância disso.
 (Trecho da transcrição da primeira entrevista realizada com a professora Clara)

Esse trecho evidencia a situação de enunciação nos fóruns: a professora propunha que houvesse interação. Isto começou como um processo um pouco forçado, mas ular foi se tornando mais natural ao longo do período. Além disso, posso destacar o importante papel da professora como mediadora dessa situação de enunciação. As falas em sala de aula presencial e suas intervenções no ambiente *Moodle* ditavam uma forma “correta” de se escrever nesse ambiente.

No segundo fórum, por exemplo, Clara²⁸ fez uma intervenção corrigindo a aluna Tábata que disse ser importante ensinar as variantes linguísticas culta e coloquial. A professora apontou o erro mostrando que a variante coloquial já é de domínio do aluno, não necessitando ser ensinada. Essa intervenção foi importante porque pode ter esclarecido uma dúvida não apenas de Tábata. É claro que não se deve criar preconceitos em relação à variante coloquial, mas não é necessário ensinar ao aluno esse dialeto, mas apontar a diferença entre dialetos:



Re: Sociolinguística na sala de aula

Por Clara - Sunday, 2 May 2010, 21:36

Importante no que a Tábata mencionou - "ensinando a variante culta e também a variante coloquial" - é que o professor não precisa ensinar a variedade coloquial, que poderíamos chamar de *vernáculo* do aluno, justamente porque essa ele já sabe. No caso de alunos provenientes de meios que utilizam variantes desprestigiadas socialmente, interessante é levá-los a perceber as diferenças entre uma e outra, fazendo análises contrastivas, tanto no nível fonético/fonológico (blusa vs brusa),

²⁸ Todos os trechos de postagens no ambiente Moodle realizados por professoras e alunos foram copiados e colados diretamente da plataforma, conforme foram escritos. Não intervimos neles como pesquisadora, mantendo-os sem correção dos erros de digitação e português o que pode demonstrar que os sujeitos não puderam fazer uma revisão de sua escrita talvez pela pressa de escrever em um ambiente online.

quanto no morfossintático (dois pães vs dois pão) e mesmo lexical (fale vs desembucha). Isso evidencia a questão da *diferença* linguística, e não, *de erro* linguístico e lhes preserva auto-estima.

A correção foi feita, no entanto, de forma delicada, apontando primeiro a relevância do comentário da aluna, para depois chamar atenção para o detalhe importante a ser corrigido. A professora ainda argumentou sobre os motivos pelos quais não é necessário ensinar a variante coloquial, cuidando de apontar a necessidade de se focalizar as diferenças entre essa variante e a norma culta.

Waléria complementou a visão da professora, observando que não se trata de discutir apenas norma culta em relação à coloquial, mas também os regionalismos, sobre os quais nenhum aluno tinha ainda comentado. Apesar de sua complementação ser voltada diretamente para o comentário da professora, Waléria parecia considerar que Clara é, como todos os alunos, também uma participante do fórum e seu apontamento parece querer contribuir com a discussão de modo geral, não apenas responder à professora. Isso mostra o avanço com relação ao primeiro fórum, em que as respostas se direcionavam à professora.

Assim os alunos conseguiram perceber a importância de haver uma discussão construída com o comentário de cada aluno (e também da professora que parece ter sido vista como uma participante do fórum de mesma hierarquia, ou seja, que não se diferencia dos alunos). Isso movimentou, apesar de ainda muito lentamente, uma cadeia de discussão que se delineava aos poucos. Os conceitos propostos para discussão foram se tornando mais claros, mais explorados a cada comentário. Mas ainda não se tratava de um diálogo. Os alunos tinham ainda dificuldade de relacionar sua fala à do colega e quando isso acontecia, parecia ser feito de forma um pouco forçada, artificial. Eles se esforçavam por relacionar sua fala à do colega, mas isso ainda não era um processo natural.

O papel da professora foi central no que se refere à produção escrita dos alunos nos fóruns. As questões que Clara propunha eram ricas e instigantes e contribuíram para os alunos se sentirem motivados a escrever. De modo geral, posso dizer que a forma como um professor propõe questões e realiza suas intervenções é um fator que envolve a situação de enunciação. É possível observar a postura de Clara em tentar envolver os alunos em uma discussão a partir de uma preocupação do aluno José com a formação de professores:



Re: Gêneros textuais

Por José - Tuesday, 1 June 2010, 10:59

Nossa proposta de trabalho com Gêneros Textuais e o ensino da gramática é muito interessante enquanto teoria, no entanto, além das dificuldades em operacionalizá-la de uma forma mais efetiva em salas de aulas, se faz necessário um debate maior envolvendo alunos que se formaram em Letras na UFJF e estão trabalhando em escolas públicas, viabilizando estágios dos acadêmicos em processo de formação nessas escolas, para que haja uma real interação entre a Universidade e a sociedade, cumprindo assim, também no ensino de gramática o papel de produtora e transmissora de ciência e conhecimento.



Re: Gêneros textuais

Por Clara - Wednesday, 2 June 2010, 11:40

Parece que estamos todos compreendendo que o trabalho com gêneros textuais constitui a solução didática adequada para não mais cairmos no erro, infelizmente ainda tão comum, de levar nossos alunos a refletirem sobre a língua, e não a trabalharem com a língua.

Quanto à reivindicação do José, considero-a, sem dúvida, muito adequada e mesmo necessária, para que os alunos, na sua formação acadêmica, conheçam a realidade das outras escolas, e não apenas a do Colégio de Aplicação da UFJF. A FACED realiza essa proposta de viabilizar estágios para todas as áreas das licenciaturas nas escolas públicas. Nós da área de língua portuguesa, com exceção dos dois últimos semestres, sempre realizamos uma parte de nosso estágio em escolas particulares e públicas antes de irmos para o Colégio de Aplicação. Já estamos providenciando esse retorno para o próximo semestre.

Faço uma pergunta: Vocês têm notícia do trabalho com gêneros textuais fora do Colégio de Aplicação? E o ensino da gramática, como está nas outras escolas? Será essa forma de trabalho com a linguagem exclusividade da UFJF?

Nesse exemplo, a professora fez uma síntese do que a turma estava conseguindo construir na discussão sobre os gêneros do discurso e revelou a importância da observação do aluno José em propor um intercâmbio entre universidade e escola, não se prendendo apenas ao Colégio de Aplicação da universidade. Também propôs que os alunos continuassem a

discussão acerca do trabalho com gêneros textuais em outras escolas, incentivando-os a trazer aspectos que vivenciavam no dia a dia das escolas.

Por esse motivo, os alunos se sentiam livres para escrever no ambiente. Observei que, no decorrer do curso eles foram evoluindo, a timidez inicial e o medo de escrever que se observa nos dois primeiros fóruns foi desaparecendo e os alunos melhoraram cada vez mais a forma como discutiam nos fóruns. Já do terceiro fórum em diante, começaram a utilizar o espaço para trocar experiências, dar e pedir opinião aos colegas, o que era incentivado pela professora, conforme explicitarei acima.

Outro aspecto relevante a se destacar que interfere na situação de enunciação dos alunos no *Moodle* é a avaliação. A professora anunciou, já no primeiro dia de aula, que a participação nos fóruns de discussão da plataforma *Moodle* era avaliada. O fórum de discussão foi utilizado como um instrumento de trabalho da professora, assim como qualquer outro recurso didático. Na entrevista, Clara elucidou que nunca avaliava a participação do aluno no fórum qualitativamente, porque acreditava que por ser um instrumento ainda muito novo para eles, o importante seria que eles se esforçassem em entrar, ler o que os colegas disseram e tentar responder, realizando uma reflexão sobre o tema. Assim, mesmo que o aluno postasse comentários simples, baseados no senso-comum, ou que contivesse algum erro teórico, o esforço que o aluno fez de ler os textos e as postagens dos colegas e escrever no fórum era contabilizado positivamente. Contudo os alunos não sabiam disso. Eles apenas tinham certeza de que sua participação no ambiente *online* era avaliada. Dessa forma, percebo uma grande preocupação dos alunos em participar, mesmo que fosse apenas com uma postagem em cada fórum, para ela ser contabilizada pela professora.

Destarte posso dizer que a maior parte dos alunos estava preocupada com a avaliação da professora, mas ao se acostumarem com a rotina de participação, isso se tornou mais natural e menos forçado. Os alunos passaram a participar dos fóruns como uma atividade prazerosa e também aprenderam a utilizar esse recurso didático como utilizavam os outros com os quais já estavam acostumados como livros e textos.

O que posso sintetizar de tudo isso é o caráter interativo do ambiente virtual utilizado pela turma de “L”. As enunciações que se construía nesse ambiente eram determinadas principalmente pelo objetivo da disciplina e pela atuação da professora ao mediar as relações nos fóruns, propor questões instigantes e frisar, em sala de aula presencial, a importância da tentativa de se construir um diálogo nos fóruns. Os diálogos e demais aspectos supracitados interferiram sobremaneira na forma como se construía as enunciações no ambiente *Moodle*.

Passarei agora à descrição e análise da construção de enunciados pelos alunos da disciplina “P”.

6.3. A turma de Pedagogia

A disciplina “P” faz parte da grade do segundo período do curso de Pedagogia e é semi-presencial. Foram cadastradas 42 alunas, sendo que duas alunas nunca acessaram a plataforma. Assim, posso dizer que 40 alunas cursaram a disciplina. Obtive autorização para trabalhar com os dados de apenas 33 dessas alunas. Dessa forma, trabalho com dados gerais produzidos pela turma como um todo no ambiente *Moodle*, o que foi autorizado pela professora, mas só detalho e reproduzo aqui os enunciados das alunas que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido²⁹.

A disciplina contava com o apoio de duas monitoras, Mara e Jane presentes na plataforma auxiliando a professora na postagem de atividades, e outros recursos, além de auxiliarem em possíveis dúvidas das demais alunas.

O objetivo da disciplina era conhecer e aprender a utilizar recursos do computador/internet na prática pedagógica. A professora, então, privilegiava a vivência das alunas e experiências com a própria tecnologia digital. Assim, propunha sempre a reflexão sobre o uso de algum recurso do computador/internet, ao mesmo tempo em que as alunas vivenciavam o uso do recurso. Percebi que “vivência” é uma palavra chave em sua disciplina e por esse motivo explorou bem o ambiente *Moodle* que, para ela, possui muitos recursos que podem ser utilizados na educação.

Por ser uma disciplina semi-presencial, percebi uma grande preocupação da professora em disponibilizar na plataforma todas as informações necessárias para o esclarecimento das atividades a serem realizadas, bem como espaços para postagem de dúvidas. O *Moodle* era bem organizado, as propostas pareciam claras e tanto a professora quanto as monitoras sempre deixavam mensagens demonstrando estar presentes para esclarecimentos de possíveis dúvidas. Todas as mensagens por elas postadas eram sempre muito carinhosas e acolhedoras, o que parece ser uma tentativa de aproximar as alunas do *Moodle* e confortá-las, instigando a utilização da plataforma com liberdade.

A professora esquematizava a cada semana, um menu com o resumo das atividades e leituras. Depois abria links com a explicação completa de cada atividade. Por fim,

²⁹ Apêndice 3.

disponibilizava os recursos nos quais as alunas executariam tais atividades. Havia uma preocupação também com o *design* da plataforma: topos de semanas, imagens e epígrafes faziam parte do tópico de cada semana.

Apesar de bem organizado, observei um pequeno problema: a divisão por semanas e não tópicos. Não seria um problema se as semanas correspondessem à realidade; entretanto as datas que apareceram na configuração da página não condiziam com as datas reais das semanas de aulas presenciais e *online*. Por exemplo: no espaço para a segunda semana *online*, a configuração da plataforma apresentou a semana de 21 a 27 de abril, quando, na realidade, foram duas semanas em que aconteceram as atividades, ou seja, de 19 a 30 de abril, entrecortadas por um feriado, no dia 21. Este é um fator importante que poderia ter afetado o desenvolvimento corrente das atividades no prazo correto. Felizmente isso não parece ter acontecido, visto que as atividades foram todas desenvolvidas no prazo do calendário real da disciplina.

Relatarei a seguir, as semanas e atividades desenvolvidas virtualmente:

Após um tópico de bonito *design* com o nome da disciplina e uma epígrafe de Martin Luther King, a professora disponibilizou um tópico introdutório mostrando às alunas, carinhosamente, que o ambiente também era delas e que estariam todas juntas para trabalhar a cada semana no compartilhamento de idéias. Explicou que o programa de atividades seria disponibilizado aos domingos para que as alunas tivessem a semana toda para trabalhar. Também deixou claro que ela (professora) e as monitoras estariam sempre presentes para qualquer dúvida e esclarecimento. Em seguida, foi postado um link para o cronograma do curso³⁰.

A primeira semana de aula foi presencial. Nela, de acordo com o cronograma, foram explicados os objetivos da disciplina, houve apresentação da plataforma *Moodle* e discussão do texto “As Sereias do ensino eletrônico”³¹.

A primeira atividade proposta no *Moodle* na semana de 31 de março a 6 de abril foi o Perfil. As alunas deveriam clicar em seus nomes e completar seus perfis, incluindo fotos, gostos, entre outros dados. Também deveriam clicar nos perfis das colegas a fim de conhecê-las. Ainda nessa semana a professora disponibilizou um fórum denominado Café com Pão de Queijo no qual as alunas poderiam conversar a vontade sobre o assunto que quisessem. As duas atividades objetivavam ambientação das alunas. Elas utilizaram bem o fórum, fazendo

³⁰ Anexo 2. O cronograma foi modificado a fim de substituir o nome da professora regente por um nome fictício.

³¹ BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. Texto baseado em dissertação de Mestrado da USP, 2001. Disponível em <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-onlineEducation.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

brincadeiras e marcando passeios. Dizem ter gostado do fórum. Nele a linguagem é bastante coloquial, assemelhando-se a uma conversa informal, já que o fórum se destina a ser um ambiente de “recreio” das alunas. Também na mesma semana a professora disponibilizou o texto “Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância”³² e colocou um fórum para discussão do texto. A discussão iniciou no dia 31 de março e foi encerrada no dia 26 de abril com uma síntese feita pela professora. Interessante observar que as discussões não duravam apenas a semana *online*, mas extrapolavam-na e prevaleciam por bastante tempo. Ainda nessa semana a professora disponibilizou um tutorial com recurso para abrir texto no formato “pdf” para o caso de alunas que possuísem computador no qual não há instalação do programa que abre textos nesse formato, o que demonstra a preocupação de Natália em oferecer recursos técnicos que pudessem auxiliar as alunas no trabalho com a plataforma. Em seguida foi disponibilizado o fórum de notícias, não muito utilizado durante a disciplina.

Nas semanas de 19 a 30 de abril a professora propôs uma atividade em grupos que deveria ser realizada na interface *Wiki*. Ela disponibilizou uma seqüência de eventos/acontecimentos retirada de um livro e, a partir dessa seqüência, cada grupo deveria escrever um texto coletivo. Para a atividade, foram abertos vários recursos: um link com explicações sobre a atividade; outro sobre o recurso *Wiki*, a fim de que as alunas pudessem conhecer a interface; um fórum para esclarecimento de dúvidas; um link denominado “Divisão de grupos”, no qual constava o nome de cada grupo com as integrantes e o gênero textual a ser produzido; um fórum geral que continha tópicos de discussão para que cada grupo discutisse a construção de seu texto e trocasse idéias; e links para o próprio recurso *Wiki*, sendo um para cada grupo, totalizando nove grupos. No fórum geral, as alunas discutiram bem, aproveitando o espaço e a professora fez interferências e deu dicas. O mais interessante nessa atividade foi a proposta de aliar a *Wiki* ao fórum geral para que as alunas pudessem discutir idéias para a construção do texto. Ao realizar qualquer modificação no texto que estava sendo construído coletivamente, as alunas poderiam comentar sobre as modificações que realizavam, justificando-as e explicando-as. Isso poderia ter favorecido a liberdade das alunas de modificarem o texto “do outro”, tornando-se um incômodo para elas, uma vez que estariam modificando partes do texto do outro, não seu próprio texto.

³² SANTOS, Edméa dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância para leitura. Revista Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

A semana de 12 a 18 de maio visou trabalhar com a confecção de *blogs*. Esse trabalho já havia se iniciado na semana anterior de forma presencial e deveria ser um trabalho integrado com o professor Alexandre, que, infelizmente, desistiu da atividade. Assim, ela se desenvolveu com uma estratégia um pouco diferente da inicialmente proposta, mas aconteceu ainda de forma integrada, mesmo sem a participação efetiva do professor na plataforma desse curso. O objetivo era produzir um texto sobre a temática da disciplina do professor Alexandre, que deveria ser postado no *blog*, quando pronto. As discussões e escrita desse texto, que deveriam ser feitas num *Wiki*, não foram assim realizadas. Os *blogs* foram criados, mas ainda não havia postagens. As alunas escreveram no próprio Word e enviaram para o professor. Somente ao final elas postaram os textos no *blog*. Primeiro a professora postava um link para as explicações da atividade. Em seguida, para a criação do *blog* disponibilizava um texto sobre o assunto, a fim de que as alunas pudessem conhecer a ferramenta³³, além de um *slide-share* com um passo a passo para a criação de *blogs*. A professora disponibilizou, ainda, um fórum chamado “Cantinho do grito” para que fossem postadas as dúvidas, um link para as divisões dos grupos e um fórum para discussão destes grupos a respeito dos *blogs* que estavam criando. No entanto esse fórum foi pouco utilizado, visto que o *blog* foi construído pelo grupo na semana presencial anterior.

A semana de 17 a 25 de maio foi dedicada à análise de *blogs* produzidos por alunos do oitavo ano do Colégio Arquimedes³⁴. Foram postados, na semana, um link com explicações para o desenvolvimento da atividade, dez *Wikis* para a construção do texto coletivo de cada grupo com a análise dos *blogs* dos alunos da escola supracitada; um fórum de discussão simples para toda a turma discutir o texto “O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na escola” de Mamede-Neves e Duarte (2008) que auxiliou na análise dos *blogs*; em seguida foi postado o próprio texto para fomentar a discussão do fórum; além de um fórum denominado “Banco de dicas”, onde seriam postadas as dúvidas e esclarecimentos. A turma trabalhou em grupos para a construção da análise dos *blogs* de alunos do Colégio Arquimedes, mas o debate que aconteceu no fórum de discussão para análise no fórum foi de toda a turma junta. A professora abriu um guia com critérios para a avaliação dos *blogs*, deixando acessível para sugestões.

A semana de 2 a 8 de junho foi uma continuação do tema “Mediação” que teve início em uma apresentação na semana anterior, presencial. A apresentação utilizou-se de slides que

³³ BEIGUELMAN, Giselle. *Blogs: existo, logo publico*. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/1578,1.shl>>. Acesso em: 30 de maio de 2010.

³⁴ Nome fictício.

foram postados na plataforma. A professora também disponibilizou um link com devidas explicações da atividade e o recurso tarefa para a entrega das atividades individuais produzidas pelas alunas. A tarefa constava da leitura de um episódio ilustrativo de uma situação de mediação em um curso e análise desse episódio. Cada aluno recebeu um episódio diferente. A entrega foi programada para o dia 7 de junho e o período de 7 a 11 de junho foi destinado ao término da tarefa de análise dos *blogs*. Infelizmente não tive acesso às tarefas entregues pelas alunas porque fui cadastrada na plataforma *Moodle* também como aluna e o recurso de tarefa não é disponível para acesso dos demais alunos, ou seja, não pode ser visualizado por nenhum outro participante da plataforma com exceção do professor e tutores. Dessa forma, essa atividade não pôde ser analisada.


A semana de 09 a 15 de junho foi dedicada ao término da atividade 4, por isso a professora postou dicas e orientações para a entrega da atividade. Também foi postado um arquivo que continha respostas às perguntas enviadas por cada grupo ao professor do Colégio Arquimedes.

A semana do dia 21 a 25 de junho foi destinada a uma visita ao site do MEC para que as alunas pudessem conhecê-lo. As alunas deveriam fazer um reconhecimento do site e dos programas do MEC para, depois, comentarem no fórum de discussão sobre o programa que mais lhe chamou atenção. Assim, Natália disponibilizou apenas um fórum de discussão simples que teve um caráter diferente diante do objetivo da atividade. Ele serviu apenas como recurso para postagem dos pequenos comentários produzidos pelas alunas que se referiam ao programa do qual gostassem. Não houve nenhuma conversa no fórum, as alunas não estavam preocupadas em ler as postagens das colegas para comentar sua opinião, apenas em postar sua tarefa. Dessa forma o fórum foi curto e, ao meu ver, se houvesse outro recurso apenas para postagem de atividade de forma que ela ficasse visível para os colegas seria utilizado no lugar do fórum, mas não conheço nenhum recurso do *Moodle* para postagem de atividade individual que seja disponibilizado para acesso dos demais alunos.

Na semana do dia 30 de junho a 06 de julho, as alunas terminaram a criação de seus *blogs* e “entregaram” a atividade. Os links aos *blogs* foram postados na plataforma para facilitar o acesso das colegas.

A página da plataforma foi encerrada com um tópico sobre a última aula presencial e a avaliação individual das alunas. Natália disponibilizou um link para a questão de avaliação a ser respondida individualmente pelas alunas e o recurso tarefa, para que entregassem a avaliação. Pelo mesmo motivo supracitado, não tive acesso às avaliações das alunas.

Seguem as imagens da página da plataforma utilizada pela disciplina descrita nesse item. Como a página era muito grande, foi necessário dividi-la em várias imagens. Todas as imagens foram alteradas para substituir os nomes reais por fictícios.






EDU044-2010.1-A
Você acessou como ANA PAULA PONTES DE CASTRO (Sair)

UAB-UFJF ► EDU044-2010.1-A

Agenda do Curso



"Podemos ter chegado em navios diferentes
 Mas, hoje estamos todos no mesmo barco"
 Martin Luther King

Queridas alunas,
 Sejam muito bem vindas a este espaço de formação e aprendizagem.
 Sei que aqui teremos muitas alegrias e poderemos construir coletivamente conhecimentos, produzir idéias e ideais.
 Este ambiente é nosso e estaremos juntinhas nas semanas online.
 Fiquem sempre atentas na programação, nas atividades e nas datas, ok?
 Temos duas monitoras que trabalharão conosco e vocês poderão contar com elas para o que precisarem.
 Disponibilizamos a programação da semana online aos domingos e vocês terão a semana toda para interagir no dia e horário que desejarem.



Bom trabalhos a todas! Estamos muito felizes em tê-las conosco neste semestre!

Beijos


Natália, Jane e Mara

 CRONOGRAMA

Administração

-  Notas
-  Relatórios
-  Perfil

Participantes

-  Participantes

24 March - 30 March (Não disponível)

31 March - 6 April



**"Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...."
(Fernando Pessoa)**

Queridos(as)!

Bem vindos(as) a este espaço de interação! É aqui que passaremos parte de nossas aulas e navegaremos, juntos(as), descobrindo caminhos, compartilhando sonhos, idéias e conhecimentos.

Vamos ao menu dessa semana!

Atividade 1 (presencial): Perfil - Você deverá escrever o seu perfil. Clique no link abaixo e veja como proceder.

Fórum: Café com pão de queijo - este espaço é de vocês e poderão dialogar com seus colegas sobre o que quiserem, trocar, brincar etc. Aproveitem!

Texto 2: Leitura do texto anexo (para a próxima semana online): Professores e a cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância (Edméa Santos), para debatermos no fórum.

Fórum: Professores e a cibercultura: novas práticas pedagógicas? - após a leitura do texto 2, vocês devem ir ao fórum para o debate.

Obs.: este e outros textos da nossa disciplina estão salvos no formato "PDF". Para abrir estes textos, você deverá ter um programa que abre estes textos. Assim, veja abaixo as orientações, ok?

Bom trabalho!

Abraços

Natália, Jane e Mara

Atividade 1 - Perfil

Fórum: Café com pão de queijo

Texto 2 Documento PDF

Recurso para abrir textos em PDF

Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

Fórum de notícias

7 April - 13 April (Não disponível)



14 April - 20 April (Não disponível)



21 April - 27 April



Período de 19 a 30 de abril de 2010



Nós ...
é composto de Eu e Tu...
é a fronteira sempre móvel
onde duas (ou mais) pessoas se encontram...
e, quando há encontro
então Eu me transformo
e você também se transforma...
F.Perls

Oi turma, tudo bem?
Mais uma semana online cheia de novidades!

Como o dia **21/04 é feriado**, fizemos alterações no cronograma da disciplina para o desenvolvimento desta atividade. Desse modo, teremos **duas semanas de atividades online**. Vejam acima como ficou, ok?

Vamos ao menu destas duas próximas semanas?

- 1) **Atividade 2: Wiki** -escrita coletiva-vejam as orientações no link "Atividade 2".
- 2) **Sobre a wiki**: nesse link vocês conhecerão um pouco mais sobre a ferramenta.
- 3) **Fórum dúvidas e soluções**: esse espaço é para vocês tirarem dúvidas sobre o funcionamento da ferramenta wiki.
- 4) **Fóruns dos grupos** - veja em qual fórum você está - de acordo com o seu grupo.

As Wikis deverão ser entregues no dia 30/04/2010.

Bom trabalho!
Qualquer dúvida, entrem em contato conosco.
Beiiinhos!

Natália, Jane e Mara

- ATIVIDADE 2
- SOBRE A WIKI
- DÚVIDAS E SOLUÇÕES
- DIVISÃO DOS GRUPOS
- ESPAÇO PARA OS GRUPOS
- WIKI - GRUPO 1A
- WIKI - GRUPO 1B
- WIKI - GRUPO 2A
- WIKI - GRUPO 2B
- WIKI - GRUPO 3A
- WIKI - GRUPO 3B
- WIKI - GRUPO 4A
- WIKI - GRUPO 4B
- WIKI - GRUPO 5

28 April - 4 May (Não disponível)



5 May - 11 May (Não disponível)



12 May - 18 May

**AULA PRESENCIAL**

"O que você deixa para trás
não é o que é gravado
em monumentos de pedra,
mas o que é tecido nas
vidas de outros."
(Péricles)

**Olá meninas,
esta semana daremos continuidade ao nosso trabalho com blogs!**







**Mas, realizaremos uma atividade muito interessante e divertida: A criação de blogs!
Essa atividade tem o objetivo de ensiná-las(os) a usar a ferramenta Blog e também a realizar pesquisas e produção textual sobre temas diretamente relacionados à prática pedagógica.
Teremos uma aula muito produtiva!**

Então, vamos ao menu?

- 1) **Leiam o texto sobre o assunto - blog- para conhecimento da ferramenta**
- 2) **Leia atentamente as instruções para a criação de um blog**
- 4) **Cantinho do grito: Sintam-se à vontade, estamos aqui para ajudá-las no que for preciso**
- 5) **Integrantes- participantes de cada grupo. Neste espaço está os nomes de todas vocês já no grupo em que estão.**
- 6) **Fórum de discussão: é o ambiente para discussões a respeito dos blogs que estão criando. Vamos lá! Aproveitem!**

Bom trabalho, qualquer dúvida estamos aqui,

Natália e Mara

-  **Atividade 3 -**
-  **Texto sobre blog**
-  **Passo a passo - Blog**
-  **Cantinho do Grito**
-  **Grupos- Integrantes de cada grupo**
-  **Fórum de discussão dos grupos**

19 May - 25 May

PERÍODO DE 17 A 25 DE MAIO
SEMANA ONLINE



A mente que se abre a uma nova idéia
jamais volta ao seu tamanho original.
(Albert Einstein)

Meninas!!!

Nossa semana será bem interessante, portanto... animação!

Vamos lá?!

Menu da semana:

- 1) Leiam com bastante atenção **as orientações** para análise dos blogs.
 - 2) Não se preocupem, essa atividade deverá ser **feita aos poucos**, uma vez que deverá ser **entregue no dia 11/06/10.**
 - 3) Leiam o texto "O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola" (M.Ap. C. Mamedes-Neves e Rosália Duarte), que está no xeróx, para discussão no fórum. Este fórum será aberto domingo à noite
- OBS: Essa leitura ajudará na construção do texto coletivo!
- 4) Vocês deverão fazer a **resenha** do texto de M. Ap. C. Mamedes- Neves e Rosália Duarte para o **dia 26/06 (retificado!).**

Meninas, qualquer dúvida estamos à disposição! OK?

bjussss

Atividade 4 - orientações análise Blogs_ escrita texto

Wiki - grupo 1

Wiki - Grupo 2

Wiki - Grupo 3

Wiki - Grupo 4

Wiki - Grupo 5

Wiki - grupo6

Wiki - Grupo 7

Wiki - Grupo 8

Wiki - Grupo 9

Wiki - Grupo 10

Fórum de discussão: "O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola"

Texto em PDF

Banco de dicas

26 May - 1 June

AULA PRESENCIAL - MEDIAÇÃO

2 June - 8 June

Semana de 31 de maio a 04 de junho**Mediação**

Esta semana continuaremos com o tema Mediação, apresentado em nossas aulas presenciais.

O power point abaixo foi utilizado na aula presencial, ok?

Depois das aulas e do debate sobre a temática, vocês farão durante a semana online o exercício proposto abaixo, em grupo.

Bom trabalho!


Bjs


Natália e Mara

ATENÇÃO: a atividade (exercício) proposta nesta semana deverá ser postada na plataforma como tarefa, ok? Todos os componentes do grupo deverão postar a atividade contendo os nomes de todos os integrantes do grupo.

Prazo máximo de entrega: até 14 de junho de 2010 - 23h55

O período de 07 a 11 de junho será destinado à realização do texto e análise para o Blog dos grupos.

 Power Point - Mediação

 Atividade - Mediação

 Entrega - atividade - Mediação

9 June - 15 June



Olá Queridas,

Até o dia 14/06 vocês deverão entregar:

- 1) O Blog construído com texto de apresentação (proposta do Blog e quem são vocês)
- 2) Rascunho do texto do prof. Alexandre (escrevam – versão preliminar)
- 3) Rascunho da análise dos Blogs do **Arquimedes (escrevam – versão preliminar)**

Preciso ver como estão construindo e por isso, mesmo que o Alexandre não tenha corrigido, peço que insiram a versão preliminar. Quem já está com a versão definitiva não precisa escrever versão preliminar no início do texto...

Tenham cuidado com os erros de português, ok?

Beijinhos

Natália

Meninas,

lembrem que para acessar o blog não é preciso entrar no moodle!!!

Bom trabalho!

bjs Mara

 Respostas - Entrevista com Prof. do Colégio Arquimedes

16 June - 22 June



SEMANA PRESENCIAL - 16 e 18/06

23 June - 29 June



SEMANA ONLINE - 21 a 25 de junho de 2010




Essa semana iremos Navegar pelo site do MEC!
Vejam o passo a passo para conhecerem os projetos, programas etc!

Boa viagem!

Bjs

Natália e Mara

 "Curiosidades - site do MEC"

30 June - 6 July

APRESENTAÇÃO DOS BLOGS 30 DE JUNHO

Queridas

Para facilitar as apresentações, cliquem abaixo nos endereços dos Blogs das colegas.

Bjs

Natália e Mara

Grupo 1: <http://>

Grupo 2: <http://>

Grupo 3: <http://>

Grupo 4: <http://>

Grupo 5: <http://>

Grupo 6: <http://>

Grupo 7: <http://>

Grupo 8: <http://>

Grupo 10: <http://>

7 July - 13 July

Aula presencial (07/07/2010)

Queridas,


Nesta semana teremos nossa avaliação presencial na 4ª feira (7/7/2010).

Das 18h às 18h50 farei algumas considerações sobre as atividades desse semestre.

A nossa avaliação terá início às 19h. (em ponto). Não atrasem!

Bis

Natália

 Avaliação da disciplina

 Entrega - avaliação online

Você acessou como ANA PAULA PONTES DE CASTRO (Sair)



É interessante observar a grande diversidade de atividades e recursos utilizados na plataforma. Isso se deve ao fato de que o objetivo central da disciplina era conhecer e aprender a utilizar recursos do computador/internet. Posso dizer que a disciplina cumpriu bem o seu objetivo já que Natália propôs várias atividades que utilizavam recursos diferentes para seu desenvolvimento. As alunas tinham a possibilidade de discutir tecnologia e educação ao mesmo tempo em que vivenciavam a experiência de utilização dos recursos *online*. Além disso, a proposta não se limitava ao ambiente *Moodle*, mas buscava também atividades com *blogs* e sites (como o do MEC, por exemplo), mostrando a internet como uma rede ampla que pode ser usada aliada à educação, mesmo em sites que não são propriamente construídos para tal, ou seja, quando não são considerados um AVA. O que determina um recurso da internet poder ser utilizado na prática pedagógica é a proposta que se alia a ele, ou seja, a forma como se faz uso da internet pode torná-la ou não útil para a educação, mais especificamente para a prática pedagógica.

Natália conhece bem o ambiente *Moodle* e atuava com destreza no trabalho com os recursos disponíveis na plataforma. Ela demonstrou possuir domínio da tecnologia do computador/internet, pelo menos no que diz respeito aos recursos com os quais trabalha e que poderiam ser incorporados à prática pedagógica. Esse domínio pode ser explicado pelo fato de Natália ser uma professora da área de tecnologia digital, o que implica em estudos constantes nessa área. Assim, a professora estudou e continua estudando o tema das tecnologias digitais e tenta se manter próxima a uma prática com esses recursos.

Esse foi um fator que marcou a situação de enunciação no ambiente. A professora conhecia bem os diversos recursos e orientava as alunas a desenvolver as atividades conforme seus objetivos. A orientação da professora era uma constante. O fato de a disciplina ser semi-presencial, por exemplo, propiciava alguns encontros em que professora e alunas discutiam as atividades que estavam sendo desenvolvidas no ambiente *online*. Esse era o objetivo dos encontros presenciais:

Natália: Toda vez que a gente volta na aula presencial, eu abro a aula falando: “bom e aí? Como é que foi a experiência dessa semana? O que você sentiu? Como é que vocês vivenciaram... o que acharam da atividade?”. E aí elas vão falando esse tipo de coisa (...).

(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Natália)

Nas aulas presenciais, eram, portanto, discutidas as atividades *online* e a professora aproveitava o momento de encontro face-a-face com as alunas para orientá-las no desenvolvimento das atividades. De certa forma isso as auxiliava no conhecimento dos

recursos e atuação com eles. A atividade de criação do *blog*, por exemplo, foi realizada primeiramente no momento presencial, em que a professora ensinou passo a passo como criar um *blog*. Nesse momento as alunas tinham a oportunidade de criar o *blog* não só em grupo, ou seja, com a ajuda das colegas, mas também com o acompanhamento da professora.

As propostas de atividades que a professora fazia, coerentemente com o objetivo da disciplina, compunham-se em conhecer e explorar os recursos digitais, além de discutir sobre eles. Dessa forma as enunciações que se construía no ambiente *Moodle* eram tecidas em busca não da compreensão de determinados conceitos, mas de discussão de uma tecnologia que era vivenciada no mesmo momento em que se escrevia sobre ela. Isso tornava os conteúdos de discussão talvez um pouco mais voltados ao lado prático do que ao teórico. A vivência desses recursos tornava o discurso sobre eles como algo íntimo, próximo e prático.

Tânia, após ler as postagens das colegas, identificou a discussão dual da tecnologia que ocorreu no primeiro fórum, na qual a tecnologia era julgada sob a dicotomia bom X ruim. A aluna questionou a discussão e teceu um discurso procedente sobre o papel do educador em ensinar as formas adequadas de se utilizar a tecnologia. Depois, trouxe exemplos práticos, tentando mostrar os avanços das tecnologias:



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Tânia - Friday, 9 April 2010, 11:24

Vejo muitas de vocês estão colocando as novas tecnologias, como uma via de mão dupla. Mas o que nessa vida não é?

Cabe a nós educadores mostrar aos alunos as maneiras indicadas para usa-las. Tentar mostrar para eles as facilidades que essa ferramenta tem a oferecer, e evitar os bulling. Nossa cabeça ainda está acostumada a fazer coisas das nossa época. Nós escreviamos em diários ou agendas, hoje elas tem *blogs*, tiravamos fotos com filme e tínhamos milhões de albuns, hoje elas tem maquina digital e um pc como album, atigamente escreviamos cartas para pessoas que não conheciamos, sabe aqueles enderecinhos que vinham na revistinha da Turma da Mônica?? Então esses mesmos, hoje todos tem *Orkut*, twitter, para conhecer milhões de pessoas não só do Brasil mais do mundo todo.

Tânia teceu um discurso a partir do senso-comum, que se pôde destacar, por exemplo, no questionamento “Mas o que nessa vida não é?”. O discurso foi tecido a partir da

busca em elementos da vida, quando a aluna trouxe as comparações do “antigamente” com o “hoje em dia”, mas permaneceu na superficialidade, não trazendo elementos novos que apontem alguma reflexão sobre o assunto a partir da leitura de um texto ou de algum estudo teórico. O assunto discutido era de interesse para o fórum que tinha como foco as mudanças culturais provocadas na sociedade a partir das tecnologias digitais, contudo os argumentos foram superficiais.

Nesse viés, a que se acrescentar o período inicial em que se encontravam as alunas. Cursando o segundo período de Pedagogia, a fase inicial do curso determinou o pouco conhecimento das alunas sobre as questões educacionais, o que influenciou diretamente nos argumentos utilizados por elas durante as discussões nos fóruns.

A própria intimidade que a professora criou com as alunas pode ter sido mal interpretada por elas que pareciam pensar o fórum como ambiente de conversas do dia-a-dia, não científicas. Sua escrita era carinhosa, trazendo elementos que construíam uma relação íntima entre professora e alunas. Todas as postagens da professora no *Moodle*, seja na página principal, seja nas atividades propostas, isto é, nas próprias intervenções ocorridas nos fóruns de discussão, continham palavras e expressões que buscavam aproximar as alunas, convidando-as a um ambiente caloroso e íntimo. A professora sempre se referia às alunas como “Minhas queridas”, enviava-lhes beijos e construía seus enunciados escritos sempre com palavras de carinho e afeto.

Esse fator não determinava que as construções enunciativas da professora tivessem um conteúdo precário, pelo contrário, suas colocações sempre tratavam o tema de discussão com bastante profundidade. Suas escolhas lexicais expressavam a busca por uma boa relação professora/aluna, o que, no entanto, parecia ser mal compreendido pelas alunas, que pareciam atribuir à intimidade uma liberdade de conversas simples e superficiais, diferente do que estavam acostumadas na sala de aula presencial. Mesmo com o exemplo concreto dos enunciados da professora contendo elementos de afeto, mas caracterizando-se por uma escrita mais próxima à formalidade e tratando o tema cientificamente, as alunas construía seus enunciados muito mais baseadas em experiências cotidianas e superficiais sem buscar aparato teórico.

Soma-se a esses fatores, a visão que alunas e professora tinham do ambiente *Moodle*. Para todas o *Moodle* é um espaço de dar opinião. A liberdade com a qual se escrevia nesse ambiente e a concepção de democracia que as alunas construía, juntamente com a professora, sobre o ambiente virtual poderia contribuir para uma construção coletiva do conhecimento. Contudo, as respostas aos fóruns de discussão pareciam basear-se muito mais

nas opiniões ainda pautadas no senso comum, sem que houvesse uma busca pela cientificidade. Dar opinião parecia ser, para as alunas, buscar construções próprias da vida, sem buscar ampliá-las, entretanto, com leituras e estudos teóricos.

As intervenções da professora nos fóruns de discussão, por exemplo, pareciam levar a uma dualidade de atitudes por parte das alunas. Algumas insistiam em continuar escrevendo textos opinativos ainda baseados no senso comum. Outras pareciam perceber a importância de tomar outros rumos na discussão, tornando-a mais profunda a partir da postagem da professora.

O primeiro caso explicitado no parágrafo anterior pode ser compreendido pela própria forma como Natália construía (muito bem) seus enunciados. Natália apostava na síntese das principais idéias discutidas no fórum até o momento, procurando situar as alunas e organizar o “caos” em que se transformava a discussão. Essa tarefa da professora foi muito importante em se considerando a grande quantidade de alunas matriculadas no curso que precisavam acessar e participar dos fóruns mais de uma vez. Uma grande diversidade de opiniões e assuntos de diversas alunas que tinham muito a escrever provocava essa situação caótica de discussão que precisava ser organizada para que a próxima a entrar no fórum não se perdesse em meio a tantas discussões.

Ao sintetizar a discussão, a professora destacava elementos que precisavam ser mais aprofundados e formulava novas questões. Posso exemplificar a situação ilustrando com uma intervenção importante da professora, já ao final das discussões do primeiro fórum, que diz respeito à tendência das alunas de sempre qualificarem o debate como bom ou ruim. Nesse sentido, a professora começou a trabalhar com a dicotomia bom X ruim. A intervenção foi importante, pois a professora chamou atenção para uma questão relevante que é a de ficar qualificando com base no senso comum. Mas acredito que essa intervenção ocorreu um pouco tardiamente.



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?
por Natália - Friday, 9 April 2010, 10:58

Queridas, vocês são maravilhosas e estou muito feliz em tê-las no curso!

Dos pontos levantados quero destacar mais alguns:

1) a cibercultura é um movimento que concebido a partir do isso do computador e

internet, e principalmente das mudanças nas relações sociais tanto com o conhecimento quanto entre os sujeitos, mas que afeta toda a sociedade. Vcs deram ótimos exemplos disso (supermercados, bancos, voto eletrônico, a TV com a participação (interatividade) dos pessoas, na globalização e tb na hegemonia etc), mas a cibercultura apresenta outras formas de ver e estar no mundo. Ainda que os sujeitos não tenham (ainda) acesso a computadores/internet, sabemos que as formas de socializar (e manipular) as informações nos dias atuais se dão por meio de outra lógica, diferente do que acontecia antes desse tempo e dessa cultura... As pessoas possuem maiores possibilidades de acesso à informação e mesmo a TV se preocupa com a concorrência e com o que circula nas redes sociais via web. Exemplo disso é o Big Brother Brasil (BB) que em sua última edição selecionou participantes que tinham redes que agregavam grande número de pessoas pela web, como a participante Tersália. Esta participante foi "pescada" da rede por ter criado uma das maiores redes pelo twitter... Além disso, o BB traz possibilidades de participação dos telespectadores via web, telefone etc... Vejam, não estou fazendo propaganda e nem julgamento do BB - visto que tenho sérias restrições ao programa, mas apenas exemplificando sobre como a mídia usa recursos de todos os veículos de comunicação e tal fenômeno atinge a todos e traz outras formas de pensar, de se relacionar, de buscar informações etc...

2) realmente, não dá para tratarmos as questões propostas a partir de um lado apenas, pois envolvem múltiplas variáveis... Vilão ou mocinho/a? Será que é isso que precisamos? colocar as coisas na balança prá ver de que lado pende mais? Há pros e contras e vcs trazem isso e o texto também... Mas vejam, precisamos começar a pensar as TICs como um processo que está aí e não cabe a nós simplesmente ver os dois lados. Isso é importante, fazer um crítica, percebermos e debatermos as implicações tanto de uma lado quanto do outro, mas nós educadores precisamos refletir e debater sobre o que todo esse processo traz para a educação e para a sociedade. Ficar apenas no bom ou no ruim não amplia as reflexões e não oferece olhar crítico, pois não há um lado apenas e em ambos estamos todos...

3) Há um preocupação latente entre vocês sobre o "contato" entre as pessoas, o face a face e também sobre a confiabilidade das informações e relações estabelecidas pela

Internet. Vejam, esses pontos são muito importantes e precisamos aprofundá-los. Vamos pensar juntas: O que significa presença e o que significa contato? O que o presencial garante e o que o virtual garante? Qual o papel do professor na cibercultura? O que me dá medo como profissional da educação?

4) Quando vocês falam sobre a abordagem tradicional ainda dominar (tanto no presencial quanto à distância), percebemos que tal situação pertence à Educação em si e não à cibercultura ou às TICs... Será que as TICs teriam o poder de modificar tais concepções?

5) Quando vocês pensam em EaD, como vcs acreditam que deveria ser - metodologicamente? Quais seriam os entraves para a aprendizagem? Quais seriam as vantagens?

Beijinhos felizes!

Natália

Mas as respostas à professora não conseguiram discutir o que ela problematizou. As alunas apenas concordavam e elogiavam a professora, mas não conseguiam refletir sobre o assunto ampliando-o com novos argumentos e idéias:



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Helena - Monday, 12 April 2010, 18:18

Agora sim Natália, vc falou algo que eu gostei de ouvir : "... A sala de aula presencial é importantíssima e não se prega que o presencial deixe de existir, jamais! As interações presenciais deverão continuar, mas hoje temos TAMBÉM a possibilidade do *online*, que é mais uma forma de nos relacionarmos, nos encontrarmos e ampliarmos o espaço da sala de aula presencial." Pensemos na cibercultura como uma ampliação e não uma substituição do presencial. Pensando por esse lado é ela é viável? Sim, com toda certeza!!!



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Vânia - Tuesday, 13 April 2010, 11:58

A helena está certíssima! A afirmação da Natália diz tudo! Não devemos substituir uma pela outra, mas sim usarmos as duas! Isso sem dúvida é viável, e muito interessante!



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Rafaela - Tuesday, 13 April 2010, 17:07

Concerteza estou com vcs!!!! a educação presencial e EAD são complementares uma das outras, não devemos descartar a mais antiga pelo fato de não ter as novas tecnologias, mas sim incluir possíveis aulas tecnológicas, como a de informática. E a EAD tem métodos tradicionais que são realizados na educação presencial, então podemos ver que as duas tem relação, impedindo a separação ou a substituição delas.

Essa dificuldade em responder a professora com a mesma profundidade parecia advir tanto da grande quantidade de questões propostas por Natália (apenas uma das intervenções realizada já ao final do fórum, depois que outras intervenções com várias outras questões já haviam sido feitas) quanto da pré-concepção que as alunas construíram de o *Moodle* ser um ambiente pouco acadêmico. As alunas construíram seus escritos, portanto, utilizando argumentos do senso-comum.

No exemplo anterior é possível perceber como a intervenção da professora influenciava na construção das enunciações das alunas. Elas mudavam um pouco de postura, de opinião e até mesmo o próprio formato da escrita.

Essa mudança apareceu muito explicitamente na atividade quatro, que constituiu outro gênero de discurso. As alunas foram divididas em grupos de quatro ou cinco e, através do recurso *Wiki*, deveriam analisar os *blogs* construídos por alunos do Arquimedes, além de escrever um trabalho para a disciplina “A” ministrada pelo professor Alexandre. O novo gênero foi compreendido pelas alunas como acadêmico, o que as levou a construir enunciados formais e que buscassem elementos em leituras prévias de textos base apontados pelo professor. Na *Wiki*, as alunas construíram uma versão preliminar. A versão final foi construída depois, na própria disciplina do professor. Por esse motivo, a versão do texto construído na *Wiki* não está totalmente finalizada e contém, ainda alguns pequenos problemas na sua construção, o que foi posteriormente modificado sob orientação de Alexandre. Mas

esses textos já traziam elementos mais complexos de escrita do que aqueles informais e de senso-comum que apareceram nos fóruns de discussão. Abaixo, ilustro o explicitado com o texto construído na *Wiki* pelo grupo 5.

Cultura e corporeidade de crianças e adolescentes: Um problema para a educação

O corpo é todo tempo transformado pela cultura ao longo da história. O sentir/pensar/agir e a dimensão biológica são modeladas pelas relações culturais.

Nas sociedades capitalistas, não só o consumo, mas os processos de exploração e mercantilização marcam a constituição do ser, contribuindo para a formação de seres humanos que vivem processos intensos de alienação.

Segundo Marx, citado por Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2001),

“O trabalhador é tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais cresce sua produção em potência e em volume. O trabalhador converte-se numa mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias produz. A desvalorização do mundo humano cresce na razão direta da valorização do mundo das coisas. O trabalho não apenas produz mercadorias, produz também a si mesma e ao operário como mercadoria e justamente na proporção em que produz mercadorias em geral.” Karl Marx.

Diante do exposto, é necessário perguntar: O que as influências culturais vêm produzindo na corporeidade de crianças e adolescentes no âmbito escolar e social?

Na medida em que a cultura capitalista estabelece como referência a desvalorização do humano frente às coisas impõe padrões de beleza tipificados, impondo uma imagem estética “perfeita”, fortalecendo a corpolatria. Nesse processo, crianças e adolescentes são estimulados a se envolverem nesse processo, assumindo condutas de consumo e de expressão da vida subordinados à lógica mercantilizada.

A propagação desses padrões impostos pela própria sociedade traz uma relação constante de dependência entre beleza ser igual à felicidade, fazendo com que as consequências das comparações entre o belo e o feio, o bom e o ruim ou o que é aceito e o que não é aceito pelo meio social seja refletida de forma drástica no ambiente escolar, social e em vezes familiares na vida de crianças e adolescentes.

A anorexia e a bulimia podem ser citadas como exemplos das consequências produzidas sobre adolescência. Elas são doenças psiquiátricas caracterizadas como “transtornos alimentares”. Seu desenvolvimento pode levar a desestruturação da vida social, e em casos extremos levar à morte; em grande parte acometem a vida de jovens, principalmente do sexo feminino com faixa etária entre doze a quinze anos de idade, mas dados atuais mostram que esses transtornos estão presentes em crianças na faixa etária escolar.

Qual a importância que essa problemática deve ganhar no ambiente escolar, levando em conta o papel da escola?

Considerando que a instituição escolar deve assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado sobre a realidade social e natural a partir das ciências exatas, biológicas, humanas e sociais. É possível afirmar que a escola deve problematizar os fenômenos que envolvem a constituição do ser na cultura capitalista. Isso significa que a escola deve potencializar o pensamento crítico de modo a superar os condicionamentos culturais que desvalorizam a vida.

Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de; QUINTANEIRO, Tania. Um toque de clássicos. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Pode-se perceber a grande diferença de construção enunciativa entre fóruns e *Wiki*, o que é determinado pelo gênero discursivo com o qual se pretende trabalhar. O texto das alunas da atividade 4 é formal, acadêmico, utilizando referências e é facilmente perceptível um estudo prévio para a construção deste texto. As alunas demonstraram leitura, estudo e realização de escolhas lexicais que compunham um enunciado formal e, posso dizer, de maior

complexidade. Isso mostra que as alunas compreendiam o fórum de discussão como espaço informal, enquanto a construção de um trabalho de disciplina compunha-se como um gênero formal e acadêmico.

A partir dos apontamentos desse item, concluo que a turma de Pedagogia via os fóruns de discussão como um espaço descontraído no qual se desenvolvia uma conversa informal, delimitada por um assunto central. A construção dos enunciados trazia argumentos do senso comum e inúmeros erros de português com os quais as alunas pareciam não se preocupar. Valorizava-se a opinião, a partir da qual quase todos os discursos eram tecidos. Nos fóruns a preocupação em aprofundar a discussão através de leitura de textos só acontecia quando a professora intervinha na discussão e formulava novas questões. Ainda assim, algumas alunas, por serem muitas as questões da professora, não conseguiam respondê-las, apenas concordando com suas colocações e elogiando-as. A atividade quatro foi talvez a única que se diferenciava dos fóruns quanto à construção enunciativa, porque constava da construção de um trabalho da disciplina “A” ministrada pelo professor Alexandre. Assim, nessa atividade as alunas buscavam uma construção mais formal e que trouxesse elementos de leituras prévias de textos, o que demonstrava ter havido um estudo antes e no momento da escrita.

6.4. As turmas de Letras e Pedagogia: aproximações e diversidades

Neste item, pretendo discutir sete elementos que julgo relevantes para analisar as situações de enunciação das disciplinas, apontando como esses elementos influem nas diferentes formas de construção de enunciados pelos alunos. O objetivo não é, pois, comparativo, mas de explicitação da influência das situações nas enunciações dos alunos.

O primeiro dos fatores que gostaria de apontar na análise é a própria situação da disciplina. Como se pôde observar nos itens descritivos anteriores, a disciplina de “L” era presencial e cursada por alunos, em sua maioria, do 8º período do curso de Letras, ou seja, alunos mais experientes; enquanto a disciplina “P” era semi-presencial, compondo o quadro curricular das alunas do 2º período de Pedagogia, portanto, mais iniciantes. Esse fator determinou a grande intensidade de atividades desenvolvidas na plataforma *Moodle* pela turma de Pedagogia e o desenvolvimento de um único tipo de atividade pela turma de Letras. Isso não quer dizer que a turma de Letras não poderia desenvolver outros tipos de atividade, mas que a quantidade de atividades desenvolvidas no ambiente *online* foi bem menor, já que o

Moodle foi utilizado como um espaço que amplia a sala de aula presencial, ou seja, um espaço para além da sala de aula; enquanto em uma disciplina semi-presencial concebe-se que o ambiente virtual é também sala de aula, ou seja, ele não vem ampliar o presencial, mas se constitui como o próprio espaço de sala de aula. Talvez eu possa dizer que, pela conduta da professora Natália, o que acontecia era exatamente o contrário: a sala de aula presencial ampliou o espaço virtual, já que as aulas presenciais destinavam-se principalmente a discutir as atividades desenvolvidas no ambiente *online*.

Isso é reflexo do próprio objetivo da disciplina “P”, como visto no item anterior, que objetivou conhecer e utilizar os recursos de ambientes virtuais. O foco estava, então, em trabalhar com a maior quantidade de recursos *online* possíveis e úteis para a futura prática pedagógica das alunas. Por outro lado, a disciplina “L” pretendia discutir pressupostos do trabalho com a língua portuguesa. Assim, necessário se fazia discutir conceitos e temáticas relevantes ao ensino da língua, o que pôde ser ampliado através do ambiente virtual. As possibilidades de discussão aumentavam e eram potencializadas nesse ambiente. A utilização de outros recursos foi desnecessária na visão da professora Clara, frente ao objetivo principal da disciplina.

Apesar de cada uma das disciplinas ter cumprido bem seus objetivos, alguns fatores poderiam ter sido mais explorados. Por um lado a disciplina “L” não conseguiu abarcar bem a utilização e conhecimento de recursos do computador/internet, se limitando-se apenas ao fórum de discussão. Por outro lado, a disciplina “P”, de acordo com seus objetivos, centrou seu trabalho no domínio técnico das alunas para a utilização dos recursos oferecidos pelo ambiente *online*, do que na construção de conceitos científicos.

O segundo elemento que marca a diferença entre as turmas é o número de alunos que cursaram cada uma das disciplinas. Enquanto a turma de Pedagogia foi cursada por 40 alunas, na disciplina de “L” estavam matriculados apenas 14 alunos. Pude perceber, inicialmente, que o número reduzido de alunos foi um fator de grande importância para o bom andamento das discussões nos fóruns. Isso porque pelo número de alunos ser pequeno, ficou mais clara a organização das discussões. Os alunos conseguiam ler as respostas de todos os colegas, por serem poucas, o que favoreceu o diálogo entre a turma e uma discussão mais profunda da temática proposta, já que era organizada. Esse foi, no meu ponto de vista, um fator que determinou a dificuldade das alunas do curso de Pedagogia conseguir tecer uma discussão em profundidade. Com o grande número de alunas, a discussão tomava diferentes rumos, devido à diversidade de opiniões e aspectos destacados por cada aluna. Isso levava à construção de uma discussão caótica em que vários temas eram discutidos em um mesmo fórum. As alunas,

frente ao caos da discussão, pareciam ter dificuldade de ler as muitas postagens anteriores e organizá-las em uma única postagem.

Em entrevista, eu e Clara discutíamos sobre a participação dos alunos nos fóruns de discussão e a professora narrou experiências com turmas anteriores em que foram matriculados cerca de 45 alunos. Ela mostrou como era difícil para os alunos participarem dos fóruns tendo que ler as várias postagens anteriores e mostrou também que era necessário pedir aos alunos para tecer uma discussão única, que recorresse à postagem do colega para interligar o assunto discutido, evitando as várias postagens com assuntos diferentes. O objetivo dos fóruns de discussão em qualquer turma é sempre discutir um assunto central:

Clara: [...] Então é preciso que eu fale... “Você tem que reportar à fala de um colega. O que o fulano disse?” Senão fica uma pilha de entrada. Não é? Então o legal do fórum é que haja uma discussão realmente.

Ana Paula: É.

Clara: Então se eu não orientá-los, eles entram sem ler nada antes. Entendeu? Eu quero que eles leiam. Como essa turma é pequenininha é até bom. Porque eles têm que ler pouco. Às vezes tem vários, eles têm que ler 45 últimos que entraram, né? Realmente difícil. Mas essa turma pequena, não seria tão difícil assim. Né? [...] Então... Uns ficam assim, com preguiça de entrar, quando a turma é muito grande “Professora, tem que ler tudo!”. Cada vez... E tem mesmo, tem que ler tudo pra saber o que ta acontecendo, senão, né? Você vai entrar e nem sabe o que foi dito antes, né? Então se for querer entrar na frente logo...

Ana Paula: Pra não entrar depois [risos].

Clara: né? Entrar logo, primeiro. É uma questão, realmente eles têm razão mesmo. [...] Tem que ler 45 postagens. E também não dá pra eles entrarem mais de uma vez, são 45! [...] Nem eu dou conta de acompanhar.

(Trecho da transcrição da primeira entrevista com professora Clara)

O fato de a turma ser pequena é, portanto, um fator determinante para uma discussão organizada e facilitador de uma discussão que aprofunde o tema, já que facilita o trabalho do aluno de ler o que os colegas escreveram e formular sua escrita com base em uma discussão organizada, acrescentando novas idéias para a discussão.

Além de ter que ler muitas postagens anteriores as alunas do curso de Pedagogia também relataram em entrevista sobre o tempo que possuíam disponível para acesso à plataforma Moodle como pequeno. Isso tornava difícil a tarefa de interagir no ambiente com uma dedicação desejável. Em outras palavras, as alunas não tinham disponibilidade de tempo para ler textos, postagens das colegas e realizar a atividade com calma. O curto tempo se devia ao fato de o curso ser noturno e a maior parte das alunas trabalhava durante o dia e à noite ir para a faculdade. Apesar de a disciplina ser semi-presencial, ou seja, duas das quatro semanas mensais são destinadas à atividade na plataforma, as alunas alegaram que usavam o tempo “disponível” (que seria destinado ao desenvolvimento das atividades *online*) para fazer

trabalhos de outras disciplinas. Na entrevista, discutíamos (eu e as alunas) sobre esse assunto, quando questionei sobre o tempo destinado ao desenvolvimento da atividade na semana *online*.

Ana Paula: Mas assim, essa disciplina é semi-presencial. Então tinha alguns horários de aula que seriam presencial e vocês poderiam acessar...

Josiane: Então, nesses horários de aula o pessoal chegava, na semana que era *online* e ia ao Infocentro...

Ana Paula: Entendi. Porque já é um horário destinado para fazer essa atividade.

[Todas concordam]

Ana Paula: Mas ainda assim você acha que era complicado?!

Heloisa: Ah, eu acho!

Rosângela: Você não se sente tão à vontade sabe? Às vezes chegava no Infocentro, tinha aula depois. Então o horário ficava limitado... Você tinha que ler correndo um texto enorme lá pra postar, interagir, fazer tudo naquele momento.

Ana Paula: Você acha que era uma carga muito pesada pra você fazer em um período pequeno, é isso?

[Rosângela concorda]

Jane: Ou tem aquele outro negócio também, você tem aquele horário livre, mas você tem tantas outras atividades que você acaba não se dedicando ao máximo o que você deveria se dedicar, que é ao *Moodle*. Porque tinham outras atividades para fazer, trabalho para fazer... Então a gente aproveitava esse momento mesmo para fazer trabalho de outras disciplinas.

Ana Paula: E você? [vira-se para Helena]

Helena: O *Moodle* é uma ferramenta extremamente útil, mas eu acho que isso vai variar do contexto da pessoa. Igual, por exemplo, para a gente que trabalha de dia é um pouco complicado porque a gente trabalha durante o dia, à noite a gente tem aula. Igual: as meninas falaram do horário que a gente teria da própria disciplina para estar acessando. [...] Na verdade, assim, a gente conversou com a Natália. Muitas vezes não tinha como interagir com todo mundo porque não era realmente possível interagir com todo mundo...

Ana Paula: Muita gente!

Helena: Muita gente. Mas no máximo que a gente podia, a gente interagia. Com as colegas... e procurava interagir com a professora, utilizando os recursos que a professora fazia pra poder estar interagindo com os textos e os colegas. Mas é uma ferramenta boa, as pessoas sabendo utilizar, tendo o tempo necessário, eu acho...

Igual: internet, todo mundo gosta, todo mundo arruma um tempinho pra entrar no *Orkut*, todo mundo arruma um tempo pra entrar no *MSN*... Mas eu acho que ela deveria ser disponibilizada de outra forma entendeu? Com horários que a gente... Se bem que os horários que a gente tem... Por exemplo, sábado e domingo, a gente poderia até entrar, poderia até acessar... Mas aí vem a questão, quem não tem acesso à internet não pode entrar no final de semana...

Jane: Aí tem que ir numa *Lan House*...

Helena: Tem que ir numa *Lan House*... Então isso varia do contexto entendeu? Para ela existe uma dificuldade [olha para Rosângela], para mim existe outra dificuldade. Acho que isso acaba assim, para uma sala de aula, para você realmente ver aquela interação, haver aquela interação então eu acho que é meio complicado...

(Trecho da transcrição da entrevista coletiva com alunas de Pedagogia)

As alunas alegavam não ter tempo para desenvolver a atividade, apesar de reconhecerem que existir um tempo que deveriam se dedicar a ela.

A turma de Letras, ao contrário, compôs-se por alunos que não trabalhavam durante o dia. Aliás, esse é o motivo, como explicitado anteriormente, de a turma ser pequena: grande

parte dos alunos do curso de Letras optou por cursar a disciplina de “L” no segundo semestre letivo de 2010 que seria noturno, a fim de poder trabalhar durante o dia. Portanto, a turma do primeiro semestre, diurno, abrigava alunos que não trabalhavam. Apesar de a disciplina ser presencial e os alunos não possuírem um tempo na grade curricular para realizar as atividades *online* (ficavam como dever de casa), os alunos pareciam ter um pouco mais de tempo disponível para trabalhar na plataforma. Além disso, um fórum se realizava no decorrer de 15 dias. Unindo o grande período que os alunos tinham disponível para participar do fórum ao fato de a turma ser pequena e, conseqüentemente, ter menos postagens nos fóruns, a possibilidade de os alunos do curso de Letras discutirem com mais profundidade o tema do fórum era maior do que a turma de Pedagogia.

Outro fator que merece destaque é o conhecimento tecnológico das professoras. Clara não tinha grande experiência do ambiente *Moodle*, optando por utilizar apenas o recurso do fórum de discussões e de postagens de textos, além do calendário. Na turma de Letras, portanto, o ambiente *Moodle* foi pouco explorado no que diz respeito aos recursos disponíveis nesse ambiente para sua utilização. Os fóruns, como explicitado no item 6.2, foram o recurso mais importante e explorado da plataforma. Por outro lado, a professora Natália tinha uma ampla experiência acerca da plataforma, explorando e trabalhando com cada recurso que o *Moodle* possui disponível. Muito mais explorado, o *Moodle* foi para a turma de Pedagogia um espaço de diversas atividades e utilização de diferentes recursos, o que ampliou o universo de conhecimento tecnológico das alunas.

Além do conhecimento tecnológico, um fator que toma conta de grande parte das construções enunciativas das alunas são as intervenções das professoras. O modo como as professoras escreviam e se colocavam influenciou muito na forma como os alunos construía também seus enunciados. Em primeiro lugar porque ao observar a escrita de um outro mais experiente, os alunos se inspiravam nesse outro e tentavam imitá-lo. Segundo, porque ao intervir na discussão, as professoras, de certa forma, tomavam as rédeas do assunto debatido e tentavam dar algum norte a ele. Assim, respeitando a posição das professoras, os alunos sempre levavam suas postagens retornando ao fórum com alguma contribuição que se relacionasse às considerações postadas pelas docentes.

Isso acontecia de forma um pouco diferente nas duas turmas pesquisadas.

Na turma de Pedagogia, conforme explicitado no item 6.3, devido à grande quantidade de alunas que cursavam a disciplina, as discussões nos fóruns ficavam sempre muito longas e desordenadas. O papel da professora, nesse sentido, era fundamental. Intervir na discussão como Natália fazia era uma forma de organizá-la e dar a ela novos rumos que

interessassem à proposta da disciplina. A professora atuava como mediadora das discussões realizadas nos fóruns.

Além das duas classes de mediadores (técnicos e simbólicos) destacados por Vigotsky (2007), como explicitarei mais detalhadamente no próximo capítulo, o outro tem papel central na aprendizagem do sujeito. Em Vygotsky, o professor é visto como fundamental no processo de aprendizagem do ser humano. Isso porque toda aprendizagem acontece sempre do social para o individual, do externo para o interno. Assim, o processo de aprendizagem passa sempre e necessariamente pelo outro. O papel do professor é servir como elemento mediador deste processo. Como afirma Freitas (1998), a construção do conhecimento passa por uma

Relação dialética entre o sujeito e o objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. Portanto trata-se de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos. [...] Para ele [Vygotsky] a relação do sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada. Essa mediação se processa via um outro, via linguagem (FREITAS, 1998, p.8).

O conhecimento, portanto, constrói-se via relações interpessoais. No caso desta pesquisa em particular, a professora Natália se manifestava a todo momento, interferindo na discussão, trazendo elementos que proporcionassem uma reflexão às alunas. A linguagem escrita se configurava como outro elemento mediador, a mediação sócio-cultural que se construía no ambiente virtual. No capítulo sétimo, explorarei mais detalhadamente esse elemento mediador em particular. Por ora interessa saber que a professora atuou com destreza como mediadora, proporcionando todos os elementos necessários a uma aprendizagem da utilização dos recursos tecnológicos pelas alunas, que pareceram dominar, ao final do curso, os recursos tecnológicos com os quais trabalharam. A professora cumpriu seu papel de forma bastante satisfatória, sintetizando as discussões e propondo novas questões que, se fossem devidamente exploradas pelas alunas, poderiam ter levado à reflexão e à aprendizagem de conceitos e teorias. No entanto as alunas não pareciam explorar tais questões, levando-as a uma posição estagnada na base do senso-comum, sem evoluir a discussão teórica.

No caso da turma de Letras as intervenções de Clara eram mais escassas. No início a turma estava ainda um pouco perdida e as intervenções de Clara eram um pouco mais freqüentes. No decorrer do curso, no entanto, os alunos foram se habituando à escrita no ambiente e sabiam discutir mesmo sem as interferências da professora. Mais organizadas pelo fato de ser uma turma pequena, as discussões tomavam rumos adequados à proposta de cada fórum e tornavam-se cada vez mais profundas. As intervenções de Clara não sumiram, mas

assumiram um papel um pouco diferente. Ao invés de conduzir a discussão, a professora apenas demarcava pequenas questões, destacando a importância e a clareza do tema discutido, incentivando os alunos a continuarem o debate.

Nessa turma a professora atuava, inicialmente, como mediadora das construções escritas dos alunos, sem, no entanto, forçar qualquer forma de manifestação por parte deles. Livres, mas instigados pelos comentários da professora, os alunos foram aprimorando suas construções e ao final já conseguiam caminhar sozinhos. As intervenções da professora foram se tornando menos necessárias e os alunos conseguiam aprender através de uma construção coletiva, contando com seus colegas para a construção. No caso dessa turma os elementos mediadores de maior importância foram a escrita, como elemento sócio, e os colegas, como o “Outro” necessário para as construções sociais que realizavam. Esse outro inicialmente muito materializado na professora foi depois se apresentando também nos colegas participantes dos fóruns.

No que se refere aos gêneros discursivos construídos pelas duas turmas nos fóruns de discussão analisados, posso dizer que o fórum não se caracteriza como um gênero acabado, mas como um gênero que se modifica e se reconstrói a partir dos usos que dele são feitos. É claro que, para Bakhtin, o gênero nunca se manifesta como algo imóvel, concretizado numa única forma, mas sempre se movimenta e se modifica, desfaz-se e se refaz. Para Bakhtin (2006, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa estabilidade relativa garante que os gêneros sejam construídos e reconstruídos sempre.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. a intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2006, p. 282).

O gênero assume, pois, sua forma, a partir das construções necessárias pessoais, coletivas, semânticas e temáticas. Para a turma de Pedagogia, o fórum de discussão foi entendido como um espaço em que as construções enunciativas partiam de uma conversa que, por muitas vezes, era até mesmo informal. Apesar de tratar de um espaço em um ambiente acadêmico (o *Moodle*), os fóruns eram utilizados pelas alunas como espaço de conversar não ultrapassando os limites do senso comum. Ao contrário, a turma de Letras manifestou uma preocupação maior com a escrita nesse espaço, compreendendo-o como acadêmico, portanto

científico. As construções enunciativas eram, portanto, cuidadosas e profundas, demonstrando uma preocupação com o conteúdo do que se estava sendo discutido. Os alunos buscavam construir relações dialógicas, não apenas conversar como o fariam em uma cantina, mas a preocupação central dos alunos era discutir, argumentar, buscar teoria e experiências práticas, compartilhar, trocar e aprender. Dessa forma o fórum era para a turma de Pedagogia um espaço de conversas informais, enquanto para a turma de Letras era compreendido como ambiente formal, acadêmico e de aprendizagem. Gêneros, portanto, bastante diferentes eram construídos pelas duas turmas analisadas.

Um último elemento importante que influenciava as construções enunciativas dos alunos de ambas as turmas no ambiente *Moodle* era a avaliação da professora. Esse fator influenciava diretamente nas construções enunciativas dos alunos visto que o fato de ser avaliado deixava o aluno preocupado em escrever bem. Assim, muitas vezes, nas respostas direcionadas à professora era possível perceber algumas especificidades na escrita dos alunos que se mostravam diferentes daquelas direcionadas aos colegas somente. Na turma de Letras, isso aconteceu principalmente nos dois primeiros fóruns, desaparecendo devagar nos três que seguiram. Já na turma de Pedagogia, percebi que as construções enunciativas eram muito mais direcionadas às colegas nos fóruns de discussão e, quando a professora interferia, as alunas se prontificavam a retornar ao ambiente e responder diretamente a ela, mudando o conteúdo das respostas e até mesmo a forma como escreviam. Nas *Wikis* o fator avaliação via-se mais influente já que eram atividades que seriam abertamente avaliadas e corrigidas, principalmente no que diz respeito à atividade 4, desenvolvida em parceria com o professor Alexandre, que constava de um trabalho final para sua disciplina.

Por fim, posso dizer que as especificidades de cada turma, unidas ao objetivo de cada disciplina foram os principais fatores determinantes das construções enunciativas escritas no ambiente *Moodle* pelos alunos de Letras e pelas alunas de Pedagogia.

7. NÚLCEO 2 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO *MOODLE*: INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM?

No primeiro Núcleo de Significação, baseando-me principalmente em Volochínov (1993), tratei da situação de construção enunciativa escrita no *Moodle* pelos alunos dos cursos de formação inicial de professores. Observei como essas construções enunciativas acontecem e qual a relação das construções dos alunos com as construções das professoras, importantes mediadoras das atividades desenvolvidas no *Moodle*. Percebi que diferentes formas de construções enunciativas partiam de sete fatores que influenciaram a escrita dos alunos no ambiente *Moodle*.

Nesse segundo Núcleo de Significação trato do processo de construção da escrita no *Moodle*. Procuo indícios das contribuições desse processo de escrita para a aprendizagem. Parto do princípio de que escrever é uma construção processual e criativa. Numa movimentação dialética/dialógica do externo para o interno as idéias e pensamentos são construídas socialmente. A escrita deriva da necessidade de expressar essas construções sociais, tornando-se um instrumento mediador, ou seja, um elo nessa cadeia dialógica. Através da escrita o sujeito externaliza suas idéias e as abre para novos diálogos e reconstruções.

No primeiro item, a fim de compreender como as construções escritas podem ter levado os alunos a construir conhecimento, busco em Vygotsky compreender como a linguagem se relaciona com o pensamento. No item 7.2, trato do processo de adaptação dos alunos à escrita *online* no ambiente *Moodle*, o que gerou algumas dificuldades em ambas as turmas por se tratar de um ambiente novo de utilização da linguagem escrita. No item 7.3, discorro sobre o processo de escrita como um movimento de reflexão e reelaboração, relacionando esse movimento à aprendizagem. Por último, busco indícios de aprendizagens no trabalho com conceitos científicos através da escrita *online*.

7.1. As relações entre pensamento e linguagem na teoria vygotskyana

Para tratar a escrita no ambiente *Moodle* e suas relações com a aprendizagem, é necessário antes compreender como a linguagem se relaciona com o pensamento, para enfim, compreender como as construções escritas podem ter levado os alunos a construir conhecimento.

O problema da relação pensamento e linguagem é uma questão central na teoria de Vygotsky, uma vez que, para o teórico, o ser humano é um sujeito histórico e cultural que se constitui como tal na relação com o outro mediada pela linguagem. Segundo Gonzáles Rey (2009, p. 121) a idéia mais perpetuada da teoria de Vygotsky pelos seus maiores seguidores “é a da cultura como sistema de signos que se expressam na psique pela mediação semiótica dos processos psíquicos”.

Ao buscar compreender a aprendizagem e sua relação com um tipo determinado de linguagem, a escrita, parto do princípio vygotskyano de que existe uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem. Para compreender essa relação, é importante entender suas raízes genéticas. No livro “A construção do pensamento e da linguagem” Vigotsky (2009) traz um capítulo que trata especificamente do assunto e, partindo de críticas acerca de outras teorias psicológicas existentes em sua época, o autor conclui que as raízes genéticas do pensamento e da fala têm origens diferentes. O pensamento e a fala se desenvolvem como duas linhas distintas na criança, o que Vygotsky chama de estágio pré-verbal do pensamento e estágio pré-intelectual da fala. Ao tratar do desenvolvimento das curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotsky (2009) afirma que

Num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (VIGOTSKY, 2009, p. 130).

Oliveira e Freitas (2009) ainda acrescentam que

A evolução da relação entre essas duas linhas acontece, segundo Vygotsky (1929/2001), de forma bastante complexa. Elas “(...) convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (p. 110). E o processo culmina com uma integração tal entre essas funções que possibilita à criança uma associação semelhante a do adulto entre pensamento e palavra. A descoberta do papel simbólico da palavra, ou seja, compreender a sua associação a um objeto, pessoa ou ato é, para Vygotsky, um dos grandes momentos dentro do nosso desenvolvimento cultural e acontece, segundo ele, mais ou menos aos dois anos de idade (OLIVEIRA & FREITAS, 2009, p. 205-206).

A partir desse cruzamento o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual. O pensamento no ser humano passa a depender da linguagem e ela do pensamento. Isso acontece como um processo que evolui e se complexifica ao longo do desenvolvimento do homem.

O pensamento do ser humano é, portanto, mediado pela linguagem. Como os animais são desprovidos de linguagem eles são capazes de realizar operações simples e diretas, ou seja, respondem a um estímulo, enquanto os seres humanos realizam operações complexas e sígnicas, ou seja, as operações requerem um elo intermediário entre o estímulo e a resposta, o signo (Vygotsky, 2007).

Ora, se o pensamento é mediado pela linguagem, no presente trabalho destaco exatamente esse elemento mediador das operações mentais, trabalhando especificamente com a linguagem escrita e buscando compreender como ela funciona como elemento mediador sígnico da aprendizagem humana.

Foi importante observar o processo de escrita dos alunos no ambiente virtual, flagrando as elaborações e reelaborações produzidas pelos alunos ao longo do curso. Essas observações me permitiram chegar a alguns indícios de aprendizagem dos alunos que se concretizou de forma escrita no *Moodle*.

Para Vygotsky o desenvolvimento é consequência da boa aprendizagem. Ao observar que um sujeito se desenvolveu (ou seja, mostrou uma evolução nas formas de compreensão de determinado conceito ou tema de estudo ou mesmo desenvolveu a própria escrita no ambiente *online*) posso supor que houve aprendizagem.

7.2. O processo de adaptação ao *Moodle*: as dificuldades de utilizar a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem

Discorrer sobre a escrita de alunos em um ambiente virtual de aprendizagem implica necessariamente entender as especificidades dessa escrita digital. No ambiente *Moodle*, a linguagem escrita foi o instrumento mediador das relações entre alunos e professores.

Surpreendidos pelos novos gêneros discursivos que permeavam o ambiente *Moodle*, os alunos de ambas as turmas precisaram compreender, inicialmente, que tipo de gênero discursivo deveriam utilizar para trabalhar no ambiente, adaptando-se ao processo de escrita em novos espaços. A linguagem escrita como mediadora das relações entre alunos num espaço de sala de aula não presencial era uma grande novidade e, em ambas as turmas, foi possível perceber transformações na escrita dos alunos, exercício inacabável de evolução do próprio modo de escrever. Percebi uma tentativa de transformação a partir dos movimentos do ato de escrever que mostram a evolução da escrita dos alunos e auxiliarão no próximo item deste capítulo a compreender o próprio processo de aprendizagem dos alunos com o exercício de escrita.

Na abordagem histórico-cultural, a questão da linguagem assume grandes proporções: ela é o elemento que torna possível a conscientização humana. O homem nasce como um ser biológico munido de Funções Mentais Elementares (FME), mas somente se torna ser humano racional através das relações sociais mediadas pela linguagem, construindo nessas relações as Funções Mentais Superiores (FMS); do contrário permanece estagnado como os outros animais. Por isso se pode compreender a importância que tem a linguagem como constituidora do ser humano, o que se configura como o grande avanço da teoria de Vygotsky em relação às psicologias de sua época. O teórico avança ao considerar a linguagem como elemento mediador das relações humanas que possui, além da função de comunicação, também a função de organização do pensamento e da constituição da subjetividade do homem (FREITAS, 2007b). A questão da linguagem é, portanto, central na teoria de Vygotsky. Ele diferencia quatro tipos de linguagem: a linguagem interior, a egocêntrica, a falada e a escrita. Para compreender as especificidades desta última, objeto de estudo da presente pesquisa, é necessário perpassar todas as outras enumeradas por Vygotsky, a fim de perceber as peculiaridades e especificidades da linguagem escrita utilizada pelos alunos pesquisados.

A primeira delas, a linguagem interior, é muitas vezes equivocadamente vista como similar à linguagem escrita. Todavia Vigotsky (2009) esclarece que a linguagem interior é uma linguagem para si, não para o outro. O fato de não ser uma linguagem externa, como a falada e a escrita, torna sua estrutura diferente delas, sendo, predominantemente, predicativa, ou seja, não necessita elucidar o sujeito, visto que este já é pressuposto. Isso a torna reduzida ao grau máximo, a ponto de não necessitar da riqueza de palavras para ser compreendida pelo próprio sujeito pensante. Não se trata do próprio pensamento, nem se trata da palavra em si, mas é a transformação do pensamento em palavra. A abstração da linguagem interior traz para ela uma série de peculiaridades, dentre elas a redução dos momentos fonéticos do discurso. De acordo com Vigotsky (2009, p. 463), “na linguagem interior nunca precisamos pronunciar a palavra até o fim. Pela própria intenção já compreendemos que palavras devemos pronunciar [...]. A linguagem interior é, no sentido exato, um discurso quase sem palavras”. As “meias palavras” e “meias frases” se formam em um aglutinado que pode não ter um significado bem determinado. É por esse motivo que Vygotsky a caracteriza como tendo predominância dos sentidos sobre os significados das palavras. O que importa, nesse caso, é o que o próprio sujeito percebe acerca do que está no campo de seu pensamento, não o que o outro irá compreender. Assim sendo, os sentidos construídos por esse sujeito que fala consigo mesmo são muito mais importantes que os significados, que possuem uma importância maior

quando um sujeito se relaciona com o outro visto que são únicos e determinados por um grupo social.

No caso dos alunos sujeitos desta pesquisa, a linguagem estava presente o tempo todo como um diálogo interno daquilo que eles liam e ouviam em sala de aula presencial e também nas atividades *online*, processo que acontece naturalmente quando o sujeito aprende coisas novas.

A segunda linguagem a ser destacada é a egocêntrica, que se aproxima da linguagem interior, no seu aspecto estrutural e funcional por desempenhar funções intelectuais semelhantes a ela, já que é uma linguagem para si, diferenciando-se dela na sua forma vocalizada. A linguagem egocêntrica é muito característica nas crianças pequenas que a utilizam quando estão executando alguma ação; elas falam o que estão fazendo porque isso auxilia a organizar seus esquemas mentais. Segundo Vigotski

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VIGOTSKI, 2007, p. 73).

A linguagem egocêntrica, portanto, auxilia na resolução de problemas práticos das crianças. Falar o que está fazendo é fundamental para a criança planejar suas ações. Todavia o fato de ser uma linguagem exterior pelo modo de manifestação não a aproxima da linguagem falada, porque esta é uma linguagem para o outro, enquanto aquela é uma linguagem para si. Posso dizer que a linguagem egocêntrica é a passagem da fala para a linguagem interior. Vigotsky (2009) observou o declínio da vocalização da linguagem egocêntrica até o desaparecimento do som. Nesse nível, o sujeito já está absorto na linguagem interior e em raras vezes utilizará a linguagem egocêntrica. Não se pode dizer que a linguagem egocêntrica desaparece como um todo, porque às vezes o ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, se utiliza-se dela para melhor elaborar seus esquemas mentais. Todavia a presença dessa linguagem no adulto é mais rara, prevalecendo, como linguagem para si, a interior.

A linguagem falada, ao contrário da interior (para si), é uma linguagem para o outro e acontece no diálogo, fato que pressupõe a presença de um interlocutor. Com seu interlocutor próximo, o sujeito pode utilizar diversos recursos para se expressar como a própria fala vocalizada, os gestos, as expressões faciais. O imediatismo da linguagem falada e o conhecimento que se tem do interlocutor a torna dinâmica e rápida, não necessitando de explicações densas e uso de muitas palavras. Por esse motivo ela é também reduzida.

Entretanto, ao contrário da interior, a linguagem falada não pode suprimir um pedaço de uma palavra, por exemplo. Se na linguagem interior não necessitamos dizer a palavra inteira, porque o que importa é o sentido que está veiculado a ela e não sua própria forma, na linguagem exterior a palavra deve ser expressa em um grau mínimo de entendimento do interlocutor prevalecendo os significados, já que são a parte inteligível entre interlocutores. Para ser compreendido, o caminho percorrido pelo diálogo vai das zonas dos significados para as zonas dos sentidos, enquanto na linguagem interior prevalece sempre as zonas dos sentidos. A conclusão a que Vigotsky (2009) chega é a de que, ao mesmo tempo que a linguagem falada é diametralmente oposta à escrita (em termos de que esta se desdobra ao máximo enquanto aquela é reduzida), também é diametralmente oposta à interior já que esta domina a predicatividade absoluta e constante, enquanto a predicatividade possui limites na linguagem falada, portanto, intermediária entre a linguagem interior e a escrita.

A fala é comum em salas de aula presenciais. Pode ser utilizada para atividades complexas, como, por exemplo, em debates sobre temas específicos da matéria estudada no curso. Os alunos tanto do curso de Pedagogia quanto do curso de Letras, estavam acostumados a trabalhar conceitos e temas através da fala, ou seja, em atividades em cuja linguagem é utilizada na sala de aula presencial. Ao se depararem com um novo ambiente não mais presencial, mas distante, os alunos foram confrontados com um novo tipo de linguagem para realizarem atividades bastante semelhantes às aquelas desenvolvidas presencialmente. O novo ambiente digital surgiu com uma nova forma de aprender: através da escrita, não mais somente da fala. As atividades se tornaram mais complexas e exigiram um grau maior de concentração e trabalho.

Vygotsky mostra que outras psicologias de sua época atribuíam a dificuldade da escrita ao fato de que ela, no início de seu desenvolvimento, repetia as etapas evolutivas da fala. Desse modo, a escrita de um aluno de sete anos, por exemplo, é extremamente pobre, equivalente à fala no período de dois anos, enquanto a própria fala já está bem desenvolvida. Vigotsky (2009) derruba essa crença, demonstrando que a história da escrita não repete a história da fala e que, tampouco, ela é uma simples tradução da fala. A linguagem escrita difere das linguagens interior e exterior quanto à estrutura e ao funcionamento. Ela requer um desenvolvimento de um alto grau de abstração por dois motivos principais. O primeiro deles consta de que a escrita é desprovida do aspecto material, o som, próprio da linguagem falada. O segundo reside no fato de que a linguagem escrita é produzida numa situação em que o interlocutor não se encontra presente, o que a torna desprovida também dos gestos, expressões faciais e todos os recursos disponíveis na linguagem falada. Por esse motivo, no discurso

escrito, a decomposição sintática atinge o grau máximo construindo-se através de uma riqueza de palavras e detalhes, a fim de que se torne inteligível ao interlocutor.

É perfeitamente compreensível que esses dois momentos que facilitam a abreviação da linguagem falada – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação –, sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita. É precisamente por isso que aqui somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite pela entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKY, 2009, p. 455-456).

Nesse sentido, o que se omite na linguagem falada deve ser necessariamente trazido para a escrita. Ela deve abstrair o aspecto sensorial da palavra e não usar a própria palavra, mas a representação dela. Além disso, para escrever, o sujeito necessita de um motivo inicial, ao contrário da fala, que acontece espontaneamente no desenrolar das relações entre sujeitos e não necessita de uma motivação inicial para acontecer. A forma abstrata da escrita a torna uma linguagem pensada e não falada, o que resulta em certa dificuldade de ser executada (VIGOTSKY, 2009). A linguagem escrita precisa ser pensada, enquanto a linguagem falada não é tão rigorosa, e sim, mais livre.

Com o surgimento do computador e da internet, no entanto, as linguagens falada e escrita mesclaram-se, muitas vezes, em alguns ambientes utilizados para substituir a conversação face-a-face, mescla que aconteceu em muitos programas *online* em que os alunos de ambas as turmas estavam acostumados a utilizar. A escrita *online* por eles utilizada era, na maioria das vezes, em programas como o *Messenger* e sites como o *Orkut* cuja linguagem utilizada é abreviada e típica desses ambientes (o chamado internetês). Ao se depararem com o *Moodle*, um ambiente formal e acadêmico, os alunos precisaram se readaptar a um novo gênero de escrita virtual. É interessante observar que os próprios alunos, como relataram em entrevista, chegaram à conclusão de que o ambiente *Moodle* não comporta o internetês tão utilizado em outras esferas sociais da internet. Eles perceberam que, por se tratar de um ambiente acadêmico, a linguagem a ser utilizada precisava ser diferente daquela que utilizam para se relacionar com seus amigos no *MSN Messenger* e no *Orkut*, conforme estão acostumados. O ambiente *Moodle*, diferentemente desses ambientes supracitados, tem caráter acadêmico.

Pela diversidade, os alunos perceberam a necessidade de se adaptarem ao novo ambiente de escrita *online*. Essa adaptação, do ponto de vista vygotskyano (2010), confere ao meio não um caráter imutável e estável, mas como um processo dinâmico em

desenvolvimento dialético. O caráter flexível dessa adaptação fez com que cada turma reagisse de forma diferente, condizente com a situação de enunciação da qual faziam parte. Assim, o processo de adaptação acontecia nas duas turmas, já que cada uma delas necessitava rever sua compreensão do que é escrita na internet.

Alunos de ambas as turmas precisaram compreender a escrita no *Moodle* de modo diferente como compreendiam a escrita no *MSN Messenger* e *Orkut*. Eles precisaram levar em conta o rigor e a complexidade da escrita nos fóruns de discussão do *Moodle*. Apesar de neles estar presente o recurso dos *emoticons* que facilita a escrita *online* tornando-a mais próxima da linguagem falada, o fato de se tratar de um ambiente assíncrono e acadêmico trazia a necessidade de uma escrita semelhante àquela usada na sala de aula presencial, ou seja, em um nível mais complexo.

Na turma de Letras, por exemplo, o entendimento tanto da professora quanto dos alunos de que se tratava de um ambiente acadêmico, utilizado por um curso superior, foi fator que determinou o caráter científico dado às discussões e a procura por vezes por uma escrita um pouco mais formal. Os alunos dessa turma, evitavam utilizar abreviações ou o “internetês” para escrever no ambiente e procuravam revisar o texto para evitar erros de português. Essa adequação de linguagens era vista como um desafio pelos alunos, mas eles compreendiam a necessidade de construir uma escrita adequada ao um novo gênero discursivo. No trecho seguinte da entrevista realizada no fórum de discussão do *Moodle* da turma de “L”, Marina mostrou como essa adaptação não foi fácil, mas compreendeu que não deveria utilizar uma linguagem coloquial em um ambiente acadêmico:

[...] Senti dificuldade de adequação de linguagem. Apesar de ser um texto escrito na internet (geralmente informal: e-mail para amigos, *MSN*) era um fórum universitário por isso a linguagem que deveria ser utilizada era a formal. Fazia às vezes confusão com isso, até me adaptar.

(Trecho postado por Marina na entrevista realizada no fórum de discussão)

As alunas do curso de Pedagogia relataram em entrevista a mesma dificuldade de adaptação da linguagem no ambiente *Moodle*. Conversando sobre a forma com que escreviam no *Moodle*, as alunas afirmaram que buscavam utilizar o mesmo formato com que escreviam na sala de aula presencial para trabalhos acadêmicos, por exemplo:

Helôisa: [...] A minha escrita não diferenciou muito da que eu escrevo na sala de aula. Até porque eu me sentia, mesmo não sendo a mesma coisa, eu me sentia como se estivesse em sala de aula mesmo, uma coisa mais formal. Então assim, eu só escrevia de forma mais espontânea, diferente, abreviando as coisas quando era um espaço voltado para os grupos, para começar a dialogar algum tipo de exercício.

Ana Paula: Então a sua escrita no ambiente era uma escrita formal, da mesma maneira que você escreve no presencial?

Heloisa: Isso.

Ana Paula: Mas em ambientes que eram só para discussão dos grupos você fazia uma escrita mais abreviada? Você usava as abreviações?

Heloisa: Isso, isso. Por exemplo, o “que” eu só usava o “q” mesmo, ao invés de colocar o q-u-e... O “você”, “vc” mais assim uma conversa entre amigos...

Ana Paula: Um internetês...

Heloisa: Isso [risos]. E assim pra responder as questões eu usava mesmo a formal né!?

Ana Paula: A linguagem então era formal. E pra vocês?

Rosângela: Eu já assim... Como eu já tinha costume de usar *MSN*, *Orkut*, foi meio difícil... Você tá na frente do computador você vai pensar em escrever o internetês mesmo. Então na hora quando eu via eu tava escrevendo “vc”, “q”... Aí tinha que voltar pra colocar, às vezes eu esquecia e postava mesmo assim. Assim, o *Moodle* não é um ambiente que me agrada muito não. Eu tenho costume de entrar no *MSN* e tudo mas no *Moodle* tinha hora que eu ficava meio perdida lá... Mas a escrita, no princípio, foi a da internet mesmo. [...]

Ana Paula: Então Rosângela, você falou pra mim que a sua escrita era diferente no *Moodle*. Você tinha que se adaptar pra escrever ali? Porque você estava acostumada a escrever de uma maneira então você tinha que se adaptar pra escrever ali...

Rosângela: É. Porque assim, nele a gente vê as meninas escrevendo na linguagem formal, na sala a gente escreve formalmente. Mas quando tá na tela do computador ali, a gente já tem o costume de ir escrevendo o internetês mesmo.

Ana Paula: Sua concepção de computador era então a concepção que “Ah! Toda vez que eu for escrever no computador eu uso o internetês”?

Rosângela: Isso. Assim, usando a internet sim. Não pra trabalho...

Ana Paula: Só na internet...

Rosângela: É, na internet era... Tudo abreviado.

Ana Paula: Aí você teve que mudar essa concepção que você tinha de internet?

Rosângela: Tive, tive. Eu tive que começar a escrever diferente, arrumar as palavras, colocar acentos que muitas vezes. [...] Até porque é um ambiente acadêmico. Então a gente pensa: “Ah não, eu tô escrevendo pra uma faculdade. Então não posso ficar escrevendo coisa pro colega.” [...]

Heloisa Ferreira: Mas até pela forma com que ela [Natália] postava as coisas dela, por exemplo, fazia as perguntas, a gente acompanhava aquele mesmo estilo.

Josiane: Eu gostei muito de usar o *Moodle*. Foi uma experiência muito boa. Mas eu tive a mesma dificuldade da Rosângela que foi a questão da escrita. Por causa do *MSN* muitas vezes colocava o “q”, “vc”, o “axa”. Mas só que eu nunca cheguei a postar. Eu sabia que fazia errado, no final lia de novo pra fazer uma revisão. Mas eu gostei muito de trabalhar com o *Moodle*.

Ana Paula: Então você escrevia aí você relia aquilo “não, não posso escrever assim”...

Josiane: Pela questão do *MSN* eu lembrava que alguma coisa eu ia abreviar.

As alunas relataram a dificuldade que tiveram para se adaptar ao novo ambiente. A concepção de que em todos os ambientes da internet é utilizada uma mesma linguagem foi derrubada para que elas pudessem conceber uma nova forma de escrita *online*. A preocupação com a forma do texto escrito se tornava elemento fundamental na hora de postar os comentários.

A linguagem escrita é uma linguagem complexa e escrever no ambiente *Moodle* significava escrever não só para os colegas, mas também para o professor. O fato de ser desenvolvida no máximo grau determina a complexidade da linguagem escrita que, portanto,

torna-se também oposta à linguagem interior. As abreviações e reduções das quais se compõe a linguagem interior não são possíveis na escrita que, como esclarecido, é rica e detalhada. A complexidade da escrita encontra-se, por exemplo, na utilização dos rascunhos.

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental (VIGOTSKY, 2009, p. 457).

O “rascunho mental” citado por Vygotsky é a própria linguagem interior. Portanto pode-se compreender que a linguagem escrita não só difere da linguagem interior, mas passa por ela e a reelabora para ser mais desenvolvida, o que confirma sua complexidade.

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala. Nela não há elipses, ao passo que a linguagem interior é cheia delas (VIGOTSKY, 2009, p. 316).

Os alunos passavam de uma atividade mental com a qual estavam acostumados, utilizando a linguagem interior para aprender e dialogar internamente com tudo o que liam e ouviam em sala de aula, para um processo de externalização através de uma linguagem complexa e abstrata, a escrita, que exigia grande concentração e trabalho dos alunos.

Outro aspecto que determina a complexidade da linguagem escrita é sua constituição sígnica. A escrita é um sistema particular de signos e símbolos, cujo domínio incide em um ponto crítico para o desenvolvimento cultural. A linguagem falada é uma representação sígnica do objeto real. A linguagem escrita, por sua vez, é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. Isso não quer dizer que a escrita é mera transcrição da fala, mas possui relação com aquela no sentido de que a representa. Dessa forma, se a escrita é a representação da fala que por sua vez é a representação do objeto real, ela se constitui como um “simbolismo de segunda ordem” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). Tamanha complexidade torna o desenvolvimento da escrita um processo não linear, mas cheio de evoluções e involuções e sofre transformações constantes. Essas transformações foram se processando aos poucos em ambas as turmas. A turma de Pedagogia iniciou o processo de transformação, mas não chegou a uma linguagem escrita de caráter científico. Já a turma de Letras chegou à cientificidade, tornando a escrita ainda mais complexa. Todo esse processo foi bastante penoso em ambas as turmas. Segundo Vygotsky, o processo de adaptação ao novo meio se configura como

Uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio. Logo, no mesmo meio social são possíveis atitudes sociais inteiramente diversas do indivíduo e tudo se resume no tipo de orientação a ser dada à educação desse caráter ativo (VYGOTSKY, 2010, p. 278).

A adaptação ao novo ambiente foi, portanto, diferente em cada uma das turmas e se configurou como uma grande dificuldade para os alunos, pois envolvia uma série de hábitos e elaborações já formuladas acerca da escrita no ambiente virtual. Foi, porém, uma luta silenciosa, visto que a “língua correta” a se utilizar no ambiente *Moodle* não era primariamente definida pelas professoras, cabendo aos alunos adaptarem-se solitariamente e descobrirem a forma adequada de escrita no ambiente.

7.3. O processo de reelaboração e reflexão através da escrita: uma síntese das aprendizagens?

O movimento de escrita não inicia no próprio ato de escrever, tampouco no ato de pensar sobre o que se pretende escrever, mas inicia a partir do outro, do exterior. É somente a partir do outro que o sujeito se constitui como ser humano, portanto parte-se de algo que é exterior e é reelaborado internamente para ser novamente exteriorizado em forma de escrita. É necessário, pois, compreender a escrita dos alunos no *Moodle* como parte daquilo que antes foi exterior sendo reelaborado internamente para ser novamente exteriorizado através da escrita.

Em “Imaginação e criação na infância”, Vigotski (2009) se debruça no estudo acerca da atividade criadora humana, denominada pela psicologia de “imaginação” ou “fantasia”. Nesse trabalho está presente um pouco da reflexão do autor sobre as artes, que ele interpreta como sendo atividades criadoras, dentro das quais a escrita se encaixa.

Para Vigotski (2009) o processo de criação acontece no cérebro humano a partir do trabalho reprodutivo das experiências vividas pelo homem ou pelo outro. Tal reprodução abre novas trilhas para a criação que irão influenciar na realidade novamente. Vigotski (2009) compreende que a atividade criativa forma, portanto, um círculo:

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Ao tratar dos mecanismos da imaginação criativa, Vigotski (2009) aponta ainda que as percepções externas e internas do sujeito são a base para a experiência e, partindo do acúmulo de material, o sujeito é capaz de reelaborá-lo. As impressões percebidas pelos sujeitos formam um todo complexo composto de múltiplas partes separadas que são, então, submetidas a uma dissociação, ou seja, à fragmentação desse todo, durante o processo criativo. “A dissociação e a associação das impressões percebidas são parte importantíssima desse processo”, afirma o autor (VIGOTSKI, 2009, p. 36), postulando que algumas partes são mais destacadas e outras mais obscurecidas. Posso concluir que o processo criativo advém da compreensão do todo e do rompimento desse todo que, fragmentado, poderá ser associado e transformado em algo novo.

Essa cadeia criativa é claramente percebida no processo de escrita. Ao escrever, o sujeito recolhe as impressões que já possui, tanto a partir das experiências por ele vividas quanto a partir das experiências alheias das quais o sujeito toma conhecimento ao se relacionar com o outro. Experiências de vida do sujeito, leituras de outros textos são interpretadas, fragmentadas, combinadas e modificadas, tornando-as novas. Isso é possível porque nosso cérebro mesmo já movimenta essas informações permitindo que possam ser posteriormente combinadas.

As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram (VIGOTSKI, 2009, p. 36-37).

As combinações e modificações de experiências que ocorrem no cérebro são externalizadas no processo de escrita, o que torna possível a criação de um novo texto, fruto da imaginação do sujeito escrevente.

O que percebi a partir das observações dos fóruns de discussão foi esse movimento criativo de reelaboração dos conhecimentos através da escrita. Na escrita dos alunos de Letras nos fóruns de discussão do *Moodle* identifiquei, diversas vezes, uma síntese do que foi construído em sala de aula presencial em união aos textos lidos, às postagens anteriores, à prática em estágios, entre outros.

Laura mostrou parte de tudo o que aprendeu realizando uma síntese conclusiva sobre o tema discutido no primeiro fórum de discussão:



Re: Alfabetização e Letramento

por Laura - Thursday, 22 April 2010, 10:33

Achei o texto da Angela Kleiman muito interessante e "diferente" na sua formação, bem mais fácil de ler e entender. De acordo com tudo que aprendi nas aulas e nos textos lidos posso concluir que esses dois processos, "Alfabetização e Letramento", se complementam, sendo que a alfabetização é uma das práticas de letramento e que, conseqüentemente, também fazem parte das práticas sociais.

A alfabetização consiste no aprendizado sistematizado da língua, além disso, o professor deve desenvolver as competências comunicativas do aluno, trabalhando a adequação do ato verbal às situações de comunicações (sociolinguística). De acordo com Kleiman, a alfabetização é um processo complexo que envolve prática, saberes e aquisição.

O letramento não está necessariamente ligado à alfabetização; seria apenas um estado ou condição de uma pessoa que convive com as práticas de leitura e escrita, podendo ocorrer até mesmo através da oralidade.

A leitura e a escrita então, estão relacionadas com os usos sociais proporcionando a todos o exercício da cidadania, mesmo àquelas pessoas analfabetas.

Na postagem de Laura, percebi uma tentativa inicial de sintetizar o que aprendeu em sala de aula presencial e através da leitura do texto base. A própria aluna afirmou que parte, em sua postagem, daquilo que já aprendeu.

O mesmo exercício foi perceptível na postagem de Roberto, ainda de forma mais elaborada, no segundo fórum. A discussão desenvolvia-se em torno do tema variante coloquial *versus* variante culta, conceitos sobre os quais os alunos leram e debateram no segundo fórum de discussões. Pude observar que o aluno já havia lido a respeito, afirmando que existem algumas teorias que ligam a língua à cultura. Ele repensa essas observações que destaca e propõe aos colegas uma reformulação do ensino. Ainda na mesma postagem, busca aparato teórico em Rojo, autora do texto base para discussão e reelabora as informações contidas nesse texto, repensando o papel do professor de português frente às questões debatidas no fórum de ensino da variante culta *versus* coloquial.



Re: Sociolinguística na sala de aula

por Roberto - Tuesday, 11 May 2010, 08:55

O que me preocupa ultimamente são os vários discursos que apontam para a valorização da variante coloquial, não pelo seu conteúdo, pois concordo com a proposta, mas sim, a maneira como tais discursos têm sido desenvolvidos. Segundo algumas teorias, a língua estaria diretamente ligada a cultura na qual ela se manifesta. Sendo assim, o ensino, ou a conscientização do aluno de todas as possibilidades de realização da língua perpassaria por uma análise cultural, para que tal compreensão fosse considerada efetiva e clara ao aluno. Por este caminho encontramos uma grande questão pela frente: o que a sociolinguística propõem-se a fazer não somente diz respeito ao ensino de língua, mas também a uma reformulação em todo quadro docente, envolvendo principalmente matérias como história, geografia, artes, sociologia e filosofia. A formação na área humana do aluno, aqui no Brasil teria que ser cuidadosamente repensada, e a resistência seria grande. Não estou dizendo que essa dificuldade deveria por fim ao plano, mas que a maneira como discutimos o ensino de língua deveria ser mais abrangente.

Na leitura de Rojo, pude perceber que ao expor a prática dos letramentos a autora só reconheceu tal prática com interdisciplinar uma única vez em todo livro e em uma pequena frase. A tarefa do professor de Português é sim promover a discussão do uso das variantes, e creio que estamos no caminho certo, só temo que a prática se afaste das outras matérias e que assim a disciplina se entenda como “arauto da cultura popular”, carregando um “peso” que não é somente seu, e trilhando um caminho que a pode afastar dos objetivos principais da matéria, prejudicando aluno e o português, não como língua mas como disciplina de sala de aula.

Pude, pois, identificar o movimento de reelaboração na postagem do aluno: ele escreveu com suas próprias palavras, sintetizando suas aprendizagens, o que mostrou como está se apropriando do conteúdo. Foi possível perceber que o exercício de escrever o fez pensar e repensar os conteúdos vistos em sala de aula presencial, na prática em estágios e nos textos lidos e reelaborar tais conteúdos.

Com esses dois exemplos da turma de Letras, é possível perceber que os alunos conseguiam sintetizar as aprendizagens de sala de aula, de leituras realizadas, de falas de colegas, entre outros. Mais do que isso é possível perceber um crescimento na forma como a síntese é realizada: a postagem de Laura no primeiro fórum ainda está presa aos textos e aos comentários de sala de aula presencial, enquanto a postagem de Roberto no fórum seguinte já

demonstra uma maior apropriação do conteúdo, explorado com mais autoria e interligado às experiências práticas. Menos preso ao texto e aos comentários de sala de aula presencial, o aluno conseguiu reelaborar os conteúdos com suas próprias palavras, o que parece ser o movimento que Vygotsky conceitua de internalização.

Vygotsky (2007) estabelece as relações do uso de instrumento e signos no desenvolvimento da criança, percebendo que estão mutuamente ligados e postula três condições para desenvolver essas relações. O autor explica que a mediação passa por duas classes: a mediação pelos instrumentos e a mediação pelos signos. A primeira remete à idéia marxista de que o homem cria instrumentos de trabalho que medeiam a relação com seu objeto, ou seja, a relação do homem com o objeto não se dá mais de forma direta, mas mediada pelo instrumento. A segunda exerce a mesma função mediadora, só que agora no campo psicológico. Essas duas formas de mediação se diferenciam na maneira como orientam o comportamento humano. Para o autor, o instrumento age externamente e provoca mudanças no objeto, sendo dirigido a um domínio da natureza; enquanto que o signo (instrumento simbólico) não modifica o objeto, mas é dirigido aos processos internos do sujeito, ou seja, para o controle do próprio indivíduo.

A terceira e última condição trata da ligação entre essas formas de mediação, já que, num discurso marxista, Vygotsky (2007) aponta que a modificação provocada na natureza pelo homem incorre na modificação do próprio homem. Chega, portanto, à conclusão de que as funções superiores passam pela atividade mediada, que modifica as estruturas internas do sujeito, tanto pelo uso dos signos, como pelo uso dos instrumentos técnicos.

Vygotsky (2007), então, formula o conceito de internalização. No processo de desenvolvimento, a criança (ou o sujeito) realiza operações externas primeiro sem um significado próprio. São atividades externas que não implicam uma significação. As operações externas passam a ser mediadas por signos na relação do sujeito com o outro, o que dá a elas uma nova forma, ou seja, essas operações deixam de ser “naturais” e passam a desempenhar um significado. Esse processo modifica a estrutura interna do sujeito que passa a dar às operações uma significação. Elas passam de externas (nas relações com o outro, ou seja, interpessoal) a internas (intrapessoal). Nas palavras do autor, internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOSTKY, 2007, p. 56). Vygotsky, didaticamente, enumera as transformações pelas quais o sujeito passa no processo de internalização:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...].
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Nessas formulações Vygotsky conclui que é a internalização das atividades externas e sociais que constitui a diferença da psicologia humana para a psicologia animal.

Pelo movimento de repensar as construções externas realizadas a partir do outro através de discussões em sala de aula presencial, de leituras de textos base para discussão no fórum e das postagens dos colegas, acredito que os alunos do curso de Letras conseguem internalizar novas idéias e reconstruí-las internamente. Essas idéias foram reelaboradas no próprio ato de escrever.

Percebi alguns indícios desse movimento de internalização nos fóruns de discussão da turma de Letras que se apropriava aos poucos do tema estudado e conseguia reelaborar os conceitos e temáticas de discussão, escrevendo sobre eles com as próprias palavras. Ficou claro que os alunos faziam uma tentativa de reflexão sobre o assunto de discussão. Isso foi perceptível nas postagens em que os alunos conseguiam discorrer sobre o assunto articulando o conceito à prática do estágio, por exemplo. Do terceiro ao quinto fórum percebi que os alunos escreviam com mais liberdade, o que tornava a discussão bem articulada. A liberdade de escrita levava os alunos à liberdade de dialogar com os colegas e com a própria prática nos estágios, além de poderem expressar suas opiniões, o que contribuiu sobremaneira para que os alunos se expressassem de forma autoral ao escrever.

Portanto, ao trabalhar com o discurso alheio articulado a tudo que lhes é externo e com o qual podem dialogar, os alunos escreveram com autoria, construindo uma compreensão ativa sobre o tema de estudo. Eles escreveram não somente sobre o que viam em sala de aula presencial ou em textos, mas reelaboravam internamente todos os conceitos, compreendendo ativamente o tema de estudo. A compreensão ativa levava-os a uma escrita autoral e reflexiva, o que postulo como um indício de aprendizagem.

7.4. O trabalho com conceitos científicos através da escrita *online*: indícios de aprendizagem

A aprendizagem é um processo complexo e não pode ser totalmente identificado, já que acontece sempre numa relação dialética entre sujeitos na qual o conhecimento é

construído do externo para o interno, em um processo de internalização. Dessa forma, o que pude observar foram indícios do processo de aprendizagem dos alunos. Na turma de Letras eles eram visíveis e evidentes, o que tento explorar neste item. A turma de Pedagogia, contudo, limitou-se a discussões mais baseadas no senso-comum do que no caráter científico. Como o próprio objetivo da disciplina em questão se referia a um caráter prático ligado à usabilidade do computador-internet, tornou-se difícil encontrar indícios de aprendizagem relacionada ao conteúdo na exploração do material *online* dessa turma. Assim sendo, as construções que aqui revelo estão concentradas no âmbito da disciplina “L”.

O objetivo da disciplina “L” era trabalhar com determinados conceitos científicos (ex: alfabetização, letramento, variante lingüística, gêneros textuais). A disciplina se dividia em unidades temáticas, as quais os conceitos estavam inseridos e, para aprender esses conceitos os alunos desenvolveram várias atividades propostas pela professora com o objetivo de sistematizá-los. Em resumo, aprender determinados conceitos científicos era, pois, o objetivo central da disciplina e dos fóruns de discussão.

Segundo Vigotsky (2010), existem dois aspectos no estudo do pensamento que importam no estudo da aprendizagem escolar. O primeiro deles diz respeito ao crescimento e ao desenvolvimento do conceito, que o teórico relaciona diretamente ao significado da palavra. O desenvolvimento do pensamento está diretamente ligado ao processo de elaboração e reestruturação dos significados da palavra. O segundo aspecto apontado por Vigotsky (2010) trata do significado como unidade entre pensamento e discurso. Por um lado o significado da palavra é um discurso, já que a palavra é, em si, um discurso e toda palavra tem um significado. Por outro lado, todo significado representa uma generalização. O significado da palavra é, portanto, a unidade discurso-pensamento e, como afirma Freitas (2007b, p. 22), “a formação de conceitos é um ato do pensamento”. A autora continua, baseada em Oliveira (1992): “É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer os significados que ordenam o real em categorias (conceitos) nomeadas por palavras da língua desse grupo”. As palavras são, pois, mediadoras das relações do homem com o mundo.

Em primeira instância, por estar ciente das evoluções e involuções do pensamento a partir da linguagem, permito-me refletir um pouco acerca das formas de pensamento propostas por Vygotsky que acontecem não de forma linear, como outras escolas psicológicas propõem, mas dialeticamente, em um ir e vir complexo e processual que parte sempre das relações histórico-culturais.

Ao descrever o processo genético do desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky traça a evolução desse desenvolvimento, compreendendo que existem três estágios do

desenvolvimento do pensamento: o sincrético, o pensamento por complexos, o pensamento por conceitos. Tratarei desses estágios do pensamento bastante sucintamente.

Necessário se faz lembrar de que as funções superiores se desenvolvem de acordo com o que o sujeito constrói na cultura, no seu meio social. Dessa forma, quando um sujeito vive em um ambiente bastante propício ao desenvolvimento da arte, mas com pouco contato com assuntos de áreas exatas, por exemplo, ele estará propício a desenvolver mais o pensamento voltado para a primeira área do que para a segunda. Quando se diz que um sujeito atingiu determinado nível de pensamento, há que se compreender que esse nível foi atingido em se tratando de determinado assunto. O sujeito exemplificado acima pode ter um pensamento bastante desenvolvido acerca das artes, mas ainda permanecer em um nível aquém na área de exatas.

O primeiro nível de pensamento para Vygotsky é o sincrético, típico das crianças pequenas. Esse nível pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos (VIGOTSKY, 2009). Compreendo que o pensamento sincrético aparece somente na idade tenra do ser humano que, ao desenvolver a linguagem, desenvolve também o pensamento que evolui para o segundo estágio.

O segundo estágio de desenvolvimento de pensamento é denominado por Vygotsky de pensamento por complexos e caracteriza-se por conduzir

à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança (VIGOTSKY, 2009, p. 178).

Assim, a construção de imagens sincréticas dos objetos características do primeiro estágio cede espaço para a construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional, mas já se caracteriza por um pensamento coerente e objetivo. O complexo se baseia nos vínculos factuais que se revelam na experiência imediata do sujeito e se formula como uma generalização de objetos heterogêneos concretos. O pensamento por complexos compreende cinco fases básicas sobre as quais discorre Vigotsky (2009) longamente: o tipo associativo, o complexo (propriamente dito), o complexo em cadeia, o complexo-coleção e o pseudoconceito.

Esses estágios de desenvolvimento do pensamento poderiam tomar várias páginas para serem explicados, o que não é o objetivo da presente investigação. Cabe, no entanto, destacar que a evolução do pensamento por complexos não obedece a uma regra linear em

que se poderia esquematizar através de um único traço, mas se desenvolve dialeticamente chegando ao pseudoconceito, forma mais desenvolvida do pensamento por complexo, predominante na idade pré-escolar (VIGOTSKY, 2010), mas que também pode ser encontrado em adultos no transcorrer do pensamento do dia a dia. Os pseudoconceitos se constituem como um estágio intermediário entre o pensamento por complexos e a raiz dos conceitos.

O terceiro e último estágio do pensamento de interesse para a presente investigação é o pensamento por conceitos, que se diferencia do pensamento por complexos pela forma como é construído. Enquanto nos complexos os objetos são generalizados pelos fundamentos factuais diversos, o pensamento por conceitos se caracteriza pela generalização dos objetos como por um traço. O pensamento por conceitos supõe não só a combinação de elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo fatural em que são dados na experiência (FREITAS, 2007b). Pensar por conceitos é pensar abstratamente, conseguindo-se construir generalizações por si próprias, sem necessidade de um elemento concreto, mas a partir de elementos abstratos.

Envolvidos na discussão do tema de cada unidade, os alunos precisavam discutir determinados conceitos e faziam isso através, inicialmente, de leituras, depois de discussões em sala de aula, seminários e das discussões nos fóruns temáticos que objetivavam trabalhar os conceitos científicos inseridos na temática da unidade. O fato de desenvolverem várias atividades em que trabalhassem os conceitos contribuiu sobremaneira para a aprendizagem desses conceitos científicos. Assim, ao trabalhar com os conceitos nos fóruns *online*, os alunos já estavam imbuídos de várias outras construções que aconteceram no decorrer das aulas presenciais e das leituras prévias. Nos fóruns ocorria nos fóruns era um movimento interessante de sistematização, através da escrita, do que estava sendo construído. Quando os alunos já estavam acostumados com a escrita nesse ambiente (o terceiro fórum é o auge das discussões, os alunos já se sentem mais livres para escrever e fazem isso com certa naturalidade) eles desenvolviam o tema buscando nas experiências práticas observadas nos estágios a relação com os conceitos científicos que estavam estudando.

No primeiro fórum, por exemplo, os alunos discutiram os conceitos científicos de “alfabetização” e de “letramento”, conceitos totalmente interligados, mas diferentes, sendo necessário serem debatidos e compreendidos pela turma. Os alunos iniciaram trazendo idéias que liam nos textos e, ao final, conseguiram chegar a uma idéia mais abrangente do que as primeiras postadas no fórum.



Re: Alfabetização e Letramento

por Waléria - Friday, 16 April 2010, 17:13

A alfabetização e o letramento devem ocorrer simultaneamente. Só alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, não fará com que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e escrita e, principalmente, não o coloca em contato com as reais chances de conhecer o funcionamento destas habilidades no seu meio. Por tanto, estes dois termos se completam e tem como objetivo principal formar cidadãos consciente e capazes de criticar e promover mudanças na sociedade em que vivem.

O letramento dá ao aluno condições de exerce a leitura, a escrita e a oralidade em seu meio social, ampliando sua capacidade de reconhecer as variações linguísticas e os gêneros textuais que fazem parte da realidade onde vive. Além disso, ele se torna detentor de suas habilidades, sabendo a hora, o lugar e como usá-las.

[...]



Re: Alfabetização e Letramento

por Tábata - Monday, 19 April 2010, 17:05

A alfabetização trata da aquisição do código da língua. Num certo momento, observou-se que apenas o registro do código da língua não era suficiente para tornar um falante competente. Então o letramento surgiu como resposta para essa sociedade moderna, já que exige-se maior competência do leitor para lidar com manuais, textos mais elaborados e outros que circulam na sociedade. Respondendo às questões propostas, podemos dizer que alfabetização e letramento são dois processos que se complementam. O letramento é o uso social das práticas de leitura e escrita. A melhor maneira da escola trabalhar com o letramento é através dos gêneros textuais, pois o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade (email, carta, bilhete, relatório etc) permite ao aluno o conhecimento da variedade linguística. Desta maneira, o professor não foca o estudo numa norma única, padrão.



Re: Alfabetização e Letramento

por Ingrid - Tuesday, 20 April 2010, 15:49

A alfabetização e o letramento são dois processos que devem ocorrer simultaneamente. Pois alfabetizar é fazer com que uma pessoa adquira o sistema convencional de escrita de sua língua, e é através do letramento que essa pessoa, em processo de alfabetização, irá conseguir desenvolver habilidades de uso do sistema de sua língua em atividades de leitura e escrita, através das práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Mas observa-se que um processo não é pré-requisito do outro, pois o professor pode alfabetizar sem necessariamente letrar. Porém, hoje, é imprescindível que o educador saiba "alfabetizar letrando". E como a aluna Tábata destacou, é preciso que o professor trabalhe com os gêneros textuais na sala de aula, pois além de possibilitar ao aluno o contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, ele inevitavelmente irá conseguir desenvolver em seu aluno práticas de letramento.

O que se pode perceber é que os conceitos de alfabetização e letramento foram ganhando dimensões mais amplas no decorrer da discussão. Ainda muito inicial, por ser ainda o primeiro fórum, a discussão não tomou rumos de um grande aprofundamento na construção dos conceitos científicos, mas pude perceber que essa elaboração começou a se ampliar a cada nova postagem.

Acredito que, ao trabalhar os conceitos científicos nos fóruns de discussão, os alunos foram construindo e reconstruindo esses conceitos coletivamente e foi possível observar que eles conseguiam, ao final de cada fórum, chegar, pelo menos parcialmente, à definição do conceito debatido. Talvez os alunos tenham se apropriado desse conceito no movimento discursivo dos fóruns. O que posso dizer é que essa construção nunca é finita, mas os alunos conseguiram no mínimo refletir sobre cada conceito estudado.

Toda essa construção acontecia mediada pela linguagem escrita o que me permite concluir que ela auxilia na construção das Funções Mentais Superiores (FMS)

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (VIGOTSKY, 2009, p. 161).

A forma de se chegar à construção de conceitos é, portanto, por meio da palavra que, em si, possui, pois, um significado.

Imbuído dessa concepção, Vigotsky (2009) afirma que o significado da palavra, sendo um fenômeno do pensamento e também um fenômeno da palavra, é a unidade entre

pensamento e palavra. O significado é um fenômeno da palavra porque não existe palavra sem significado. A palavra é a própria construção social consolidada no significado. O pensamento é a generalização através da qual se formam os conceitos. Se generalização e significado são sinônimos, então Vigotsky (2009) conclui que o significado é também um fenômeno do pensamento porque é possível generalizar uma palavra a partir do que ela representa.

O processo de generalização ou significação é responsável pela formação dos conceitos. Isso quer dizer que eles são formados a partir desse complexo processo que entrelaça pensamento e palavra e se concretiza na generalização da palavra. Generalizar é chegar à definição do significado de uma palavra, ou seja, chegar ao conceito mesmo da palavra.

Em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação [...]” (VIGOTSKY, 2009, p. 246).

O desenvolvimento conceitual da criança analisado por Vygotsky é um processo complexo que acontece por meio da linguagem. Vygotsky indica ainda a existência de dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos.

Os conceitos espontâneos se desenvolvem naturalmente na criança, não sem o auxílio de um adulto e não sem a mediação sógnica. Mas acontece de forma natural, quando a criança consegue abstrair e generalizar determinadas palavras concretizando um significado. Este, porém, não é totalmente estável e se desenvolve ao longo da vida da criança que realiza novas generalizações e modifica o significado da palavra em função da dinâmica do pensamento (VIGOTSKY, 2009). A relativa estabilidade do significado da palavra é o que permite que os conceitos espontâneos se desenvolvam.

Os conceitos científicos se desenvolvem nas crianças de modo diferente dos conceitos espontâneos, apesar de haver alguns aspectos semelhantes nesse desenvolvimento. Até certo ponto, pode-se dizer que o caminho seguido pelo desenvolvimento dos conceitos

científicos é oposto ao caminho seguido pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKY, 2010). O teórico afirma que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é bastante específico.

Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações (VIGOTSKY, 2009, p. 244).

Vygotsky descreve um movimento dialético de operações do sujeito em que a linguagem é importante instrumento para a aprendizagem dos conceitos científicos. Em seus estudos, Vygotsky focaliza a aprendizagem da criança que opera com os conceitos espontâneos em busca da construção de conceitos científicos, através do auxílio cooperativo do adulto. Trata-se de um movimento dialético em que os conceitos espontâneos ascendem em direção às generalizações e os conceitos científicos descendem ao concreto. Esse movimento permite-nos concluir que a generalização implica uma tomada de consciência do sujeito que apreende e forma o conceito superior (VIGOTSKY, 2009).

Os conceitos científicos são formulados e desenvolvidos em colaboração do aluno com o professor. No processo de colaboração, ocorre o amadurecimento das funções mentais superiores. O nível de amadurecimento das FMS varia de acordo com o nível de exigência e as condições em que se desenvolvem o ensino. O processo de aprendizagem dos conceitos científicos está diretamente relacionado ao ensino, já que esses conceitos somente se desenvolvem através da colaboração do professor com o aluno.

O movimento acima descrito por Vygotsky em que os conceitos científicos descendem ao concreto é bastante claro nas construções dos alunos da turma de Letras: eles buscavam nas relações concretas que vivenciavam no ambiente escolar, uma forma de compreender o conceito científico. Além disso, fizeram esse movimento não solitariamente, mas coletivamente, pois cada um trouxe sua contribuição e juntos eles iam construindo novos sentidos para compreender este conceito científico. Trata-se de um processo não linear, mas que acontece lentamente e sistematiza-se no fórum. Como disse, essa construção perpassa várias atividades e nos fóruns era possível sistematizar todo esse processo através da escrita. Mas essa sistematização não finalizava o processo. Ela apenas contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos de forma mais elaborada, já que para escrever o aluno precisava pensar sobre esses conceitos.

As sistematizações e reelaborações dos conceitos científicos eram uma forma de os alunos aprenderem. Em Vygotsky é possível compreender como as construções escritas dos alunos poderiam levá-los à aprendizagem. Conceito complexo na teoria vygotskyana, a aprendizagem requer um estudo aprofundado acerca do processo como se desenvolve.

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009, p. 296).

Ou seja, o desenvolvimento dos conceitos científicos está totalmente ligado à aprendizagem. Ele ocorre através da aprendizagem. Por isso se os alunos estão trabalhando com conceitos científicos e conseguem, de certa forma, desenvolvê-los, posso dizer que estão aprendendo.

As psicologias da época de Vygotsky se limitaram a estabelecer o desenvolvimento das crianças através de testes que elas conseguiam resolver sozinhas, ou seja, estabeleciam o que Vygotsky chama de “nível de desenvolvimento imediato” ou “nível de desenvolvimento real”. Para Vigotski (2009), no entanto, não basta definir o que a criança já sabe, o que está maduro, mas o que ela tem capacidade para aprender, o que está em processo de maturação, levando em conta, portanto sua “zona de desenvolvimento imediato” ou “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). A ZDP é a discrepância entre o nível de desenvolvimento real, definido através de problemas que a criança consegue resolver sozinha; e o nível de desenvolvimento potencial, definido através de problemas que ela não consegue resolver sozinha, mas é capaz de fazê-lo com o auxílio do outro (um colega, um professor, etc). Desse modo, basear naquilo que a criança já sabe para ensiná-la não irá contribuir para seu desenvolvimento, porque não resultará na aprendizagem de algo novo. A boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento e, portanto, trabalha no nível da ZDP do aluno, ou seja, naquilo que o aluno é capaz de fazer em colaboração para que possa aprender a fazer sozinho futuramente. Nas palavras do autor, Zona de Desenvolvimento Proximal

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Magalhães (2009) realiza um importante estudo acerca da ZPD. Compreende esse conceito de forma ampliada e monista, coerentemente com toda a teoria de Vygotsky e sua fundamentação marxista. Para a pesquisadora, o conceito não se resume a essa definição, realizada em um trabalho específico de Vygotsky, mas compreende também discussões ampliadas que obedecem à mesma lei de desenvolvimento dos conceitos científicos, ou seja, a lei da dialética, processo complexo que não se resume ao desenvolvimento linear de uma função simples, mas ascende e descende, adianta-se e retorna, sendo, pois, um processo muito mais complexo do que parece ao que se pode ver de início na definição didática do conceito de ZPD que Vygotsky traça como reproduzi acima.

Magalhães (2009) resume a compreensão de ZPD, trazendo os estudos de Jantzen (2005), que aponta que Vygotsky discute a ZPD como:

(a) lugar na situação social do desenvolvimento, no qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados (1934/1963, p. 27); (b) lugar de mediação entre a forma rudimentar e a forma ideal por meio de diálogo, comunicação, cooperação e relação social (1934/1987-a, p. 222; 1934/1994-a, p. 348); (c) crises de desenvolvimento (1933/1998-a, p. 283) e fonte para desenvolvimento futuro como resultado da crise (1933/1976, p. 552); (d) resultado do processo de internalização, como uma atividade intra-psíquica, como uma ZPD interior – atividade de brincar (1933/1980, p. 434, 1933-1976, p. 529), atividade de aprendizagem (1933/1983, p. 9); (e) ZPDs intrapsíquicas que mudam suas funções no processo de desenvolvimento posterior (MAGALHÃES, 2009, p. 58-59).

A ZPD é lócus de atividade criativa humana, de transformação, desenvolvimento, conflitos que se realizam não verticalmente como uma ascensão de níveis de aprendizagem, mas horizontalmente como rompimento de fronteiras (MAGALHÃES, 2009).

A presente investigação centra-se não nas crianças, mas nos adultos, futuros professores que constroem seu processo de formação inicial. Torna-se óbvio, pois, que eles chegam ao curso superior imbuídos de muitas concepções formadas ao longo do seu desenvolvimento, na vida e na escola. Santos e Freitas (2010) imbuídas dessa compreensão do adulto como um sujeito histórico-cultural, trazem à tona a questão da longa história de vida desses sujeitos, de suas experiências, memórias e reflexões. O adulto já possui formada a capacidade de reflexão, e a forma como aprende é, portanto, mais complexa do que a criança. São ainda mais evidentes as transformações pelas quais esses sujeitos passam no processo de aprendizagem.

Posso dizer que a zona de desenvolvimento proximal dos adultos, por toda sua construção social, cultural e histórica é bastante estendida, o que leva à maior possibilidade de

aprendizagem. Com capacidade reflexiva estendida, os adultos, segundo Santos e Freitas (2010), dispõem de grande capacidade de aprender.

No *Moodle* ainda há um fator que amplia sobremaneira as possibilidades de aprendizagem dos adultos: a possibilidade de relação com outros adultos e com o professor através da escrita. As relações com outros sujeitos podem acontecer de forma mais complexa do que na sala de aula presencial porque se dão através da escrita. Pela complexidade da linguagem escrita, como especifiquei acima, o ato de refletir sobre o tema de estudo torna-se mais denso e profundo, exigindo deste adulto um grande esforço.

Megid e Fiorentini (2010) mostram que a aprendizagem é potencializada pela escrita, pois proporciona a possibilidade de reflexão crítica dos alunos sobre o que estão aprendendo.

Pensar a formação de professores leva a pensar a aprendizagem dos conceitos científicos, principal objetivo do meio acadêmico. Conceitos espontâneos são formados pela experiência cotidiana nas situações concretas. Eles possuem relação direta com o objeto. Os conceitos científicos ao contrário são adquiridos por meio do ensino como parte de um sistema organizado de conhecimentos e não são, portanto, diretamente acessíveis. Por esse motivo Oliveira (2005) destaca a importância atribuída por Vygotsky ao ensino dos conceitos científicos na escola por ele considerados como núcleo fundamental que aglutina as mudanças que se produzem no pensamento.

O desenvolvimento dos conceitos científicos obedece a um movimento contrário ao dos espontâneos. Isso porque os conceitos espontâneos partem do nível concreto enquanto os científicos partem do abstrato. Enquanto o sujeito domina o objeto em grandes proporções e o conceito espontâneo desse objeto em proporções menores, ele domina muito melhor o conceito científico do que o próprio objeto representado por ele. A aprendizagem dos conceitos acontece em dois movimentos: o ascendente dos conceitos espontâneos e o descendente dos conceitos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade de se manifestarem na zona de desenvolvimento imediato, quanto ao fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha. (VIGOTSKY, 2009, p. 345).

Esse movimento do trabalho de construção dos conceitos científicos, que descem ao concreto enquanto os espontâneos sobem ao abstrato, pode ser configurado na escrita,

processo que envolve elaborações e reelaborações mentais cíclicas até que chegue a um acabamento.

Quando o sujeito domina o objeto representado pelo conceito, mas não domina o próprio conceito do objeto, ele está mais propício a aprender o conceito científico porque pressupõe a aplicação não espontânea do conceito, mas sim a aplicação pensada. A aprendizagem dos conceitos científicos inicia a partir daquilo que não foi desenvolvido nos conceitos espontâneos (VIGOTSKY, 2009). Isso acontece pelo próprio processo de aprendizagem do conceito científico, que não é acessado diretamente ao objeto, mas possui uma relação indireta, mediada com ele, ao contrário do espontâneo, diretamente relacionado ao objeto. Os conceitos científicos exigem, portanto, generalizações, tomada de consciência e sistematização.

Ao trabalhar o conceito científico com o aluno, o professor atua na ZDP de seus alunos, construindo com eles novas generalizações e sistematizações, a fim de chegar ao conceito científico. Isso acontece quando se trabalha em colaboração, porque é dessa maneira que se pode atuar na ZDP do aluno.

Nesse sentido no que se refere às atividades escritas desenvolvidas no ambiente *Moodle* pela turma de Letras, posso compreender que a mediação da professora (e também da monitora) se configurava como elemento importante para o processo de construção dos conceitos porque ela(s) chamava(m) atenção para detalhes que poderiam estar numa zona de conflito (a ZDP) dos alunos. Um exemplo da ZDP compreendida como zona de conflito dos alunos foram os erros provenientes de algo que não foi totalmente compreendido e causaram certa tensão na própria elaboração da resposta escrita dos alunos, que às vezes, contradiziam-se. Isso mostra como esses conceitos estavam ainda em elaboração. Um exemplo desse processo foi o que ocorreu no fórum de discussão sobre alfabetização e letramento. Os alunos tentaram definir os dois conceitos e essa construção foi processual, lenta e não chegou a um acabamento, mas posso dizer que os levou a refletir sobre os conceitos. Na fala de Laura, apareceu um conflito que foi identificado em seguida pela professora:



Re: Alfabetização e Letramento

por Laura - Thursday, 22 April 2010, 10:33

Achei o texto da Angela Kleiman muito interessante e "diferente" na sua formação, bem mais fácil de ler e entender. De acordo com tudo que aprendi nas aulas e nos textos lidos posso concluir que esses dois processos, "Alfabetização e Letramento",

se complementam, sendo que a alfabetização é uma das práticas de letramento e que, conseqüentemente, também fazem parte das práticas sociais.

A alfabetização consiste no aprendizado sistematizado da língua, além disso, o professor deve desenvolver as competências comunicativas do aluno, trabalhando a adequação do ato verbal às situações de comunicações (sociolinguística). De acordo com Kleiman, a alfabetização é um processo complexo que envolve prática, saberes e aquisição.

O letramento não está necessariamente ligado à alfabetização; seria apenas um estado ou condição de uma pessoa que convive com as práticas de leitura e escrita, podendo ocorrer até mesmo através da oralidade.

A leitura e a escrita então, estão relacionadas com os usos sociais proporcionando a todos o exercício da cidadania, mesmo àquelas pessoas analfabetas.



Re: Alfabetização e Letramento

por Clara - Friday, 23 April 2010, 15:59

Mas, Laura, como será possível conviver com as práticas de leitura e escrita, se, como você disse, "o letramento não está necessariamente ligado à alfabetização"? Como pode alguém ler e escrever sem estar alfabetizado? Alguém mais, neste fórum, pode dar alguma contribuição sobre isso?

Como se pode observar, a aluna desenvolveu o tema tentando articular as leituras dos textos e as discussões em sala de aula presencial. Conseguiu expor o que já havia construído acerca dos dois conceitos, mas ao tentar sistematizar com suas palavras os dois conceitos apontando suas diferenças, caiu num conflito em que confunde os dois processos como separados, enquanto na realidade são diferentes, mas interligados. Esse conflito que a aluna acabou por expor é identificado pela professora que questionou a resposta da aluna pedindo a ela e aos demais alunos para pensar a respeito. Chamando atenção para este detalhe, a professora atuou na ZDP da aluna e conseqüentemente da turma, tentando mostrar o quanto essa discussão era importante para todos. A construção continuou coletivamente e os alunos foram, devagar, aprendendo. A própria aprendizagem, em si, cria novas zonas de desenvolvimento proximal, despertando aspectos internos do sujeito que se desenvolvem na relação com o outro. Esse processo se desenvolve de forma complexa e não pode ser medido, mas compreendido, como nas postagens seguintes à de Laura e da professora Clara, em que os

demais alunos começaram a pensar sobre o assunto e elaboraram respostas que tentavam resolver o conflito de Laura. Luiz “resolveu” de certa maneira o problema, elaborando uma resposta concisa que tentou sistematizar os dois conceitos, mas sem separá-los:



Re: Alfabetização e Letramento

por Luiz - Friday, 23 April 2010, 19:34

Não. Letramento e Alfabetização não são processos independentes ou dissociáveis, mas interdependentes. Isto é, o primeiro (o Letramento) é um processo que só se desenvolve por meio da aquisição do código, que Magda Soares denomina, em seu texto, relação fonema-grafema. Só é possível desenvolver as capacidades de leitura e escrita das práticas sociais se o indivíduo detem o conhecimento do código.

Por outro lado, essa aquisição do código (a Alfabetização) também só é possível se tem como contexto as práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, a aquisição do código só se dá no trabalho com as práticas sociais.

Conclusão, um precisa do outro para acontecer. Um depende do outro para acontecer, sendo, portanto, processos interdependentes. Desse modo, um indivíduo não pode apresentar competências de leitura e escrita das diferentes práticas sociais se não tiver sido alfabetizado. Não é possível tornar-se letrado se não tiver sido alfabetizado. Assim como também não poderá ser alfabetizado sem sofrer, ao mesmo tempo, no contato e trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, o processo de letramento. O que faz dos dois processos não só interdependentes como também simultâneos.

Então, ao contrário do que foi afirmado por Laura, esses processos estão, sim, ligados, embora seja importante nunca confundi-los, respeitando suas especificidades.

Ao pensar na escrita na formação de professores, posso dizer que nos fóruns apresentados, ela contribui para o processo de formação de conceitos científicos e, conseqüentemente, de conscientização do aluno acerca dos conceitos estudados. Ao escrever, o sujeito opera com signos, processo que, como já ficou claro, não é simples. Ele trabalha as informações, inicialmente num campo mental, o que Vygotsky chama de rascunho mental (passando pela linguagem interior) para depois externalizar em forma de escrita, que não acontece de uma única vez. O sujeito elabora e reelabora seu texto tantas vezes quantas achar

necessário. À medida que realiza esse movimento de reelaboração do que está escrevendo, o sujeito também realiza operações mentais, que vão auxiliando na construção dos conceitos daquilo que está sendo estudado. O movimento, portanto, não acontece apenas no ato de colocar coisas no papel ou na tela, mas trata-se de um movimento complexo, que se inicia no campo interior, para depois exteriorizar-se e reelaborar-se, retornando ao campo interior para, finalmente, exteriorizar-se outra vez. Nisso pode resultar a elaboração mental dos conceitos científicos pelo aluno. Portanto, a escrita não é um simples trabalho linear, mas é um movimento cíclico que passa pelo eu e pelo outro, levando o sujeito escrevente a uma transformação de si e a uma conscientização.

8. NÚCLEO 3 – A ESCRITA PARA O OUTRO NO MOODLE E SEUS REFLEXOS NAS RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS

No capítulo anterior, discuti como a escrita no ambiente virtual possibilitou reflexões e contribuiu para a aprendizagem dos alunos em processo de formação inicial. Neste capítulo, focalizo o terceiro núcleo de significação que visa compreender como os alunos participantes do *Moodle* construía relações através da escrita.

As relações entre alunos nos ambientes pesquisados se construíram de maneira bastante diversa nas duas turmas pesquisadas. Apesar dessa diversidade, percebi que o fórum de discussões foi compreendido por ambas as turmas pesquisadas, sem necessidade de maiores explicações por parte das professoras, como um ambiente em que os alunos deveriam conversar entre si, ou seja, como um espaço de compartilhamento. Debater o tema proposto e pensá-lo coletivamente era a proposta inicial das disciplinas que buscavam no recurso desse ambiente virtual uma contribuição para o melhor desenvolvimento das discussões.

Apesar de as turmas terem percebido o objetivo de que nesse ambiente deveria haver conversa e compartilhamento, a prática de escrita nesse formato parecia bastante difícil. Pude perceber uma escrita tímida inicialmente, talvez até mesmo medrosa. Os alunos de ambas as turmas pareciam querer direcionar suas respostas às professoras. Aos poucos foram se acostumando a escrever nos fóruns e essa atividade parecia ter se tornado um pouco mais natural, o que não significa que fosse impensada, mas mais livre, autoral e direcionada aos colegas.

Esse processo de escrita não foi fácil. Os alunos sentiam dificuldade de direcionar suas postagens aos colegas e de interagir com eles no ambiente. Escrever para o outro se formulava como uma tarefa desafiante que necessitava de tempo para que se consolidasse como algo natural. Tamanha dificuldade parece estar ligada a uma cultura tradicional de relação escolar direcionada do aluno apenas para o professor. O fato de ter a professora como um dos sujeitos leitores impunha ainda uma maior dificuldade, pois os alunos sentiam-se menos livres para escrever. A figura da professora carregava sobremaneira a direção de uma escrita mais cuidadosa, que, portanto, exigia um exercício maior de reflexão, o que parece ter sido uma das dificuldades de escrita dos alunos.

As alunas do curso de Pedagogia, por exemplo, respondiam à questão proposta no primeiro fórum de discussões sempre concordando com a autora do texto. Não havia conexão entre as postagens das alunas, ou seja, elas não dialogavam entre si. Até mesmo o exercício de discordar em algum ponto com a autora parecia ser difícil. As alunas se preocupavam

principalmente em responder às provocações da professora Natália: o fórum era visto como um ambiente em que a docente estava sempre presente avaliando, preocupação de destaque das alunas como apontaram em entrevista:

Heloísa: Tem esse detalhe também: para quem você ia escrever. A professora ia ler, eu não podia escrever de qualquer jeito...

Ana Paula: Entendi. Então o fato de vocês terem que escrever para a professora já mudava o sentido da escrita de vocês. Vocês tinham que pensar no que estavam escrevendo? [...]

Helena: A mesma coisa quando você vai fazer uma prova. Se você não escrever bem, de repente a professora não vai entender qual era a sua resposta. É a mesma coisa no Moodle, você tem que saber o que você vai responder para que quando a professora leia, entenda o que você entendeu do texto. Porque às vezes ela entendeu de outra forma e ela não vai considerar aquilo... Não é que ela não vai considerar como certo, porque acho que no Moodle nunca teve esse negócio “Isso aqui que você escreveu não está certo”. Acho que cada um tem uma forma de pensar...

(Trecho da entrevista coletiva com as alunas de Pedagogia)

A preocupação em responder à professora diretamente fazia com que as alunas pensassem antes de escrever e elaborassem um texto cuidadoso, o que contribuía, obviamente, para a reflexão sobre o tema de discussão. Por outro lado, essa preocupação era tamanha que acabava por fragmentar os diálogos possíveis que aconteceriam no fórum. Nesse sentido, o fórum no início não era sempre compreendido como ambiente de troca, mas também e principalmente como ambiente de avaliação da professora. No trecho a seguir observa-se uma excelente interferência feita por Natália, sintetizando a discussão que acontecia até então no primeiro fórum e propõe novas questões, utilizando-se de tópicos numerados para melhor organizá-las. Em seguida, Jussara responde à professora utilizando-se também da numeração inicial de Natália:



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Natália - Wednesday, 7 April 2010, 13:25

Queridas Valéria, Vânia, Débora, Rafaela, Raquel, Jussara, Rosângela, Eliza, Helena, Talita, Tamara [...] e demais colegas,

Estou nestes dias lendo as reflexões e os questionamentos de vocês e estou maravilhada! Que bom estar com uma turma tão questionadora e preocupada com as implicações que a cibercultura traz para a vida e a aprendizagem de todos nós.

Quero destacar alguns pontos para alimentar nosso debate:

1) a questão do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs). Este é um ponto latente nas falas de vocês e entendo que mereça atenção. Por um lado, temos pessoas que entendem que isso traz muitos pontos positivos, visto que a relação pode estar focada mais com a máquina e também pela falta do face-a-face etc. Por outro lado, este processo favorece a inclusão daqueles que não tinham oportunidade de aprender, fazer cursos, conhecer pessoas a distância, pois a EaD oportuniza outras relações espaço-temporais. Desse modo, pergunto:

a) a cibercultura é restrita aos que possuem acesso às TICs? Ou seja, somente aqueles que acessam computador e internet são parte da cibercultura?

b) sobre a viabilidade das mudanças culturais (se são boas ou ruins)... Será que existe uma única resposta para tais questionamentos?

c) o que significa saber usar as TICs ou usá-las de forma consciente, correta?

2) Gostaria que vocês debatessem sobre a afirmação feita pela Heloísa: "Quando procuramos saber mais sobre educação a distância notamos que o professor continua sendo o "Iluminado de conhecimento" enquanto os alunos apenas tomam aquele conhecimento para si, como se não fossem capazes de criar, de ter idéias".

Quero ressaltar a importância das interações entre vocês e o quanto este espaço fica rico quando vocês fazem comentários ou links entre as idéias das colegas! Parabéns por dialogarem!

Beijos e aguardamos as reflexões de vocês sobre as questões propostas.

Natália



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?
por Jussara - Wednesday, 7 April 2010, 18:39

1) Bem, acho que a cibercultura envolve todas as pessoas que vivem na atual

sociedade, não se restringindo somente a quem tem contato com o computador, pois indiretamente, mesmo essas pessoas em algum lugar, presenciam o seu uso e sua influência... Por exemplo em mercados onde o caixa é computadorizado, em agências bancárias... Acho que como qualquer outro assunto, não podemos classificar a mudança da cultura como só boa ou ruim, afinal, temos pontos de vista diferentes. Por um lado o uso do computador facilitou o trabalho de muita gente, por outro, restringiu a abrangência do trabalho no campo, devido à mecanização da lavoura. Em outro aspecto, facilitou as pessoas que não tinham disponibilidade de se deslocarem ao campus de uma faculdade através da EaD, por outro essa educação ainda sofre preconceito pelo fato de não termos aula face a face com o profissional. Não sei se o termo "usar as TICs corretamente" seria o mais adequado... Prefiro simplesmente tratar aqui, como não invadir a privacidade alheia; como por exemplo os invasores de computadores, denominados Crackers (Wikipédia: programadores maliciosos e ciberpiratas que agem com o intuito de violar ilegal ou imoralmente sistemas cibernéticos), não agindo assim, seria uma forma de utilizaras TICs com consciência. 2) Achei a afirmação da Heloísa bem interessante, pois o significado de aluno é sem luz... E essa questão da EaD é bem complicada pois existe preconceito ao fato do estudante não ter contato com o professor, tendo que absorver somente o que este diz. De certa forma concordo, mais por outro lado, se não fosse a EaD muitas pessoas continuariam sem poder entrar numa faculdade.

A própria Heloísa se preocupou tanto com a avaliação da professora que chegou a mudar de idéia imediatamente após a postagem da professora que problematiza suas colocações anteriores. Seria medo de perder ponto? Medo de a professora avaliar sua opinião como incorreta?



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Heloísa - Wednesday, 7 April 2010, 19:21

1) Mudei de idéia. Se a Cibercultura é um espaço virtual, só quem tem acesso ao computador, seja seu, lan house ou de outra pessoa, poderá participar. Mas se o assunto é informação aí sim por rádio, tv, jornais etc. Quanto a modificação da cultura, há os pontos positivos e negativos. Os exemplos, respectivamente, a serem destacados são: com a evolução do digital (da

cibercultura) podemos fazer uma transação bancária online, o que antes, podíamos fazer apenas nos bancos. Não obstante, a cibercultura tem tido um papel importante na globalização – no que se diz respeito de cultura – pois está acontecendo uma grande influência das culturas mais "perfeitas" nas demais. Talvez não percebemos logo de primeira, mas na internet há sempre apelação para que você se vista de uma forma, coma certo alimento, tenha aquele objeto e assim por diante; e isto, além de influenciar para sermos consumistas, ainda faz com que aquela velha, real e boa cultura (do país, por exemplo) se perca ou que no mínimo se transforme radicalmente.

Entretanto, como já foi dito neste fórum, as TICs sendo usada corretamente são excelentes ferramentas que agilizam todo um processo além de fazer com que tenhamos informação de todo o mundo em tempo real.

2) A EAD ainda não conseguiu romper com essa tradição que está impregnada até em nós mesmos (nos acostumamos a ela, também nos conformamos ou então temos PREGUIÇA de pensar!), pois vemos que é e será trabalhoso fazer com que as pessoas produzam e não reproduzam. Contudo, este é um GRANDIOSO desafio para os professores, se é que estão realmente dispostos a combater esse tradicionalismo. É O QUE EU ACHO. Bjao

Essa mudança repentina de idéia não me parece uma reflexão aprofundada sobre o assunto discutido a partir da provocação da professora, visto que são argumentos encontrados facilmente no texto e na própria colocação de Natália. Parece-me, ao contrário, uma postura de medo diante da opinião da professora, vista como correta. Ter uma opinião diferente poderia ser ameaçador para essa aluna.

Devagar, no entanto, as alunas começaram a tentar escrever no fórum respondendo de acordo com as postagens das colegas, mas de início fixaram-se nas concordâncias, ou seja, concordavam sempre com o que a colega escreveu, sem conseguir ampliar a discussão. Somente mais adiante começaram também a discordar, apesar de não terem sido capazes de se colocar numa posição contrária, trazendo argumentos para defender sua posição. O trecho de Josiane a seguir traz as observações da aluna a partir de um outro ângulo de visão, mas sem argumentos sólidos que o defendam:



Re: Fórum: Professores e a Cibercultura: novas práticas pedagógicas?

por Josiane - Wednesday, 7 April 2010, 19:56

Não concordo que apenas os TICs fazem parte da cibercultura. Como o exemplo que a Jussara citou falando dos supermercados computadorizados e das agências bancárias, que fazem parte também dos TICs.

Responder ao outro era sempre concordar ou não com ele, assim como também o era ao responder à autora do texto base. Os argumentos, quando existem, são frágeis e até mesmo incorretos.

Algo semelhante ocorria inicialmente com a turma de Letras, no primeiro fórum de discussão. A preocupação dos alunos parecia ser principalmente responder à professora. Os alunos não se remetiam às postagens dos colegas, apenas discutiam os conceitos de alfabetização e letramento propostos por Clara. Somente Ingrid conseguiu fazer o exercício de retomar a fala de Tábata para discuti-la. No trecho seguinte, abordando o tema do fórum, alfabetização e letramento, Tábata tratou da importância do trabalho com diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização. Ingrid retomou o assunto, ampliando o apontamento de Tábata, mesmo que timidamente:



Re: Alfabetização e Letramento

por Tábata - Monday, 19 April 2010, 17:05

A alfabetização trata da aquisição do código da língua. Num certo momento, observou-se que apenas o registro do código da língua não era suficiente para tornar um falante competente. Então o letramento surgiu como resposta para essa sociedade moderna, já que exige-se maior competência do leitor para lidar com manuais, textos mais elaborados e outros que circulam na sociedade. Respondendo às questões propostas, podemos dizer que alfabetização e letramento são dois processos que se complementam. O letramento é o uso social das práticas de leitura e escrita. A melhor maneira da escola trabalhar com o letramento é através dos gêneros textuais, pois o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade (email, carta, bilhete, relatório etc) permite ao aluno o conhecimento da variedade linguística. Desta maneira, o professor não foca o estudo numa norma única, padrão.



Re: Alfabetização e Letramento

por Ingrid - Tuesday, 20 April 2010, 15:49

A alfabetização e o letramento são dois processos que devem ocorrer simultaneamente. Pois alfabetizar é fazer com que uma pessoa adquira o sistema convencional de escrita de sua língua, e é através do letramento que essa pessoa, em processo de alfabetização, irá conseguir desenvolver habilidades de uso do sistema de sua língua em atividades de leitura e escrita, através das práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Mas observa-se que um processo não é pré-requisito do outro, pois o professor pode alfabetizar sem necessariamente letrar. Porém, hoje, é imprescindível que o educador saiba "alfabetizar letrando". E como a aluna Tábata destacou, é preciso que o professor trabalhe com os gêneros textuais na sala de aula, pois além de possibilitar ao aluno o contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, ele inevitavelmente irá conseguir desenvolver em seu aluno práticas de letramento.

O que se observa é uma concordância de Ingrid com a colocação de Tábata e uma tentativa inicial de Ingrid em dizer com palavras diferentes o motivo dessa concordância. A aluna ainda não era capaz de utilizar argumentos novos para tal, mas já fazia um exercício inicial de retomar a fala do outro.

Existia um movimento de adaptação da escrita ao novo gênero fórum. Aos poucos os alunos se adaptavam a essa nova modalidade de trabalho escrito, em que as relações pareciam objetivar o diálogo.

Essa adaptação acontecia de formas bastante diversas nas duas turmas. A turma de Letras tinha um formato de escrita geralmente acadêmica que buscava acima de tudo discutir conceitos e temáticas específicas da disciplina. Os alunos dessa turma pareciam demorar um pouco mais para conseguir tornar o fórum um ambiente de compartilhamento de experiências, principalmente aquelas construídas nos estágios, além de escrever de forma a criar uma conversa com os colegas. Já as alunas do curso de Pedagogia pareciam mais livres para escrever. Adaptaram-se ao novo gênero mais rapidamente e conseguiram conversar entre si, apesar de muitas vezes essa conversa parecer um pouco forçada ou superficial. Suas postagens baseavam-se principalmente em opiniões e trocavam idéias interessantes sobre o

assunto discutido, mas raramente escreviam sobre alguma experiência concreta, até porque eram alunas de segundo período e ainda não haviam iniciado seus estágios.

Quanto à turma de Letras, inicialmente os alunos se sentiam inibidos, pouco à vontade para escrever. Percebi certa dificuldade dos alunos em se adaptar ao novo modo de escrever em um ambiente diferente, já que não conheciam o *Moodle*. Apenas sete alunos participaram do primeiro fórum, somando 50% da turma e cada aluno participou dos fóruns apenas uma vez, com exceção de Marina que retornou em seguida à sua postagem como que complementando a primeira resposta. Isso evidencia um receio de escrever em um ambiente novo e diferente.

No primeiro fórum dessa turma, a participação dos alunos pareceu ainda tímida, mas bem elaborada. Eles postaram mensagens que respondiam à questão proposta pela professora, mas não conseguiam conectar ainda a sua mensagem à do colega. Já no segundo fórum as mensagens começaram a se tornar menos tímidas, enrijecidas. Marina, por exemplo, parecia estar um pouco mais à vontade para escrever. Fez um importante movimento: conseguiu abordar a questão proposta pela professora, as idéias do colega, um texto discutido em sala e o texto proposto para discussão no fórum, além de se conectar à vida e à prática em sala de aula. Teceu um discurso político sobre a importância da valorização do dialeto do aluno, já que se propôs a discutir a relevância de não haver preconceitos entre as variantes lingüísticas coloquiais em favor das formais/dominantes. A seguir, um trecho da postagem da aluna que respondeu concordando com seu colega José:



Re: Sociolinguística na sala de aula

por Marina - Wednesday, 28 April 2010, 19:40

Isso mesmo, José!

Concordo com você o trabalho com a língua promove a cidadania, cria formas de pensar e se relacionar com o mundo, é antes de mais nada, uma atitude política.

Como afirma Magda Soares a escola como ainda "operária" da classe dominante preza pelo preconceito lingüístico e apenas legitima uma forma de falar: o da classe dominante.

Todas as outras formas e variantes passam desse modo a ser discriminadas e rejeitadas. Os filhos das classes trabalhadoras que se adequem ao falar correto da classe dominante, e ponto final!

Bordoni afirma que a linguagem culta deve sim ser ensinada na escola, pois é

através dela que os alunos terão acesso a uma realidade social mais prestigiada e confortável. Contudo, o dialeto não padrão de forma nenhuma pode ser ignorado ou desprezado, pois é legítimo e complexo, por isso mesmo é digno de atenção da escola.

Temos uma missão difícil pela frente, teremos que lutar contra a maioria e contra um poder capitalista forte que divide o mundo em dois grupos: os que falam e mandam e os que obedecem.

Contudo, esta é uma missão gratificante e importante para uma sociedade mais justa e com mais oportunidades.

Precisamos, antes de mais nada, não sermos ingênuos e entendermos que a escola não é a salvadora da pátria. O problema linguístico provém de um problema social que estigmatiza a cultura do dominado e valoriza a do dominante. Isso não acontece só com a língua, mas também com as músicas, roupas e estilo de vida de uma forma geral. [...]

Fica evidente ao observar os dois primeiros fóruns que os alunos não conseguiram dialogar com os colegas. No segundo, existia uma tentativa inicial de se buscar a fala do outro para conectar à sua. Mas isso pareceu um pouco forçado. Clara, em entrevista, afirmou ter pedido aos alunos antes de iniciarem o segundo fórum, que tentassem escrever de acordo com o que o colega já havia escrito. Talvez essa ligação um pouco forçada seja consequência do pedido da professora que avaliou a participação dos alunos.

No decorrer dos fóruns, foi possível perceber uma evolução dos alunos no que diz respeito às relações que constroem no ambiente *Moodle*. As respostas, que inicialmente se direcionavam diretamente à professora no que dizem respeito à questão por ela formulada, aos poucos foram se transformando em relações mais abrangentes e passavam a ser direcionadas a todos (não somente professora e monitora, mas também à discussão como um todo). A partir do terceiro fórum, já foi possível perceber um entrecruzamento de discursos entre os colegas. As discussões começaram a ficar mais naturais e os alunos pareciam se envolver muito mais.

No trecho abaixo, Ísis iniciou sua postagem relacionando à discussão anterior do fórum e fez apontamentos sobre o trabalho com a leitura de acordo com os estudos que realizou para apresentar um seminário em aula presencial. Ela começou a se sentir à vontade para escrever nos fóruns e aproveitou a temática do 3º fórum para contar uma experiência que teve no estágio e pedir a opinião dos colegas. Sua questão foi admirada pela professora que instigou os alunos a responder à colega. Esses alunos retornaram e responderam à Ísis às

vezes compartilhando a mesma dúvida, mas, na tentativa de pensar sobre a questão, construíram coletivamente uma solução.



Re: O ensino de gramática na escola
por Ísis - Saturday, 22 May 2010, 13:17

Considero fundamental o trabalho com a leitura, de uma maneira ampla. Principalmente depois dos estudos para apresentação do meu seminário, fiquei surpreendida com a ampla oferta de possibilidades que os gêneros textuais oferecem. É possível, sim, trabalhar a gramática de uma maneira não apenas sistematizada, mas inserida nas diversas práticas de leitura. Sou totalmente a favor que o ensino de gramática não seja nem desconsiderado nem priorizado.

Entretanto, gostaria da opinião dos colegas a respeito de uma questão que ainda me preocupa: como podemos lidar com as exigências dos próprios alunos de que o ensino seja mais tradicional? Como professora, já passei por diversas experiências em que os alunos exigiam que a gramática fosse ensinada de maneira formal, mesmo porque se preparavam para provas que cobravam conhecimento gramatical. Apesar de as avaliações estarem progredindo nesse aspecto e contextualizando suas questões, ainda existe esse ponto a ser considerado. O que vocês acham que podemos fazer, já que não temos, sozinhos, o poder de alterar o esquema avaliativo? Trata-se de um longo trabalho de conscientização, acredito. Mas e enquanto isso? O que podemos fazer?



Re: O ensino de gramática na escola
por Clara - Sunday, 23 May 2010, 21:13

Excelente essa questão proposta pela Ísis! Podemos dizer que estamos vivendo um momento de transição relativamente às novas propostas para o trabalho escolar com a linguagem. É importante saber como implementar essa transição.

Eu gostaria muito de conhecer a opinião da turma a esse respeito. Quem pode socorrer a Ísis?



Re: O ensino de gramática na escola
por Júlia - Monday, 24 May 2010, 10:06

Eu compartilho das dúvidas apresentadas pela Ísis e acredito que, enquanto

buscamos nos adaptar a esse processo de transição no ensino da gramática, devemos insistir no diálogo com os alunos (e os pais!) buscando mostrar que o ensino prático da língua é muito mais rico e proveitoso do que a maneira tradicional à qual estamos todos tão acostumados. Podemos demonstrar que eles estão sim aprimorando seus conhecimentos em língua portuguesa enquanto lidam com conteúdo que faz parte do seu cotidiano, embora as raízes das tradições sejam tão profundas e difíceis para a maioria de nós lidar.



Re: O ensino de gramática na escola

por Marina - Monday, 24 May 2010, 13:19

A questão levantada pela Ísis é interessante. Nós, professores, acreditamos no trabalho com a leitura e com os gêneros, mas como se adequar às exigências do pais por um ensino mais normativo?

Acredito que como a Júlia disse deve haver sempre um diálogo com os pais e alunos sobre qual ensino é mais proveitoso. Além disso deve haver um equilíbrio entre essas duas práticas: gramática, leitura/gêneros.

Gostaria de saber a opinião de meus colegas sobre: **"É importante trabalhar textos clássicos de Machado de Assis e Drummond para o ensino da gramática? E ainda, como trabalhar esses autores em um mundo que não valoriza a leitura?"** 🙄



Re: O ensino de gramática na escola

por Waléria - Monday, 24 May 2010, 18:34

Ensinar não é tão simples, não existe uma receita pronta, afinal os alunos e os seus pais são diferentes, assim como um determinado grupo pode ter uma aceitação sobre este novo método outros podem ter uma rejeição. O importante é ressaltar que a gramática não será abandonada pela escola e nem pode. Apontar que além daquela gramática tradicional (normativa) que tem o seu valor e que será ensinada, trabalharemos com outras gramáticas que os ajudaram a compreender melhor este conjunto de regras, como por exemplo, a gramática descritiva, internalizada, reflexiva e contrastiva. E que ao invés de frases prontas, usaremos os gêneros textuais mais diversos que estão presentes no nosso cotidiano. Dessa maneira, mostraremos que muitas destas regras já fazem parte de seu dia a dia e

outras deveram ser usadas em determinadas situações.

Muitos textos escritos atualmente utilizam a norma padrão, como os jornais e outros, mesmo que haja alguma interferência de uma linguagem mais “atual” é possível trabalharmos visualizando o uso gramatical e também tais interferências. Quanto a Machado de Assis e Drummond ser trabalhados na escola, penso que poderíamos partir de textos atuais e tentar desenvolver no aluno o interesse pela leitura, quando formamos leitores, que é certamente uma tarefa árdua, pois competimos com vídeo games, televisão e etc., o aluno se torna capaz de ler qualquer texto seja Drummond, seja Machado. E o principal é que devemos dar-lhes o direito de escolher o que quer ler, como mostra a escola da ponte em Portugal.

Essa é apenas uma sugestão e acredito que no nosso dia a dia iremos descobrir maneiras de driblar este preconceito.



Re: O ensino de gramática na escola

por Ísis - Monday, 24 May 2010, 18:51

Penso que aliar a leitura ao ensino de gramática normativa é mesmo nossa saída mais imediata. Despertar o gosto pela leitura é muito importante; mostrar que ler é tão bom (melhor, na minha opinião...) quanto horas gastas em frente ao video game. Concordo com as colegas que, apesar dessa competição com os apelos atuais, nossos alunos devem ser levados a compreender que a leitura é fundamental e maravilhosa. Dessa maneira e competentes como são, a leitura dos clássicos pode sim, ser considerada. Além disso, gostei muito da proposta do diálogo constante, incluindo a participação dos pais dos alunos. Obrigada, gente!

Posso dizer que existe, nesse trecho, um diálogo entre os alunos que buscam compreender a questão do trabalho com a leitura e a gramática de uma forma diferente do tradicional, que leve as crianças a gostar de ler. Há uma preocupação de todos em tornar a leitura uma atividade agradável que, pareada ao ensino da gramática, não extermine a prática de leitura prazerosa. Pode-se perceber que os alunos dessa turma de Letras estavam preocupados em construir coletivamente propostas de trabalho com a leitura e a gramática, pensando a questão de acordo com os estudos que realizaram na disciplina. Ao se deparar com a questão inicial proposta para discussão no fórum, Ísis levantou novas questões e os alunos sentiram necessidade de responder uns aos outros. Júlia respondeu à Ísis, Marina

também respondeu, destarte ainda conseguiu complementar a resposta de Júlia. Waléria abordou as questões das colegas, escrevendo uma resposta bastante completa e conclusiva. As respostas estavam totalmente interligadas e foi possível perceber que, a cada nova postagem, o assunto ganhava força e complementação.

Esse movimento aconteceu porque essas alunas escreveram enunciados, não simplesmente postagens soltas apenas para cumprir a tarefa de participar dos fóruns e ganhar ponto nas avaliações da professora. O que elas escreveram apontou a razão de elas estarem envolvidas no assunto e terem sido tensionadas e, portanto, provocadas a escrever. Os conflitos acendidos pela questão proposta para discussão levaram as alunas a construir relações entre si permeadas pelo diálogo que foi gerado pelos enunciados da professora e dos colegas de um modo geral. Bakhtin/Volochinov (2009) afirma que

Toda enunciação efetiva, seja qual for sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111).

Para Faraco (2003), nisto se esclarece a compreensão do Círculo de Bakhtin das relações dialógicas: elas se constroem como espaços de tensão entre os enunciados. Segundo o autor,

Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2003, p. 67).

Responsividade é um conceito bakhtiniano que diz da capacidade do enunciado de gerar contrapalavras (RAMOS, 2010), ou seja, sujeitos envolvidos numa relação dialógica respondem ao enunciado um do outro. As relações dialógicas acontecem mediante essa atitude responsiva dos sujeitos. Não existe, então, um sujeito passivo na relação dialógica, mas sempre ativo e respondente, que concorda, discorda, completa, argumenta, utiliza, amplia o enunciado do outro. E para Bakhtin (2006) é na atitude responsiva que o sujeito constrói a compreensão, já que essa é sempre prenhe de resposta. “Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2006, p. 316).

Na turma de Letras pesquisada, o que se pode perceber é a geração de conflitos a partir dos enunciados da professora e dos alunos. A atitude responsiva diz desses conflitos

gerados nos alunos da turma de Letras. As tensões neles provocadas faziam com que respondessem concordando ou não com os colegas, com um determinado autor ou com a professora.

A responsividade é o cerne do diálogo que se constrói nas relações escritas dos alunos. Eles conversavam entre si, encadeando dúvidas e esclarecimentos, sempre trazendo novos pontos a acrescentar em cada postagem, em cada reflexão escrita que construía. A cada postagem, uma nova reflexão que surgia a partir do emaranhado de perguntas e respostas dos colegas. A cada reflexão, uma nova contribuição para o debate. Recheados de reflexões, os fóruns foram se transformando em espaços dialógicos que permitiam a construção do conhecimento dos alunos. Parece-me que o diálogo permitia a compreensão ativa das questões debatidas.

As respostas encadeavam-se em um diálogo que possibilitava a compreensão ativa da temática estudada.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101)

Diante dessa colocação, Bakhtin/Volochínov mostram que alguns lingüistas teceram uma teoria falsa sobre a compreensão, que para eles acontecia de forma passiva. Ou seja, para os lingüistas da época do autor a compreensão de uma palavra era passiva, excluindo qualquer possibilidade de réplica. Bakhtin/Volochínov negam essa teoria indo além dos lingüistas de sua época. Ao contrário, a verdadeira compreensão para Bakhtin/Volochínov deve ser ativa. Segundo o autor,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite aprender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 136-137).

Pelos enunciados exemplificados percebi que as alunas estavam envolvidas numa situação de construção de uma compreensão ativa. Isso porque, ao construir enunciados, as

alunas do exemplo anterior mostravam-se tomadas pela atitude responsiva e causavam nas colegas a mesma atitude. As réplicas, bem construídas, revelaram uma reflexão acerca do tema de discussão e um envolvimento por parte da turma. O diálogo acontecia favorecendo a compreensão ativa do tema estudado.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 137)

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

O que percebi nos fóruns da disciplina Didática de Português foi uma leitura atenta dos alunos das postagens dos outros (colegas, professora e monitora). Um aluno, ao se deparar com os enunciados dos outros orientava-se para estas enunciações, repensando-as, “correspondendo-as com palavras próprias” o que o levava a formular uma réplica escrita e postada, e sintetizava o processo de compreensão desse aluno.

Para Bakhtin/Volochínov (2009) a compreensão é uma forma de diálogo, é a oposição de uma contrapalavra à palavra do outro. Somente no processo de compreensão ativa o sujeito é capaz de atribuir significado a uma palavra. Portanto, como afirmei no capítulo anterior, a construção de uma significação para os conceitos estudados acontecia no diálogo escrito nos fóruns de discussão, já que ele era um espaço em que os alunos podiam dialogar, opor contrapalavras às palavras escritas dos colegas, refletir sobre elas e compreendê-las, criar e re-criar significados, (re)construindo coletivamente, os conceitos em estudo.

Assim se desenvolveu o diálogo no terceiro fórum, como também nos fóruns subsequentes. Os alunos buscavam uma questão inicial que os incitava a novos questionamentos. Empolgados com o assunto, a atitude responsiva aparecia clara na escrita desses alunos. Eles se viram instigados a responder e, ao fazerem isso, despertaram nos colegas um novo interesse em responder. No caso de Ísis, destacado acima, pode-se perceber esse movimento. Sua empolgação com a questão inicial despertou dúvidas, incentivou-a a refletir sobre a temática discutida e a sentir necessidade de compartilhar essas dúvidas e questões com os colegas. Somente com esse envolvimento com a questão de discussão é possível refletir ao ponto que chegou Ísis. Se ela não tivesse grande interesse na questão, se a questão proposta pela professora não tivesse despertado nela uma atitude responsiva, provavelmente a aluna não teria formulado novas questões, não teria realizado uma reflexão

sobre o ensino da leitura e da gramática na escola. A questão do fórum gerou a atitude responsiva em Ísis e a postagem de Ísis gerou novas necessidades de responder às questões em seus colegas, principalmente Júlia, Marina e Waléria, que responderam à Ísis compartilhando suas dúvidas e esclarecendo-as.

No trecho seguinte, é possível perceber onde pode ter acontecido essa compreensão ativa valorizada por Bakhtin. Totalmente dialógico, fica difícil destacar apenas um trecho do quinto fórum. “É difícil dizer onde começa e onde termina um signo, se se reduz a um elemento ou se se decompõe em elementos, porque um signo não é uma coisa, mas um processo, um cruzamento de relações” (PONZIO, 2009, p. 186). A discussão foi toda entrecruzada, desde a primeira até a última postagem. Todas as respostas se relacionam e foi possível perceber uma reflexão conjunta sobre o tema do ensino da leitura. As respostas dos alunos foram baseadas na experiência prática que vivenciaram nos estágios, mas sempre buscando uma reflexão teórica a partir dos estudos que realizaram na disciplina. O diálogo com os colegas auxiliou muito na compreensão das questões que colocam em pauta, vivenciadas nos estágios. Posso dizer que o diálogo escrito desenvolvido no ambiente *Moodle* favoreceu a compreensão ativa dos alunos.

O fórum discutia o ensino da leitura e Marina o iniciou mostrando sua grande preocupação com o ensino que acontece muito frequentemente de forma fragmentada, ou seja, ensina-se “gramática, leitura, produção textual e etc” (Marina, 5º fórum) como temas isolados. A preocupação da turma era a importância de interligar o ensino dos temas citados por Marina evitando a fragmentação, mas cuidando de uma aprendizagem eficiente e que garantisse a leitura prazerosa, não apenas como recurso didático para o ensino da gramática. Assim, os alunos pensaram em estratégias de ensino e se colocaram a favor de um ensino que relacione literatura e gramática.



Re: Ensino da leitura

por Marina - Wednesday, 16 June 2010, 21:01

As discussões que tivemos em sala e a prática que a professora sugeriu, na última aula, sobre a leitura foram de grande relevância para mim, que tinha uma visão diferente sobre este tema e também uma prática diferenciada nas escolas que estudei.

O fator mais interessante que pude vivenciar foi o fato da Clara sempre frisar e chamar a atenção para a opinião dos alunos sobre o texto lido. Não me

lembro, em minha prática escolar, como aluna, de ter opinado muito nos textos que lia.

Geralmente, nas provas, repetíamos a opinião do professor ou de algum teórico. Característica essa que considero ser de grande perda para a formação crítica do aluno-cidadão.

Ainda, outras características importantes comentadas nas aulas foram as seguintes: chamar a atenção dos alunos para as gravuras (se houver), as possíveis inferências e a relação com o mundo do aluno no texto.

Acredito, que hoje em dia as características citadas acima não sejam muito comuns nas escolas, lugar este em que o professor aborda temas isolados na aula de língua portuguesa, como: gramática, leitura, produção textual e etc.

A língua é uma só, contudo, se compõe de muitos fatores complexos e interligados. A divisão que fazemos nas escolas é apenas por uma questão didática de simplificação e foco de abordagem.

O grande problema é que a maioria dos professores não entendem essa questão e trabalham textos interessantíssimos de forma chata e categórica: encontre os pronomes, as orações adjetivas, entre outros. Perdendo, dessa forma, o "barato" do texto e da leitura, que é justamente a construção da interpretação e dos sentidos. Não é de se admirar que sejamos um dos últimos países com um dos piores níveis de interpretação e leitura. (PISA). Acho que está aí uma grande pista para que possamos ver que estamos no caminho errado.

O aluno Emerson respondeu à Marina. O que ele escreveu não é simplesmente uma postagem solta, mas um enunciado, uma reflexão a partir do enunciado da colega, expondo sua opinião acerca do que ela apontou.



Re: Ensino da leitura

por Emerson - Thursday, 17 June 2010, 16:29

Primeiramente gostaria de dizer que concordo plenamente com o que foi dito pela Marina em relação aos textos que, mesmo sendo interessantes, é abordado de forma errada pelo professor. Eu, particularmente, pude observar tal ocorrência durante minha prática de estágio, quando muito dos textos que classifiquei como interessantes estavam apresentados em uma linguagem de difícil acesso e

entendimento por parte de alunos do segundo ano.

Entretanto, o problema não é, na maioria das vezes, a linguagem do texto, mas como ele é trabalhado na sala de aula. E aí podemos incluir a pergunta central desse fórum: como agregar todo o conglomerado da disciplina de Língua Portuguesa a ser ensinado nas atividades, por exemplo, de leitura e produção de texto? Obviamente não encontramos nas escolas professores específicos para área do ensino de língua, não somente pela questão administrativa, mas também pela praticidade. Ora, se buscamos a integração do ensino e suas áreas, sem que a aula se torne apenas gramática, apenas literatura etc, como poderíamos admitir tal divisão? Ao que se deve atentar, no entanto, é à noção do professor quanto ao seu interesse pessoal, muitas vezes sendo mais abordado e predominante em suas aulas.

Acho que não sou capaz de responder essa questão sozinho, já que também, assim como muitos outros (creio eu), sou mais interessado pelo ensino de gramática e produção textual, ao passo que a área de literatura tenho um interesse menor. Como o professor deve lidar com esse problema? Afinal, esse receio de deixar-se levar pelo interesse próprio me acompanha; temo por uma maior prioridade por temas ligados à língua em si e uma menor atenção à questão literária. Alguém compartilha a mesma reflexão?

Emerson trouxe uma reflexão importante, pensando sua própria formação como professor. Isso significa que ele, além de pensar o tema discutido, ainda conseguiu aprofundar a discussão, fazendo uma reflexão acerca de si, do seu processo de formação inicial e se preocupando com seu futuro como professor. Ele sugere questões para que os colegas também façam esse movimento reflexivo: “Como o professor deve lidar com esse problema?”. Assim, convidou seus colegas a pensar conjuntamente com ele, chamando outras vozes para compartilhar reflexões: “Alguém compartilha a mesma reflexão?”. Isso demonstra o entendimento dos alunos acerca do fórum de discussão como espaço de trocar, dialogar, convidar o outro a escrever e compartilhar conhecimentos, crescendo e ampliando, construindo conjuntamente novos conhecimentos.

Em sua resposta, Ingrid utilizou escolhas lexicais (“Concordo com o que a Marina escreveu”) que mostraram como estava envolvida no diálogo: ela iniciou sua postagem dizendo que concordava com a colega. Não o fez simplesmente para forçar um elo entre sua postagem e a de Marina, mas realmente utilizou as palavras iniciais da colega para argumentar e refletir, ampliando o que já tinha sido escrito no fórum.



Re: Ensino da leitura

por Ingrid - Friday, 18 June 2010, 17:21

Concordo com o que a Marina escreveu, é fato que a maioria dos professores de língua portuguesa trabalha com o texto, enfatizado apenas o aspecto gramatical ou pede que os alunos reconheçam apenas as informações explícitas. Porém, como vimos nas aulas de didática, o texto pode ser estudado na sala de aula de um modo diferente, fazendo com que o aluno, por exemplo, possa reconhecer as pistas textuais que o autor deixou, infira informações implícitas ou reconheça os efeitos de ironia. Desse modo, através da leitura, o aluno irá poder produzir e se apropriar do conhecimento, interagindo com o mundo de forma crítica.

Da mesma forma, Luiz respondeu ao fórum, utilizando o assunto que já estava sendo discutido e trazendo novos argumentos e reflexões, portanto, ampliando-o.



Re: Ensino da leitura

por Luiz - Friday, 18 June 2010, 18:52

Concordo com o que foi dito anteriormente no que se refere a atenção, demasiado exagerada, de uma maioria dos professores com aspectos gramaticais durante a leitura de um texto; pouco se importante em fazer a análise de elementos não-verbais (como, por exemplo, uma figura ilustrativa que acompanha o texto) ou, ainda, desenvolver no aluno uma postura crítica quanto aos textos com os quais entra em contato. Habilidades que, constatamos na aula de Didática, podem ser, ao mesmo tempo, igualmente desenvolvidas, e bem desenvolvidas, durante a leitura de um texto.

Na verdade, ousou dizer que o docente que se limita a usar um texto apenas como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, está "vendando" seu aluno e, conseqüentemente, impedindo de ver toda a riqueza de sentidos que se pode apreender na leitura de um texto. Aqueles sentidos, implícitos e explícitos, criados a partir da intenção do autor e, até mesmo, aqueles que, não previstos pelo autor, surgem a cada leitura que cada leitor faz em diferentes momentos.

E a simples leitura bem feita de um texto, isto é, de todos os seus elementos linguísticos e não-linguísticos é, respondendo a preocupação infundada do meu

colega, é de alguma forma trabalhar literatura, sem necessariamente precisar gostar de trabalhar literatura.

Um docente gosta de gramática? Quer trabalhar gramática? A simples leitura de um texto é o resultado do trabalho, mesmo que indireto ou não "nominável, com termos gramaticais. Para se entender um texto ou inferir o sentido implícito do texto (o que se faz em literatura) é preciso fazer análises gramaticais como saber o "termo que retoma isso", me permitindo entender o texto; a conjunção que me permite, por mais que eu não a conheça como conjunção, saber que ali está a conclusão do autor. Um leitor quando lê, precisa, inconscientemente, trabalhar a gramática para alcançar o sentido do texto. E buscar os sentidos de um texto é trabalhar literatura, goste dela ou não. Eu vou levar textos que eu goste? Que me pareçam interessantes? Eu vou acabar trabalhando aspectos de um texto que me pareçam mais interessantes? É possível... porque eu sou humano e está na natureza humana ter seus próprios valores e, portanto, as vezes ser parcial. Eu só preciso saber respeitar o limite. Saber até onde o meu gosto por algo pode ir para não prejudicar ou atrofiar uma habilidade que eu, enquanto educador, deveria estar desenvolvendo com os meus alunos. Saber que um texto parece difícil, mas pode ser trabalhado porque está na hora de eles aprenderem a trabalhar... dar mais um passo. Saber que um texto parece difícil e que é realmente difícil e eu vou ter que esperar para trabalhá-lo. Mas sempre lembrando: eu goste seja de gramática, seja de literatura, seja de produção... Não adianta, eu vou trabalhar com todos esses domínios se quero fazer com o meu aluno uma leitura bem feita ou, mais além, um ensino bom da língua. E eu preciso trabalhar! Porque é o que vai tornar o meu aluno mais crítico, capaz de assumir uma postura crítica diante de qualquer coisa que lhe seja apresentada... porque no final de contas é o que importa: a formação crítica do meu aluno. Mesmo que para isso seja preciso me desafiar e desafiar meus próprios gostos. Mostrar ao aluno não as minhas escolhas, mas todas as opções existentes, dentre as quais ele, já capacitado, vai escolher aquela que lhe pareça mais interessante.

Resumindo: não existe professor só de literatura, só de gramática, só de leitura, só de produção. Se existe, de duas uma: ou ele está ensinando mais do que diz ensinar, e isso é bom! Ou ele não está ensinando direito o que diz ensinar, e isso significa que você deve começar a se preocupar!!!

Escrever e poder fazer dessa escrita um diálogo com os colegas fez com que Luiz pudesse refletir acerca de sua formação como futuro professor. Além de argumentar e trazer as colocações que viu nas aulas presenciais, o aluno foi capaz de fazer uma reflexão profunda, envolvendo os conhecimentos que estavam sendo adquiridos durante o curso e sua própria formação, além da futura prática pedagógica.

Tudo isso mostra como a escrita facilita o processo de compreensão ativa do sujeito. A partir da interação, da troca, do diálogo, os alunos são tensionados e respondem ao fórum sempre ampliando a discussão. É a réplica que permite o aprofundamento da discussão e a construção conjunta do conhecimento.

Assim continuou Waléria que, no mesmo caminho de Luiz, respondeu a todos os colegas (não somente à professora), retornando ao que os outros escreveram, argumentando e refletindo sobre a formação do professor. Além de retomar os argumentos anteriores, Waléria acrescentou outros novos e foi “além” do colega Luiz, como a própria aluna escreve: procura mostrar como a reflexão do colega é mais ampla do que ele próprio havia enxergado, já que Luiz argumenta que não existe somente o professor de literatura ou gramática, leitura e produção de texto especificamente; mas Waléria mostra que essa reflexão se amplia para todo o tipo de professor, não somente da língua portuguesa.

[...]



Re: Ensino da leitura

por Waléria - Tuesday, 22 June 2010, 12:51

Concordo com muito do que foi dito por meus colegas, entretanto, vou além e como o nosso colega Luiz disse *não existe professor só de literatura, só de gramática, só de leitura, só de produção*, também não existe professor só de química, de física, de matemática, entre outros, a ferramenta de trabalho utilizada para que haja a comunicação é a mesma, a língua portuguesa. A leitura é por tanto um passo importante na vida do aluno, e como fazer com este aluno entenda da importância da leitura na sua vida? trabalhando com textos que estão presentes no seu cotidiano, é daí que se deve partir, para que o discente não fique traumatizado com a literatura como é o caso do nosso colega Emerson. Gostaria de ressaltar o comentário feito pelo Roberto, de que se deve aprender a escrever lendo, este vem sendo pregado por muito tempo por profissionais da educação, entretanto, não vejo um grande movimento de incentivo a leitura que atinja efetivamente pessoas das inúmeras classes sociais. Livros são muito caros, assim como a Internet, e o jornal acaba

ficando de lado, por não existir políticas atinjam a sociedade dentro e fora da escola. Se os meus pais não lêem jornais o que me leva a despertar esse interesse pela leitura? São questões que devem ser discutidas. Gostei muito do que foi apontado pela Laís, e concordo que são muitos os elementos que permeiam os textos e acredito também que o professor deve ser o mediador desse processo, para que o aluno consiga observar as pistas fornecidas pelo texto e, também, trabalhar textos que pecam tanto na obscuridade quanto na inconsistência. Acho importante também trabalhar com os alunos sobre pistas do texto, estas podem mudar de acordo com o interesse do autor e informa-los da existência de textos que são destinados a um determinado grupo e as inferências, neste caso, estarão relacionadas com a cultura em que foi redigido.

Ficou bastante claro o diálogo entre os alunos da turma de Letras. Posso destacar o quanto eles aprenderam ao poder dialogar através da escrita. Esta atividade permitiu a troca e a reflexão, levando os alunos a atingir a compreensão ativa que Bakhtin valoriza. Uma verdadeira compreensão nascida no diálogo e desencadeadora da aprendizagem dos alunos. Eles construíram coletivamente estratégias de ensino, pensando sua formação inicial e sua futura prática pedagógica. Refletiram o tema do ensino da gramática e da leitura e, ao ler as respostas dos colegas, concordaram, complementaram e introduziram novas idéias, de forma que, partindo do que o outro escreveu, escreviam ainda mais e produziam novos conhecimentos.

Mesmo após o encerramento de um fórum, os alunos continuavam de certa forma as discussões anteriores nos fóruns futuros, o que me leva a crer que eles ficaram realmente instigados com as questões de estudo. Parece-me que nos fóruns da turma de Letras a construção de diálogos não se findava nos limites do ambiente virtual, mas continuava e acredito que continua na vida de cada aluno, cada um que se envolveu nessa construção coletiva e infinita.

Importante destacar como esse processo de escrita no ambiente *Moodle*, principalmente no que se refere à turma de Letras, pode ter contribuído para a formação da consciência dos alunos como futuros professores. Nesse ambiente, os alunos da turma referida utilizaram-se da escrita para dialogar entre si. A consciência é, para Vygotsky, um contato social consigo mesmo (FREITAS, 2003). Isso porque, como explica Bakhtin/Voloshinov (1976), “a consciência, desde que não percamos de vista seu conteúdo, não é apenas um fenômeno psicológico, mas também, e sobretudo, um fenômeno ideológico, um produto do

intercâmbio social”. Ora, se a consciência é social, somente através do outro o sujeito se torna consciente. A escrita dialógica dos alunos da turma de Letras permitiu, pois, a tomada de consciência, pelo menos no que diz respeito à temática estudada.

A consciência é algo construído e reconstruído a todo instante e, em cada pequeno detalhe que desperta no ser humano, velhas e novas construções que o sujeito realiza. Para Vygotsky (2007), a consciência é formada através das relações sociais entre os sujeitos, através da mediação sógnica. Aproximando-se do pensamento de Vygotsky (2007), encontro em Bakhtin/Volochínov (2009) a afirmação de que os signos alimentam a consciência, sendo que sua lógica é a da comunicação ideológica. A linguagem escrita, ou seja, sógnica, foi utilizada no *Moodle* pelos alunos da turma de Letras como mediadora das relações sociais com o outro, ou seja, de diálogo. Por esse motivo, permito-me dizer que ao dialogar com os colegas, os alunos da turma de Letras utilizavam a mediação sógnica para formar sua consciência.

Foi esse movimento que percebi na construção dos diálogos nos fóruns de discussão dessa turma. Uma preocupação central em fazer deste diálogo escrito, elos para a aprendizagem. Barreto (2009) afirma que as relações dialógicas entre pares efetivam-se em caminhos para a aprendizagem e cita Tacca (2006):

[...] não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na seqüência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento (TACCA, 2006, p. 49, apud BARRETO, 2009, p. 194).

É possível compreender, pois, que o diálogo, a troca, favorece a aprendizagem. Na turma de Letras, pude perceber que o diálogo escrito empreendido pelos alunos possibilitou a construção coletiva do conhecimento. Eles compartilhavam questões, dúvidas, argumentos e idéias e, através dessa troca, chegavam à aprendizagem da temática em discussão.

Dessa forma, a cada resposta, no movimento de compreensão ativa que se desenvolvia no decorrer das discussões, o sujeito potencializava as formas de contato social com o outro e o processo de internalização, chegando à aprendizagem. Ao ler a postagem do colega, o sujeito elaborava uma infinidade de respostas que eram sintetizadas através da escrita em uma postagem. Tomando-se como referência o registro escrito do aluno em sua resposta aos questionamentos dos colegas, foi possível perceber a compreensão que teve do assunto discutido, ou seja, o processo de construção de sua consciência. Como afirma

Bakhtin, esse processo de tomada de consciência é inesgotável: “A inesgotabilidade da segunda consciência, isto é, da consciência do que compreende e responde: nele reside a infinitude das respostas, das linguagens, dos códigos. (Bakhtin, 2006, p. 372)”.

Voltando meu olhar para as atividades desenvolvidas pela turma de Pedagogia observei que as alunas pouco trocavam experiências, idéias, questões e argumentos. Geralmente, as discussões em fóruns, limitavam-se a respostas que permaneciam no campo do senso comum, sem evoluir para uma reflexão mais aprofundada. As alunas pareciam não utilizar as postagens das colegas para ampliá-las, pensando novos argumentos e questões. Apesar das excelentes intervenções da professora, o que pude perceber é que, no que concerne aos fóruns de discussão utilizados por essa turma, a “conversa” parecia um pouco forçada e não havia propriamente um diálogo que caracterizasse uma compreensão ativa. Pude perceber alguns indícios de aprendizagem da temática da disciplina, ou seja, as alunas pareciam dominar cada vez melhor os recursos com os quais trabalharam durante o curso.

Por sua vez, os alunos do curso de licenciatura em Letras conseguiram, através do diálogo escrito nos fóruns de discussão do ambiente *Moodle*, chegar à compreensão ativa da temática estudada e à aprendizagem dos conceitos científicos ali postos em debate. Aprendizagem que não se finda no próprio ambiente, mas continua sendo reconstruída na consciência dos alunos que se forma e re-forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O centro do pensamento bakhtiniano não é o dialogismo. É o outro. A partir da existência do outro tem-se a necessidade do diálogo.
Wnaderley Geraldi

Algumas vezes cheguei a pensar que o trabalho do pesquisador é um trabalho solitário, um trabalho de reflexão que ele constrói sozinho em seu escritório ou sala de estudos. Mas ao desenvolver esta pesquisa percebi que o pesquisador nunca está sozinho. Mesmo quando permanece no seu gabinete de estudos refletindo sobre sua pesquisa, ele está dialogando com os outros. Trata-se de um trabalho conjunto em que cabe ao pesquisador orquestrar as muitas vozes que perpassam sua caminhada: as vozes dos sujeitos, as vozes dos teóricos que fundamentam a pesquisa, as vozes de outros pesquisadores que auxiliam nessa jornada.

Ao desenvolver esta investigação estive dialogando com o outro em todas as etapas da pesquisa. Antes do campo, tive a companhia dos teóricos com os quais dialoguei a todo o tempo, dos demais pesquisadores com os quais também compartilhei e ampliei idéias, além é claro, da orientadora, conversadora de grande importância que iluminou os caminhos a serem trilhados. Durante o campo os diálogos passaram de texto escrito/lido para conversações reais que vão desde uma troca de e-mail, passando pela leitura cuidadosa dos dados (aí as falas/escritas estão explícitas) até as entrevistas dialógicas que têm como centro o outro e o que ele tem a dizer, porque somente o outro gera a necessidade de diálogo. O período de análise, aquele que eu considerava mais solitário é talvez o período em que as companhias são mais evidentes: sem o outro não há análise. A voz de pesquisadora mesclada às vozes dos autores estudados e às vozes dos sujeitos que levaram à compreensão da realidade e às possíveis respostas da questão proposta.

Como pensar então que o pesquisador é alguém solitário? O trabalho do pesquisador centra-se no outro: é porque existe o outro que existe a necessidade de dialogar. É porque existe o outro que existe a necessidade de pesquisar. É através do diálogo com o outro que se constrói a pesquisa.

Na presente investigação o outro foi elemento central. Busquei compreender como a escrita desenvolvida no *Moodle*, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora, pode contribuir para a aprendizagem

dos alunos. Para responder à questão da pesquisa, organizei as seguintes questões orientadoras:

1. Que contribuições a escrita desenvolvida pelos alunos no ambiente *Moodle* traz para a construção do conhecimento em relação à temática estudada na disciplina?
2. Como a escrita desenvolvida pelos alunos no ambiente *Moodle* pode favorecer (ou favorece) a construção de conceitos científicos em relação à disciplina estudada?
3. Como o diálogo desenvolvido pelos alunos no ambiente *Moodle* favorece (ou pode favorecer) o processo de compreensão ativa?

Os sujeitos de pesquisa foram alunos e professoras de duas turmas de cursos formação de professoras, uma de Letras que cursava uma disciplina presencial e outra de Pedagogia que cursava uma disciplina semi-presencial. Ambas as turmas utilizavam o ambiente *Moodle*, porém com objetivos diferentes. Na pesquisa, acompanhei as atividades desenvolvidas pelas turmas na plataforma *Moodle* durante o semestre, realizei entrevistas dialógicas individuais com as professoras de cada turma e entrevistas dialógicas coletivas com os alunos de cada disciplina.

Fundamentada na abordagem histórico-cultural, compreendo a escrita como linguagem e, portanto, como um instrumento que auxilia na formação da consciência do ser humano, ou seja, na formação do homem enquanto um ser social. A escrita é uma atividade de criação e, como afirma Amorim (2008), a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista (AMORIM, 2008). As palavras de Amorim podem se refletir não só na criação estética, mas também em todo processo de criação. No que concerne à escrita no ambiente *online*, esta era destinada ao outro. Para escrever o aluno precisava tensionar, internamente, tudo o que construiu socialmente. A tarefa era complexa: buscar falas da professora, leituras sobre os conceitos trabalhados, falas de colegas. Tudo isso era conflitado internamente na mente dos alunos, que precisavam organizar todas as informações para torná-las externas novamente através de uma produção escrita. Escrever era esse processo de organização: os alunos não escreviam diretamente o que lhes vinha em mente, ou seja, não se tratava de simplesmente digitar palavras da professora, dos colegas, dos autores lidos. Tratava-se de equilibrar tudo o que foi construído socialmente e redigir cuidadosamente cada detalhe que consideravam importante. Mas não simplesmente redigir: depois dessa primeira redação os alunos precisavam rever o que escreviam. Dessa forma conseguiam organizar melhor a sua escrita e, conseqüentemente, os conhecimentos que

estavam construindo. Assim, escrever era um movimento dialético que começava numa construção social e passava para o meio externo. O escrever era um movimento de exteriorização em que os alunos organizavam os conceitos na tela (ou no papel) e conseqüentemente o faziam também, para si, internamente.

No primeiro Núcleo de Significação abordei a questão das situações de enunciação de cada turma que influenciava nas construções enunciativas dos alunos. Apontei sete fatores que determinaram a forma como se construíam os enunciados dos alunos no ambiente *online* utilizado por cada turma investigada:

1. O fato de a disciplina ser presencial ou semi-presencial determinou o olhar dos alunos para o ambiente *Moodle*: quando semi-presencial, ou seja, no caso da turma de Pedagogia, o ambiente era visto como a própria sala de aula, enquanto a disciplina presencial voltava o olhar dos alunos para o *Moodle* como um ambiente além da sala de aula, um espaço que a amplia. A escrita dos alunos no *Moodle*, portanto, variava de acordo com o olhar que eles tinham para esse ambiente.
2. O objetivo da disciplina determinou construções mais ou menos elaboradas, voltadas ao estudo dos recursos técnicos do ambiente virtual (turma de Pedagogia) ou ao estudo de conceitos científicos (turma de Letras).
3. A quantidade de alunos participantes da plataforma *Moodle* determinou construções mais longas, com discussões profundas e menos confusas (no caso da turma de Letras que tinha menos alunos matriculados), ou construções enunciativas de menor profundidade teórica e discussões confusas pelo fato de serem muitos os participantes, o que levava a um caos nas discussões (turma de Pedagogia).
4. O conhecimento tecnológico das professoras determinava a utilização de um (disciplina “L”) ou vários (disciplina “P”) recursos disponíveis na plataforma, o que implica diretamente na forma como os alunos construíam os enunciados em cada um dos recursos e os levava também a conhecer estes recursos *online*.
5. As intervenções das professoras nas discussões que ocorriam principalmente nos fóruns de discussão mediava as discussões e influenciava na própria construção enunciativa dos alunos que, ao ler as respostas de alguém mais experiente, a professora, procuravam se basear nos seus escritos.
6. Os gêneros discursivos de cada recurso do ambiente *Moodle*, determinavam diretamente como deveriam ser as construções enunciativas dos interagentes, já que

cada recurso abarca um gênero e cada gênero tem seu estilo e sua construção composicional.

7. Por último a avaliação que as professoras faziam da participação dos alunos no ambiente *Moodle* influenciava sobremaneira a forma como eles construíam seus enunciados, visto que se há um outro mais experiente avaliando sua escrita e sua participação, então se fazia necessário atenção na hora de escrever nesse ambiente.

No segundo Núcleo de Significação ficou clara a função mediadora da escrita para a aprendizagem dos alunos. Foi possível observar que inicialmente os alunos tiveram algumas dificuldades com a utilização de uma linguagem complexa, a escrita, além de escreverem em um ambiente novo. Assim passaram por um processo de adaptação, chegando ao estilo de escrita no ambiente *Moodle* que consideravam adequado a um espaço virtual acadêmico.

Escrever nos fóruns do *Moodle* era um movimento dialético e reflexivo. Partia da necessidade que o sujeito tinha de expressar aquilo que está construindo socialmente. Nesse movimento dialético/dialógico de construção do conhecimento, escrever no ambiente *Moodle* se tornou importante forma de externalizar e organizar esses conhecimentos que se construíam durante a disciplina cursada. Observado principalmente na turma de Letras, o movimento de escrita reflexiva levava os alunos a pensarem não somente sobre o tema de estudo, mas também sua própria formação inicial e sua futura prática pedagógica enquanto professores de português. Isso porque a escrita no *Moodle*, no que se refere à turma de Letras, funcionou algumas vezes como elemento mediador do processo de internalização do conhecimento pelos alunos, porque era de certa forma uma reelaboração dos conhecimentos que os alunos estavam construindo em conjunto e de síntese das aprendizagens.

Escrever no *Moodle* foi também, para esta turma, uma forma de trabalhar conceitos científicos, elemento de estudos da ementa da disciplina “L”. O objetivo da disciplina era aprender esses conceitos. Os alunos se envolveram com o tema de cada unidade da disciplina e trabalharam os conceitos através de leituras, de discussões em sala de aula, seminários e discussões nos fóruns temáticos *online*. Ao trabalhar com esses conceitos científicos nos fóruns *online* os alunos já estavam imbuídos de várias outras construções que acontecem no decorrer das aulas presenciais e das leituras prévias. O que ocorria nos fóruns era um movimento interessante de sistematização, através da escrita, do que estava sendo construído. Acredito que, ao trabalhar os conceitos científicos nos fóruns de discussão, os alunos foram construindo e reconstruindo os conceitos coletivamente e foi possível observar que eles

conseguiam, ao final de cada fórum, chegar, pelo menos parcialmente, à definição do conceito debatido. Percebi, pois, indícios da aprendizagem dos conceitos.

No terceiro Núcleo de Significação discuti como escrever no ambiente *Moodle* se constituía em uma forma de construir relações com o outro. Os alunos se relacionavam com os colegas e com a professora e essas relações através da escrita algumas vezes se figuravam como relações dialógicas. Um movimento difícil, longo e processual, pois para a escrita se configurar como um diálogo foi preciso envolvimento, atenção e muito estudo por parte dos alunos, além das importantes intervenções das professoras que atuavam como mediadoras das discussões. A turma de Letras, principalmente, conseguiu chegar a uma relação dialógica em alguns fóruns de discussão. Escrever no *Moodle* tornou-se uma tarefa coletiva através da qual era possível compartilhar conhecimentos, trocar experiências e atrelar teoria e prática através de um movimento dialógico que foi se construindo cada vez mais naturalmente. O diálogo e a responsividade presente nos fóruns de discussão parecia auxiliar no processo de compreensão ativa dos alunos, que respondiam aos colegas e à professora com réplicas bem construídas que revelavam uma reflexão acerca do tema estudado e um envolvimento com a discussão como um todo.

A aprendizagem é, entretanto, um processo complexo que dificilmente pode ser observado em sua totalidade. O que percebi foram indícios dessa aprendizagem, compreendendo que a escrita como uma atividade criativa e reflexiva pode proporcionar um processo de construção do conhecimento.

Porém, a cada releitura, a cada nova construção no processo analítico eu percebia que muitas dúvidas ainda ficavam, muitas questões surgiam impossíveis de serem respondidas no momento. A pesquisa está acabada, porque finda-se o espaço-tempo em que ela deveria se realizar. Todavia ela está inacabada, porque dela surgem novas perguntas que poderão originar, quem sabe, novas investigações.

Os principais achados da investigação dizem respeito à contribuição da escrita *online* para a aprendizagem em um curso de formação de professores. Esse é um tema novo, complexo, cujos estudos precisam ser continuados e aprofundados.

Tão pequeno espaço e tempo são destinados ao relatório final da pesquisa desenvolvida. Tantas coisas ainda por dizer, divagam por entre pequenos textos que se espalham pelas pastas do computador e pela mesa do escritório. Tantas reflexões ainda por fazer. Tantas questões ainda abertas.

O trabalho aqui não se finda, ele é apenas o começo de uma pequena reflexão sobre as contribuições da escrita *online* para a aprendizagem na formação de professores. Uma

investigação nunca está totalmente acabada. É seu inacabamento que gera novas questões que poderão gerar novas propostas investigativas. Bakhtin entende o ser humano como um ser inacabado, imperfeito. É o outro que dá a ele um acabamento, que todavia não é conclusivo. Trata-se de um processo dialético e dialógico que nunca tem um fim, mas permanece vivo no seu inacabamento. Porque se se acaba, cessa o movimento e morre.

Ao escrever todo esse trabalho sobre a escrita *online*, eu mesma experienciei o próprio processo de escrita e construí muitas aprendizagens. Pude me transformar, vivenciar mudanças e aprender. Assim, termino a investigação, permanecendo ainda incompleta, cheia de inquietações, aberta à outras possibilidades e novas construções, inacabada.

De onde parti? Das construções que iniciam na infância e no meu próprio processo de formação inicial e continuada. Onde chegarei? O destino final não se resume neste texto, aqui finalizado, mas nunca acabado. Espero não chegar a lugar algum, pois que se se chega a algum lugar a caminhada termina. E não há de terminar a caminhada, ela aqui apenas inicia.

É que escrever uma dissertação finaliza um trabalho necessário. Mas “o final de sua escrita nunca é o final de sua história” (LARROSA, 2006, p. 26).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena. A formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras no e para o meio virtual no Projeto Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: PUC, 2009. p. 26.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006>. Acesso em: 21 jan. 2009.

ALBERTI, Tais Fim. **Teoria da atividade e mediação tecnológica livre na escolarização a distância.** 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ALMEIDA, Benedita de. Escrita de professores: caminhos mediadores para a transformação de concepções e práticas docentes. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 99-130.

ALTENFELDER, Anna Helena de Almeida Pires Silva. **O papel da olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso.** Salvador: EDUNEB, 2009. 384 p.

ALVES, Rubem. Dígrafo. **Folha de São Paulo**, Opinião, 24 de março de 1999, p.03.

AMARAL, Mara Márcia Richard Ávila. **A mediação pedagógica e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem na educação presencial.** 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.

_____. O detetive e o pesquisador. In: **Série Documenta**, n. 8, ano VI. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 127-141.

ARAÚJO, Flávia Pereira de; et al. Incorporação da teoria da flexibilidade cognitiva em ambientes virtuais de aprendizagem para incrementar a aprendizagem em sala de aula presencial. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: multimodalidade e ensino, 2., 2008, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Trad. Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona, Anthropos, 1993. p. 245-276.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In: _____. **Freudianism. A Marxism critique**. New York Academic Press, 1976. (Trad. Do russo de I. R. Titunik) (Trad. Cristóvão Tezza para uso didático).

BARBOSA, Mônica Cristina Combat. **A interação, a interativa e a linguagem: mediação e apoio ao ensino presencial através de um ambiente virtual de aprendizagem**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARRETO, Maribel Oliveira. Profissionalização continuada de professores de Pós-Graduação Strictu-Sensu como meio pra a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Vilella Rosa orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas (SP): Alínea, 2009. p. 193-212.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 116 p.

BENGEZEN, Viviane Cabral. A plataforma *Moodle*: histórias de formação identitária, ensino de línguas e formação do professor. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: PUC, 2009. p. 240.

BIENIACHESKI Francisco Maurício. **A argumentação mediada pela tecnologia em grupos de aprendizagem a distância: estudo de caso do ambiente AMANDA**. 2004. 75 f. 2v. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Análise após a recolha de dados. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora: p. 220-241.

BORTOLOZZI, Josiane Maria. **Contribuições para a concepção de um ambiente virtual de aprendizagem para escolares hospitalizados**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2007.

BORTONI-Ricardo, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 13-16

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: _____. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-43.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Formação inicial de professores em serviço: o memorial e o resgate da experiência docente. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 65-98.

BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. 135 p.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Implicações dos ambientes online para a formação de comunidades colaborativas de gestores educacionais. In: BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. P. 41-55.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

CABRAL, Socorro. Ambientes de aprendizagem: o desafio da interatividade no contexto da cibercultura. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Revista da FAEEBA, v. 14, n. 23, jan.-jun. 2005. Tecnologias digitais e novas ambiências educacionais.

CANALES, Guillermo Eduardo Arancibia. **Formação de professores presencial-virtual**: lógica concêntrica no desenvolvimento profissional e humano, trajetória pessoal, profissional e interdisciplinar do professor. 2007. 232f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. *Moodle*: formação de professores de inglês-LE. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 260.

CASTRO, Ana Paula Pontes de. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita *online* na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 91-100.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador – conversas com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002. 144 p.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Aspectos dos processos de aprendizagem de línguas em interações *in-tandem* à distância e a formação de professores. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 122.

_____. ; BROCO, Aline de Souza. A necessidade de ensino de gramática em contexto virtual de interação. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 122.

CORAIOLA, Sheyla Mara. **Mapas conceituais em fóruns de discussão realizados em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; CAÑETE, LÍlian Sipoli Carneiro. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 17-36. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter. Usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. 384 p.

DUTRA, Marlene de Alencar. **Mediação de Autorias e Avaliação Solidária em Comunidades Virtuais de Aprendizagem**. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

EGG, Jeanine Maria. **As interações discursivas on-line na formação continuada de professores de física de nível médio**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ESTABEL, Lizandra Brasil. **A formação de professores e a qualificação de bibliotecários com limitação visual através da educação a distância mediada por computador em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2007. 329f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 147-158.

FERNANDES, Fábio Roberto. O E-TANDEM e a inclusão digital: a formação do professor de línguas e os novos paradigmas da sociedade contemporânea. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 121.

FERNANDES, Olívia Paiva; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A presença ausente do computador/Internet na formação do pedagogo. **Revista Educação em Foco**, v. 10, n. 1 e 2, mar./ago. 2005, set./fev. 2006. p. 195-217.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter a pergunta viva. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 195-214.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 144p.

FONSECA, Hejaine de Oliveira. **Navegar é preciso: a internet como ferramenta complementar na leitura e escrita em inglês**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A escrita na Internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo? In: _____; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-36.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007a.

_____. Apresentação. In: _____ (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 7-12.

_____. **Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores**. 2009b. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq com bolsa de Produtividade e Pesquisa em dezembro de 2009b, desenvolvido nos anos de 2010 a 2013.

_____. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

_____. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**, v. 13, n. 73, jan./fev. 2007b. p. 16-27.

_____. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2003. 168 p.

_____.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 144 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SHAPPER, Ilka. **O memorial na formação do professor: entre práticas de escrita, histórias e memórias**. 2008. 13 f. Trabalho apresentado no II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas no Rio de Janeiro, RJ, 2008.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. 277f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas (SP): Graf. FE, 2005. p. 247-260.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, n. 6, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: **Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana**, 3., 2010, São Carlos (SP): UFSCar, 2010.

GREGOLIN, Isadora. Estratégias motivacionais em cursos de língua espanhola: (re)pensando a interação na Plataforma *Moodle*. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: PUC, 2009. p. 39.

GUTIERREZ, Suzana. Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, **Anais...** p. 1-19.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HAGEMEYER, Caroline de Araújo Pupo; CARAZZAI, Márcia Regina Pawlas. 1º ano de letras-inglês: uso do Ambiente de Aprendizagem *Moodle* a partir da visão docente. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 261.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2003. 192p.

IRALA, Esrom Adriano Freitas. **A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa**: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas. 2005. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

JACOBSON, Liliana Vasconcellos. **A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. 2003. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfour. Crenças, discurso e reflexão na formação inicial de professores de línguas para o Teletandem. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 247.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever? **Revista Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Campinas (SP): Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação (MEC), 2005-2010.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: _____; SOUZA, Solange Jobim (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

KUMMER, Mauro. **Aprendizagem cooperativa: uma abordagem em cursos bimodais de especialização usando o ambiente virtual de aprendizagem EUREKA**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Saberes em cotidiano escolar nas escritas de quem ensina a escrever. In: _____ (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 131- 152.

LANG; Adriano Gerd. **Ambientes virtuais complementando o espaço formal de aprendizagem**. 2007. 2v. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

LEVY, P. **O que é o virtual**. SP: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53- 79.

LIMA, Samuel de Carvalho. Atualização das práticas letradas em ambientes digitais em contexto de aprendizagem. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO, 2., 2008, Recife, **Anais eletrônicos...**

LIMA, Solange dos Santos. Teletandem Brasil: crenças e ações reflexivas para ensino de inglês no meio virtual. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 247.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A hora da estrela**. 22 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993. 106 p.

LUZ, Emeli Borges Pereira. Aprendizagem virtual: alternativa na aquisição de competência intercultural. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo, **Resumos...** São Paulo: PUC, 2009. p. 224.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 104, p. 768-789, out. 2008. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 20 maio 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 405 p.

MARSON, Isabel Cristina Vollet. **Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2007.

MARTINS, Antônio Carlos Soares. Uma abordagem ecológica à participação em aulas *online* e face-a-face: incorporando princípios das teorias da atividade e da complexidade. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2007, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: PUC, 2007. p. 150.

MARTINS, Patrícia de Souza. **A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino: a plataforma e-Proinfo em uso**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 1996. 519 p.

MAZZARDO, Mara Denise. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação de professores autora**. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MEGID, Maria Auxiliadora B.A.; FIORENTINI, Dario. As narrativas e o processo de aprendizagem docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu, **Anais...** p. 1-16.

MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. Experiência docente nas aulas de língua inglesa no ensino médio via Moodle. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 261.

MENEGASSI, Renilson, José; THOM, Wilsilene Rodrigues. A escrita por e-mail: influências da mediação na produção textual de professores em formação. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis, **Resumos...** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 227.

MENEGOTTO, Daniela Brun. **Práticas pedagógicas on line**: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS. 2006, 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A utilização do chat como ferramenta didática. Revista Educação e Contemporaneidade. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Revista da FAEEBA, v. 13, n. 22, jul.-dez. 2004. Educação e novas tecnologias.

MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. **Analisando discursos presentes em websites para formação continuada de professores de química**: o caso do interativo! 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MORAES, Vladimir Fleury. **Em busca da cooperação no NTE-Goiás**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MORISAWA, Sanae; KOBELINSKI, Sara Geane. Moodle: relato de experiências de alunos-professores de um curso de letras-inglês. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 260.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. A linguagem no contexto de aprendizagem do Teleduc. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, I, 2006, Florianópolis, **Resumos...** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 76.

MOURA, Vera Lúcia de Lucena. O desenvolvimento da habilidade escrita através da internet – uma experiência colaborativa. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: multimodalidade e ensino, 2., 2008, Recife, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Memórias e Quintais. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas (SP): Graf. FE, 2005. p. 143-154.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; FIREMAN, Elton Casado. Ambiente Moodle como apoio ao curso de especialização em gestão escolar da escola de gestores/UFAL. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: multimodalidade e ensino, 2., 2008, Recife, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; REGO, Marta Cardoso Lima C.; VILLARDI, Raquel Marques. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada de professores. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Flávio Garcia de; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Significando ou pré-significando? Um estudo sobre o processo de internalização na primeira infância. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 203-218.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu, **Anais...** p. 1-18.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Escola e desenvolvimento conceitual. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção memória da Pedagogia, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouri; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 68-75.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. 343 p.

OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. 286 p.

_____. Oral discourse in a world of literacy. In: **Research in the teaching of English**, v. 41, n. 2, november 2001.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas (SP): Papirus, 1998. 223 p.

PONZIO, Augusto. Diálogo e dialética. In: _____. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009. p. 185-188.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERNANDES, Carla Helena. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 37-64.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas (SP): Graf. FE, 2005. p. 47-62.

RAMOS, Bruna Sola. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 91-100.

RAYOL, Ana Claudia. Ensino-aprendizagem em plataformas virtuais. In: SILVA, Angela Carrancho (org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 115-134.

GONZÁLES REY, Fenando Luis. El aprendizaje em El enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, Elianda F. A. **Concepções e práticas em formação docente**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. Autoria e dialogismo na escrita dos alunos do e-letras. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: multimodalidade e ensino, 2., 2008, Recife, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Os reflexos das ações pedagógicas de uma mediadora-formadora para as práticas pedagógicas de uma interagente-professora em formação no Teletandem. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo, **Resumos**, São Paulo: PUC, 2009. p. 214.

SALVAT, Begoña Gros. **El ordenador invisible**: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Gedisa; EDIUOC, 2000.

SANTINELLO, Jamile. **O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu, **Anais...** p. 1-15

SANTOS, Elzicléia Tavares; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Aprendizagem do adulto professor com as tecnologias digitais: uma leitura vygotskyana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu, **Anais...** p. 1-14.

SANTOS, Gerson Rossi dos. Aspectos da interação oral no contexto de aprendizagem de línguas IN-TANDEM. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 123.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **O processo de comunicação em ambiente virtual**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Bauru, São Paulo, 2007.

SANTOS, Vera Silva dos. A utilização da interface *wiki* em uma disciplina de pós-graduação na perspectiva de uma aluna pesquisadora. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2007, São Paulo, **Resumos**, São Paulo: PUC, 2007. p. 402.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Andréia Turolo da. A construção das competências aplicada e reflexiva de professores em serviço por meio da educação à distância. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis, **Resumos...** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 166.

SILVA, Angela Carrancho (org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

SILVA, Kleber Aparecido da. A pesquisa em formação de educadores de línguas estrangeiras para o meio virtual na la brasileira: estado da arte. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 246.

Silva, Kleber Aparecido da. Teletandem: inovações tecnológicas e pedagógicas na formação (inicial e/ou contínua) de professores de Língua Estrangeira (Inglês) para o meio virtual. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2007, São Paulo. **Resumos**, São Paulo: PUC, 2007. p. 272.

SILVA, Marco. Mediação e aprendizagem em ambientes *online* interativos: os desafios comunicacionais da cibercultura e as exigências da educação cidadã. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo. **Resumos**, São Paulo: PUC, 2009. p. 42.

_____.; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. P. 135-163.

SILVA, Regina. Espaço cibernético e o ambiente de aprendizagem: tudo que cai na rede é peixe. In: SILVA, Angela Carrancho (org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 169-176.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan. abr. 2004, n. 25, São Paulo, p. 5-17.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Maria Salete Prado. Ambientes de aprendizagem virtuais e presenciais: dispositivos de comunicação, linguagens e formação de professores. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2007, São Paulo, **Resumos...** São Paulo: PUC, 2007. p. 397

SOUZA, Patrícia Nora. Uma experiência de letramento digital na formação dos graduandos da Faculdade de Letras da UFJF. In: INTERCÂMBIO EM PESQUISA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 17., 2009, São Paulo, **Resumos...** São Paulo: PUC, 2009. p. 324.

SPAHAIR, Milton José Kalil. **Um estudo sobre o EUREKA e seu impacto no ensino/aprendizagem**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

STREET, Brian. **What's a "new" in new literacy studies?** In: Current Issues in Comparative Education, Teacher College, Columbia University, v. 5, 2003.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação inicial de professoras: uma experiência no "Portal da Amazônia". In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas (SP): Graf. FE, 2005. p. 115-132.

TORRES, Aline Albuquerque; SILVA, Maria Luzia Rocha da. O ambiente Moodle como apoio a educação a distância. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: multimodalidade e ensino, 2., 2008, Recife, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

VIANNA, Andreia Novelino. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 91-100.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação inicial de professores no e para o meio virtual. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Resumos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 246.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Comentários de Ana Luiza Smolka; trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Trad. Paulo Bezerra.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Paulo Bezerra.

ZATTI, José Pablo. Q utilização de um ambiente virtual como extensão da sala de aula de espanhol – relato de um trabalho com projetos. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2007, São Paulo, **Resumos...** São Paulo: PUC, 2007. p. 398.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário sobre o uso de recursos do computador/internet pelos professores da FACED em suas disciplinas presenciais e semi-presenciais

Apresentação

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário integra um estudo piloto de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, vinculada ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC). A pesquisa visa perceber as relações, em um ambiente *online*, entre a escrita e a aprendizagem de alunos dos cursos de graduação em Pedagogia e/ou licenciaturas. O objetivo do presente é mapear os recursos *online* que são utilizados nos cursos de graduação e apontar observações importantes sobre a utilização destes recursos pelos alunos, do ponto de vista do professor regente. Além disso, este questionário poderá levar a uma nova etapa da pesquisa que será realizada no primeiro semestre letivo de 2010, na qual a pesquisadora pretende manter contato com o professor regente, caso este se disponibilize para tal. Portanto, trata-se de um questionário não anônimo, sendo garantido o sigilo da autoria das informações obtidas. Desde já agradecemos sua disponibilidade em responder este questionário destacando a importância de sua participação nesta pesquisa. Pedimos a gentileza de devolver o mesmo no prazo de uma semana.

Atenciosamente,

Ana Paula Pontes de Castro
Mestranda do PPGE/UFJF



Maria Teresa de Assunção Freitas
Orientadora e coordenadora do Grupo de
Pesquisa LIC

Dados pessoais

Nome: _____

Professor: () Efetivo () Substituto

Idade: _____ anos Sexo: () Masculino () Feminino

Disciplina(s): _____

Curso: () Pedagogia diurno
 () Pedagogia noturno
 () Licenciatura – Especificar _____

Telefone para contato: () _____ - _____

E-mail para contato (em letra de fôrma): _____

Utilização de recursos do computador/internet nas disciplinas

1- Você utiliza recursos do computador e da internet em suas disciplinas ou na relação pedagógica com seus alunos?

() Sim () Não (Caso marque esta opção, vá diretamente para a questão 10)

2- Quais dos recursos listados abaixo você costuma utilizar em sua disciplina ou na relação com seus alunos? (Caso necessário, assinale mais de uma opção). Por favor, utilize a escala abaixo para determinar a frequência de utilização de cada recurso listado:

1	Utilizo este recurso pelo menos uma vez por semana.
2	Utilizo este recurso duas a três vezes ao mês.
3	Utilizo este recurso uma vez ao mês.
4	Utilizo este recurso pelo menos uma vez na disciplina.
X	Não sei determinar a frequência de utilização.

() Textos ou documentos digitados no formato “arquivo de texto” (Documentos do Word, por exemplo).

() *Slides* para exposição de conteúdos (Power Point, por exemplo)

() Programas de elaboração de tabelas e gráficos (Excel, por exemplo)

() Jogos eletrônicos

() E-mail

() Blogs disponíveis na internet, criados por pessoas não envolvidas com a disciplina

() Blogs criados por você para o trabalho com a disciplina.

() Blogs criados pelos alunos no trabalho com a disciplina.

() Lista de discussão

() Fóruns de discussão

() MSN, Skype e/ou *chats*.

() *Sites* diversos para pesquisa, estudos de conteúdos, entre outros

() Outros _____

3- Você faz uso da plataforma *Moodle* em sua disciplina?

- Sim, como atividade substitutiva de algumas aulas presenciais.
- Sim, como atividade complementar às aulas presenciais (não substitutiva).
- Não. (Caso marque esta opção, vá diretamente para a questão 9)

4- Quais das seguintes atividades disponíveis para utilização na plataforma *Moodle* você utiliza?

- Disponibilização de arquivos (textos, *slides*, entre outros)
- Fórum de notícias
- Fórum de discussão
- Wiki*
- Chat*
- Diário
- Glossário
- Questionário
- Outras

5- As atividades propostas na plataforma são:

- Obrigatórias.
- Opcionais.
- Algumas são obrigatórias, outras são opcionais.

6- As atividades propostas na plataforma compõem o quadro avaliativo do aluno?

- Sim, todas as atividades são avaliadas.
- Algumas atividades são avaliadas, outras não.
- Não, as atividades propostas na plataforma não são de cunho avaliativo.

7- Quanto à frequência de participação dos alunos na plataforma você nota que seus alunos, em geral (por favor, não considere aqui cada aluno individualmente, mas faça um balanço geral da utilização pela turma):

- Participam com frequência, realizando atividades semanais.
- Participam duas a três vezes ao mês.
- Participam apenas uma vez ao mês.
- Participam pouco, menos de uma vez ao mês.
- A frequência de utilização da plataforma pelos alunos varia muito, pois algumas vezes os alunos participam mais, outras menos.
- Não sei determinar a frequência de utilização da plataforma pelos alunos.

8- O que influencia a participação dos alunos nas atividades propostas na plataforma? (Caso necessário, assinale mais de uma opção):

- A cobrança realizada pelo professor ou tutor, seja em sala de aula presencial, seja na própria plataforma.

- O interesse do aluno em relação às atividades/questões propostas no ambiente.
- A obrigatoriedade da atividade proposta.
- A nota atribuída à atividade.
- Não percebo os motivos desta variação.

Observações/Participação na pesquisa

9- Você gostaria de fazer alguma observação?

10- Por favor, indique as disciplinas que você ministrará no próximo semestre letivo:

11- Por favor, indique os possíveis horários em que essas disciplinas serão ministradas:

12- Este questionário se refere a um estudo piloto de uma pesquisa de mestrado. Você se disponibiliza, a participar de mais uma etapa desta pesquisa a ser realizada no primeiro semestre letivo de 2010?

- Sim.
- Não.

Muito obrigada pela participação.

APÊNDICE 2 – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas professoras Clara e Natália

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, brasileira, _____ anos, _____ (estado civil), professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, residente no endereço _____, portadora da carteira de identidade _____, fui convidada a participar da pesquisa denominada “*A escrita online de professores em formação e suas contribuições para a aprendizagem*”, cujo objetivo é compreender como a escrita dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem pode contribuir para a aprendizagem. A pesquisa acompanha as atividades desenvolvidas no ambiente Moodle da disciplina que ministro no curso de Pedagogia chamada “Didática de Português” e as atividades que desenvolvi neste ambiente poderão ser utilizadas na pesquisa. Estou ciente, todavia, de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado apenas um nome fictício. Além do meu nome, também estou ciente de que serão preservados os nomes dos alunos que cursaram a disciplina, da escola com a qual trabalharam durante o curso e o próprio nome da disciplina. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Ana Paula Pontes de Castro, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Maria Teresa de Assunção Freitas, orientadora da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade e a co-pesquisadora Hannah Moreira Ferraz de Lima, bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFJF; com eles poderei manter contato pelos telefones (32) 3229-3654 ou (32) 8835-6820. É assegurado o livre acesso a todas as informações, esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber acerca da minha participação. Tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar desse estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

Professora da FACED/UFJF

Ana Paula Pontes de Castro
Pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
(nome), brasileira, _____ anos, _____ (estado civil), _____
(profissão), residente no endereço _____,
_____, portadora da carteira de identidade _____,
estou sendo convidada a participar de uma pesquisa denominada “*A escrita online de professores em formação e suas relações com a aprendizagem*”, cujo objetivo é compreender como a escrita dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem pode contribuir para sua aprendizagem. A pesquisa acompanha as atividades desenvolvidas no ambiente Moodle da disciplina que curso chamada “Educação On line: reflexões e práticas” e as atividades que desenvolvi neste ambiente poderão ser utilizadas na pesquisa. Estou ciente, todavia, de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado apenas um nome fictício caso seja necessário. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Ana Paula Pontes de Castro, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Maria Teresa de Assunção Freitas, orientadora da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade e a co-pesquisadora Hannah Moreira Ferraz de Lima, bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFJF; e com eles poderei manter contato pelos telefones (32) 3229-3654 ou (32) 8835-6820. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Juiz de Fora, 06 de julho de 2010.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Ana Paula Pontes de Castro

Pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO 1 – Ementa da disciplina “L”

Programa 2010

Disciplina: Didática de Português

Créditos: 04

Professora: Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

Objetivos: Discutir pressupostos do trabalho escolar com a língua materna, tendo em vista os parâmetros da lingüística enunciativa.

Ementa: Análise das concepções de linguagem e ensino de língua materna que sustentam as diferentes práticas pedagógicas. Subsídios teóricos e práticos para que o futuro professor de Português possa construir suas práticas buscando ampliar a competência lingüística e textual de seus alunos, tornando-os leitores e escritores maduros.

- 1 A instituição escolar e o ensino de língua portuguesa.
 - 1.1 Objetivos do trabalho escolar com português como língua materna.
 - 1.2 Concepções de língua e linguagem.
 - 1.3 Alfabetização e letramento: conceitos em discussão.
- 2 Uma abordagem sociolingüística no trabalho com a educação em língua materna.
 - 2.1 A linguagem na escola: fator de inclusão ou exclusão?
 - 2.2 O conceito de norma.
 - 2.3 A variação e o preconceito lingüístico.
 - 2.4 A relação entre oralidade e escrita
- 3 A gramática na escola
 - 3.1 Concepções de gramática.
 - 3.2 Conhecimento lingüísticos, epilingüísticos e metalingüísticos.
 - 3.3 Atividades de gramática na sala de aula: de uso, reflexivas, normativas e teóricas.
- 4 O texto na sala de aula.
 - 4.1 Os gêneros discursivos como objeto de ensino de leitura e escrita.
 - 4.2.1 As tipologias tradicionais e os agrupamentos de gêneros.
 - 4.2.2 A progressão curricular e a seqüência didática.
 - 4.2.3 Os principais gêneros no ensino de leitura e produção textuais.
 - 4.3 Os textos literários e a formação do gosto pela leitura.
- 5 O material didático.
 - 5.1 Análise de livros didáticos.
 - 5.2 A escolha dos textos de referência.
 - 5.3 O uso do texto do aluno: a reescrita.
 - 5.4 A apropriação do sistema ortográfico: fundamentos e estratégias.
 - 5.5 Os recursos áudios-visuais e midiáticos.
- 6 A Avaliação.

Obs.: No desenvolvimento do programa desta disciplina, utilizaremos os recursos da plataforma Moodle.

BIBLIOGRAFIA

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico:** o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.
 _____. **Português ou brasileiro?** : um convite à pesquisa. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
 _____. **A língua de Eulália:** novela sociolingüística. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

- _____. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? liberdade?** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **O professor pesquisador**. São Paulo, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUIN, Edilaine. **Aquisição de escrita: coerência e coesão**. São Paulo: Contexto, 2002.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta (orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRO & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, ABL, 1996.
- GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 2003.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASAGÃO-RIBEIRO, Vera (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. [1999].
- _____. **Que gramática estudar na escola?** norma e uso na língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1996.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade em sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROJO, Roxane (org.). **A práticas de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- _____. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996/2002.
- SMOLKA, Ana Luzia Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. [1995].
- _____. **Gramática**: ensino plura. São Paulo: Cortez, 2003.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VOESE, Ingo. **Análise de discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos: vol. 13).
- VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

Avaliações	Pontos
Prova	30
Seminário	30 (20: Apres. + 10: Resenha)
Prova	30
Fórum de discussão	10
TOTAL	100

ANEXO 2 – Cronograma da disciplina “P”



Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação - FACED

Plano de Ensino de Disciplina - 2010

Curso de Pedagogia – 2º período – Sem1

Disciplina: “P”

Natália

Cronograma Pedagogia – 2º período 2010		
Semana	Tópicos	Observação
1 17 e 19/03	Apres. Plano/ Apresentação proposta no Moodle/ Próxima aula: Texto 1: As Sereias do ensino eletrônico - Paulo Blikstein – xerox	Presencial – Sala de aula
2 24 e 26/03	Proposta: Trabalhos: história de vida escolar e mídias/ Trabalho final: produção de aula./ Panorama geral: Educação a Distância, Educação online e mídias: ações e reflexões pedagógicas para o educador /Histórico e contextualização da Educação online e EaD./ Texto 1: As Sereias do ensino eletrônico - Paulo Blikstein – xerox Vídeo: a questão dos paradigmas- Siamar. Resenha do texto 1 para o dia 31/03.	Presencial – Sala de aula
3 31/03	Aula presencial – Moodle - Exploração do ambiente /– atividades1: perfil Explicação das ferramentas / Entrega das resenhas – texto 1 Próxima semana (online): Leitura do Texto 2 – digitalizado - para participar do fórum: Formação de professores na cibercultura (Edméa Santos) Apoio: Texto: <i>Educação e cibercultura</i> (LÉVY, p. 157 – 167) - xerox	Presencial Infocentro
Feriado-Recesso: 01 e 02/04/2010		
4 07 e 09/04	Seminário – PPGE/ lançamento de livros Aula online – Moodle Fóruns temáticos/coletivos sobre o texto 2. Próxima aula presencial: leitura do texto 3	Online
5 14 e 16/04	Avaliação da experiência no Moodle. Explicação sobre o recursos Wiki Aula expositiva-dialogada: Abordagens pedagógicas em Educação online / Texto: 3) Abordagens em educação online –	Presencial Infocentro

	José Armando Valente Atividade: cenários: instrucionismo e construcionismo	
Feriado: 21/04/2010 – de 20 a 23/04: XV ENDIPE – BH/MG		
6 23/04	Aula online – Moodle Atividade 2: pequeno texto (em duplas/ trios) – wiki Entrega da atividade 2 (wiki) – entrega até 30/04	Online
7 28 e 30/04 (online)	Continuação – atividade no Wiki – término da atividade Entrega até o dia 30/04 Todos devem ler as Wikis produzidas pelos colegas até a aula do dia 05/05	Online
8 05 (presencial) e 7/05 (online)	Avaliando a vivência no Moodle - Avaliação das Wikis Construindo Blogs – integração de disciplinas da FACED: explicação do Projeto – presencial Aula expositiva: Didática online Análise dos Blogs de alunos do 8º ano do Colégio Grambery e interação com eles (online)	Presencial e online
9 12 e 14/05	<u>Construindo e organizando os Blogs - conteúdo</u> <u>Próxima aula online: Texto 4</u> : O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola (M.Ap. C. Mamedes-Neves e Rosália Duarte) – resenha em dupla para o dia 26/05	Presencial
10 19 e 21/05	Aula online – Moodle <u>Texto 4</u> : O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola (M.Ap. C. Mamedes-Neves e Rosália Duarte) – resenha em dupla para o dia 26/05 Fórum	Online
11 26 e 28/05	Mediação e interação – Aula expositiva Texto 5: Mediação partilhada e interação digital – Adriana Bruno (digitalizado)	Presencial
12 02 e 04/06 03 feriado de corpus Christi	Debatendo a interatividade e a mediação nos ambientes de aprendizagem Atividade 5: análise de uma mediação	Online
13 09 e 11/06	Continuação: aula mediação e interação	Online
14 16 e 18/06	Apresentação e avaliação dos Blogs	Presencial
15	Roteiro – viagem pelo site do Mec/ explorando sites e ambientes online	Online

23 e 25/06		
16 30/06 e 02/07	Avaliação individual presencial (30/06)	Presencial
17 7 e 9/07	Avaliação online Filme: Gattaca / debate	Online e Presencial

	a distância -
	Presencial