

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

**FORMAR E *TRANSFORMAR*:
OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM
PARA AULAS DE PORTUGUÊS**

ANA CLÁUDIA PEREIRA DE ALMEIDA

Pelotas

2009

ANA CLÁUDIA PEREIRA DE ALMEIDA

**FORMAR E *TRANSFORMAR*:
OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM
PARA AULAS DE PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado em Letras para a obtenção do título de Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – Linha de Pesquisa: Aquisição, Variação e Ensino.

Orientador: PROF. DR. VILSON JOSÉ LEFFA

Pelotas

2009

Universidade Católica de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Letras

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Formar e *transformar*:
objetos digitais de aprendizagem
para aulas de português

Aprovada pela Banca Examinadora em cumprimento ao requisito exigido para a
obtenção do Título de Mestre em Letras.

Pelotas, 27 de Fevereiro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vilson José Leffa
Orientador

Prof. Dr. Áttila Louzada Jr.
Membro da Banca

Prof. Dr. Vinícius Menezes de Oliveira
Membro da Banca

DEDICATÓRIA

Aos que se sabem partícipes deste trabalho e que acreditavam nele desde quando eu ainda nem ousava sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES e à UCPel pelo financiamento deste projeto. Em especial, aos professores do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada os quais, por crerem em meus méritos, oportunizaram que eu continuasse minha formação.

Ao ex-Departamento e atual Instituto de Letras e Artes da FURG, pelos quase dez anos de incentivo e confiança, desde os tempos da graduação.

Ao Áttila, que me ensinou a olhar *além de* quando me ensinou Linguística.

Aos colegas e companheiros de pós-graduação, sem os quais as tarefas certamente teriam se resumido a tarefas e as discussões restringir-se-iam a teorizações inócuas.

Ao querido professor Leffa, pelo estímulo, pela paciência, pela parceria e, de maneira especial, por ter guardado meus arquivos!

Aos meus alunos, que dividiram comigo as etapas desta construção, pela generosidade, pelo respeito e pelo incentivo.

Aos meus sobrinhos, cuja observação do desenvolvimento não apenas me faz uma pessoa mais feliz como também me compromete em ser uma professora melhor.

À Veridiana, pelas viagens, pelos estudos, pelas discussões, pelas leituras e angústias compartilhadas.

Ao Rafa e à Bel, ao Adriano e à Renata, à Chris, pela prontidão em me socorrer no momento em que me roubaram a tranquilidade e o computador!

Ao Nico, meu par, com quem divido a vida.

Mais importante do que somos
é o que fazemos com o que somos.

Maurício Peixoto

Não é a consciência que determina a vida,
mas a vida que determina a consciência.

Karl Marx

RESUMO

O uso de objetos digitais de aprendizagem (ODAs) em uma sala de aula virtual pode ser uma boa estratégia para ensino de Língua Portuguesa – afinal, se os meios e os estudantes já não são mais os mesmos, não faz sentido manter velhas fórmulas. Assim, em um curso de português redacional básico a distância foram propostos objetos digitais de aprendizagem – instrumentos de coleta dos dados desta pesquisa –, com conteúdo determinado pelas necessidades mostradas pelos participantes. A idéia de se escolher o ambiente virtual (AVA) para proceder à investigação justifica-se por a comunicação nesse espaço acontecer apenas por meio de textos escritos, o que "obriga" os participantes a mostrarem-se e às suas necessidades em relação à norma culta da Língua Portuguesa e pela atitude lingüística dos sujeitos pesquisados em ambiente virtual, onde costumam priorizar o conteúdo e preterir a forma, postura que demonstra de maneira mais genuína os tópicos gramaticais a ser discutidos. Em outras palavras, este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal investigar o uso de objetos digitais de aprendizagem no incremento da produção textual de estudantes universitários. Ainda, apresenta como objetivos específicos não apenas caracterizar objetos digitais de aprendizagem na perspectiva vygotskyana de mediação, mas também avaliar a integração dos ODAs com as outras atividades desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e verificar a reação dos alunos no uso dos ODAs, analisando suas postagens e comentários no AVA. Entre os resultados obtidos está o fato de que, ao reconhecer as necessidades dos estudantes, cria-se demanda; reinaugurando-se as formas de ensinar – tal qual os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem permitem –, torna-se possível ensinar mais efetivamente os conteúdos da gramática.

Palavras-chave:

Objetos digitais de aprendizagem, educação a distância, teoria da atividade.

ABSTRACT

The use of digital learning objects in a virtual classroom can be seen as a good strategy for the teaching of the Portuguese language, considering that if tools and students are no longer the same, there is no reason to keep the same methods. Thus, in an online writing course, some learning objects were prepared – later used as data in this investigation – and based on students’ needs analysis. The idea to choose a Learning Management System (LMS) to conduct the investigation is in part justified because online communication occurs solely through the written medium, which “forces” participants to show themselves and their needs in terms of formal language. The assumption is that these subjects, in a digital context, tend to put meaning over form, providing a genuine environment for the grammar topics to be treated. The main objective in this study is to investigate the use of digital learning objects in the development of writing skills for university students. Specific objectives include not only a description of learning objects as mediational means, in Vygotsky’s tradition, but also an evaluation of their integration with other activities in an LMS environment, by analyzing students’ reaction to all these activities and examining their postings and comments. The results suggest that by starting from students needs, motivation is assured, the resources of online environment are more successfully used and the selected grammar topics become relevant for the students.

Keywords:

Digital learning objects, web-based learning, Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1: Critérios que devem convergir para um ensino efetivo de português..... | 23 |
| FIGURA 2: Fatores os quais relacionam professores e estudantes..... | 31 |
| FIGURA 3: Comparação do impacto e das relações entre a multimídia interativa – baseada em CD-ROM – e a baseada na Web..... | 32 |
| FIGURA 4: Redução das diferenças e aumento das similaridades..... | 33 |
| FIGURA 5: Sugestão de divisão do tempo das atividades nos AVAs..... | 34 |
| FIGURA 6: Modelo de Saxe dos quatro parâmetros de objetivos emergentes..... | 38 |
| FIGURA 7: Representação triangular das ações proposta por Engeström, com base nas idéias de Vygotsky..... | 40 |
| FIGURA 8: Modelo complexo de um sistema de atividades..... | 41 |
| FIGURA 9: Seqüência de ações epistêmicas em um ciclo expansivo de aprendizagem.. | 42 |
| FIGURA 10: Ciclo de conversão dos quatro modos de conhecimento – adaptado de Nonaka e Takeuchi..... | 43 |
| FIGURA 11: Cursos de graduação dos sujeitos pesquisados..... | 45 |
| FIGURA 12: Diagrama proposto por Joly e Bolitho..... | 53 |
| FIGURA 13: “Placas ridículas” em exercício de diferença entre fala e escrita..... | 54 |
| FIGURA 14: “Placas ridículas” em exercício sobre ambigüidade..... | 55 |
| FIGURA 15: Material concreto – anúncios classificados – alertando para sentidos indesejados oriundos da escrita descomprometida..... | 57 |
| FIGURA 16: Tira e janela de <i>chat</i> problematizando a diferença entre fala e escrita..... | 57 |
| FIGURA 17: Exemplo de atividade contida no ODA “palavras repetidas”..... | 59 |
| FIGURA 18: Exemplos de atividade contida no ODA “palavras repetidas”..... | 60 |
| FIGURA 19: Arquivo de áudio e gifs animados em ODA sobre ortografia..... | 61 |
| FIGURA 20: Uso de imagens como traduções não-verbais do conteúdo verbal..... | 63 |
| FIGURA 21: Página de avaliação dos ODAs..... | 64 |
| FIGURA 22: Janela do Firefox através da qual um estudante demonstra problema de incompatibilidade entre navegadores..... | 65 |
| FIGURA 23: Janela do Firefox através da qual um estudante identifica a natureza da incompatibilidade..... | 66 |
| FIGURA 24: Código-fonte da atividade, com grifos – feitos pelo estudante, a fim de justificar sua intervenção – nas <i>tags</i> que requerem adequações..... | 66 |
| FIGURA 25: Janela do Firefox com o problema de incompatibilidade já solucionado pelo próprio estudante..... | 67 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1: Exemplo extraído da internet de um evento cotidiano relacionado à ortografia originando uma charge cujo conteúdo veicula a ideologia do preconceito lingüístico..... | 21 |
| QUADRO 2: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 55 |
| QUADRO 3: Resposta de um informante à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 56 |
| QUADRO 4: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 56 |
| QUADRO 5: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 60 |
| QUADRO 6: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 62 |
| QUADRO 7: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”..... | 67 |
| QUADRO 8: Respostas de informantes à questão “o que o curso mudou em sua vida?”..... | 68 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APÊNDICE 1: Storyboard do objeto digital de aprendizagem 1: fala e escrita..... | 78 |
| APÊNDICE 2: Storyboard do objeto digital de aprendizagem 2: palavras repetidas..... | 88 |
| APÊNDICE 3: Storyboard do objeto digital de aprendizagem 3: ortografia..... | 97 |
| APÊNDICE 4: CD-ROM contendo os ODAs na forma como foram apresentados aos sujeitos da pesquisa..... | 106 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 UM POUCO SOBRE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS | 16 |
| 1.1 COMO TEM SIDO O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL | 18 |
| 1.2 SOMOS UMA SOCIEDADE QUE PRÁTICA O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO..... | 19 |
| 1.3 OLHAR <i>ALÉM DO</i> PRECONCEITO | 22 |
| 1.4 GRAMÁTICA SEM PRECONCEITO | 25 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 28 |
| 2.1 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO PALCO DA LINGÜÍSTICA APLICADA | 29 |
| 2.1.1 Do CD-ROM à Web | 30 |
| 2.1.2 As vantagens da aprendizagem dinâmica | 32 |
| 2.1.3 Novas formas de interação | 34 |
| 2.1.4 Características dos objetos de aprendizagem – ODAs | 35 |
| 2.2 FERRAMENTAS COMO ALAVANCAS PARA <i>TRANSFORMAR(-SE)</i> | 36 |
| 2.2.1 Conhecimentos construídos por meio de interações | 37 |
| 2.3 TEORIA DA ATIVIDADE: SUPORTE TEÓRICO VALIDANDO O USO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODAs) | 40 |
| 2.3.1 Apropriação de ferramentas psicológicas | 42 |
| 3 METODOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE <i>TRANSFORMAÇÃO</i> | 44 |
| 3.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS | 44 |
| 3.2 INSERÇÃO DESTA PESQUISA NO PRB | 45 |
| 3.3 SOBRE A CRIAÇÃO DOS ODAs | 46 |
| 3.3.1 Como assim? | 47 |
| 3.3.2 As sete questões norteadoras | 48 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS: LINGÜÍSTICA EM AÇÃO | 50 |
| 4.1 INTERNET, PRA QUE TE QUERO? | 51 |
| 4.1.1 Sobre produção de materiais | 51 |
| 4.1.2 Sobre os ODAs criados como instrumentos desta pesquisa | 53 |
| 4.2 ESTUDANTES-BÚSSOLA DA <i>TRANSFORMAÇÃO</i> NA SALA DE AULA .. | 59 |
| 4.3 APROPRIAÇÃO PELOS SUJEITOS | 64 |
| 4.4 A QUESTÃO DO TEMPO | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, PARA QUE ENSINAR PORTUGUÊS? .. | 70 |
| BIBLIOGRAFIA | 73 |
| APÊNDICES | 78 |

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre transformação. Antes de discutir sobre ensino de Língua Portuguesa, uso de objetos digitais de aprendizagem ou educação em ambiente virtual, a pretensão deste é motivar uma *trans-formação*, ou seja, um olhar *além da*¹ *formação*. Em relação às aulas de português, trata-se de mais uma tentativa de quebrar a supervalorização da regra gramatical e a exigência do conteúdo compartimentando em blocos, pois a escrita, que nasce da necessidade de dizer, viola todas as regras de bem comportar-se para cumprir seu objetivo de comunicação. Assim, parte-se do pressuposto de que a escola deveria ensinar os estudantes a comunicarem-se e às suas idéias – antes de tentar formatá-los (que é diferente de formá-los) dentro de parâmetros muitas vezes tão impertinentes, desconexos e sem significação que os alunos sentem-se incapazes de produzir textos.

Muitos professores não estão aptos ou dispostos a conviver com as diversidades linguageiras da sala de aula. Entretanto, aprender a lidar com elas passa por integrar os sujeitos, subordinar *backgrounds* lingüísticos às vivências, estimular esses estudantes à participação e, apenas depois, como última etapa desse processo, mostrar-lhes a necessidade de conhecer a norma padrão, que permite que se comuniquem com grupos sociais diversos daqueles dos quais têm origem e, por conseqüência, participem mais ativamente da sociedade regrada e normatizada. Se Paulo Freire fosse lingüista ao invés de advogado, talvez tivesse dito que esta sim é a educação libertadora e que dá autonomia: a que motiva os sujeitos a olharem *além de*, a que lhes dá liberdade de se expressarem e, com isso, construírem-se também dentro do ambiente escolar.

No que se refere ao uso de internet, muitos pais e professores discutem, preocupados, sobre as formas de expressão escrita ali presentes, especialmente nos *chats*, *blogs* e outros lugares freqüentados pelos jovens. Mais que isso, preocupam-se com a *deformação* futura que causará a comunicação por meio da escrita imperfeita, abreviada, fonetizada, inventada, despreocupada. Acredito que, se estivessem aptos ou dispostos a olhar *além de*, esses pais e professores notariam que o espaço “sem restrições” que a internet representa é o lugar onde os jovens podem dar vazão às suas idéias sem a exigência de regras gramaticais para limitar-lhes a expressão – prova disso são os muitos estudantes que, desde o Ensino Médio, rejeitam e dizem-se incapazes de produzir textos propostos pela escola e, em seus *blogs*, publicam crônicas de própria autoria. Por isso a escola é ‘chata’ e a internet ocupa tantas horas na vida dos estudantes: pela liberdade de expressão e de interação que oportuniza.

¹ Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, *trans-* é um prefixo latino que significa ‘além de, para lá de; depois de’; a referência também o define como ‘situação ou ação além de’.

Assim, já que este é um trabalho sobre transformação, a idéia fundamental aqui contida é a da necessidade de se olhar além do predeterminado, do que está sendo cristalizado como *certo* e *desejável* na escola e, em especial, no ensino de português. As aulas de língua materna devem ser um espaço de expressão de vivências e não de prescrições daquilo que “devemos” ser. As aulas de sintaxe, por exemplo, só têm sentido quando relacionadas ao cotidiano e às funções que cada indivíduo desempenha no contexto em que está inserido – da mesma forma como acontece com os termos que formam uma oração. As vozes verbais precisam ser mostradas como efeito do interesse de quem diz, de se mostrar como ator principal ou coadjuvante de uma situação, e das tantas circunstâncias em que manipulamos as palavras para nos omitir/revelar quando nos comunicamos. Visto dessa forma, o ensino de português justifica-se pois, ao invés de ditar como devemos fazer, constrói-se sobre aquilo que já fazemos, proporcionando lucidez – e, por conseqüência, reflexão – acerca de processos que se tornaram automáticos porque já estão internalizados.

Para promover transformação são necessários, além de idéias e disposição para olhar além, meios ou ferramentas. Por isso este trabalho propõe o uso de objetos de aprendizagem: para que se possa investigar de que forma as ferramentas ajudam os estudantes a relacionar o português que escrevem não apenas com o cotidiano, mas também com as outras formas como podem se expressar para que sejam mais bem aceitos nos grupos diferentes dos seus e dos quais precisam participar, por questões de trabalho ou de crescimento social ou intelectual. Para que se justifiquem, essas ferramentas não vão – como ocorre nos livros didáticos – dizer o que deve ser feito quando, hipoteticamente, quiser-se distinguir uma forma verbal de outra, por exemplo, mas serão construídas para ajudar os sujeitos naquilo que já demonstraram necessidade e interesse. Agir como na primeira forma, como o livro didático, é como dar o remédio antes mesmo que se esteja doente; às vezes, é uma atitude preventiva e profilática mas, na maior parte dos casos, torna os indivíduos hipocondríacos.

Os objetos de aprendizagem criados não são a parte mais importante deste trabalho de pesquisa. Importa aqui a transformação que deve haver nas pessoas – estudantes e professores – que formam uma sala de aula, neste caso, de Língua Portuguesa. Desse modo, esses materiais didáticos foram criados para que proporcionassem aos estudantes possibilidades de substituírem em seu vocabulário formas gramaticais mais bem aceitas socialmente e, ainda, dêem-lhes estratégias para que possam se esquivar das armadilhas mais comuns no uso da língua. Os objetos de aprendizagem, então, desempenham neste trabalho a função de ferramentas, artefatos de mediação, através dos quais transitam a necessidade de conhecer formas para melhor expressar uma idéia e respostas da gramática, fazendo que as

prescrições e “gramatiquices” dêem lugar à curiosidade e à vontade de conhecer – ou, ao conhecimento construído.

Esses objetos de aprendizagem são digitais, uma vez que a sala de aula escolhida para esta investigação é virtual. Ou seja, em um curso de português redacional básico a distância foram propostos objetos digitais de aprendizagem, cujo conteúdo foi determinado pelas necessidades mostradas pelos textos dos participantes. A idéia de se escolher o ambiente virtual para proceder à investigação centra-se em dois aspectos: a comunicação nesse espaço acontece apenas por meio de textos escritos, o que “obriga” os participantes a mostrarem-se e às suas necessidades em relação à norma culta da Língua Portuguesa e, simultaneamente, fornece à pesquisadora subsídios para investigação. O segundo aspecto se refere à atitude dos sujeitos pesquisados: em ambiente virtual os estudantes costumam priorizar o conteúdo de sua escrita e preterir a forma, postura que demonstra de maneira mais genuína os tópicos gramaticais a ser discutidos.

Outra parte importante desta investigação é a avaliação dos estudantes sobre os objetos digitais de aprendizagem (ODAs). Além da avaliação implícita a que os ODAs foram submetidos – pois, ao responderem as questões presentes nas atividades, os estudantes também mostraram se elas estavam ou não bem-estruturadas, ao final de cada atividade foi-lhes proposta uma avaliação explícita, que serviu como parâmetro para a elaboração dos materiais seguintes. Esta via de mão dupla é o que diferencia crucialmente descrição e prescrição no ensino de gramática: enquanto a primeira inclui, pois centra o foco no desenvolvimento e no incremento da competência comunicativa, a segunda exclui ao privilegiar unicamente o conteúdo, a regra e a nomenclatura; enquanto aquela é dinâmica, pois só pode ser investigada enquanto sistema em funcionamento, esta é estática, uma vez que suas normatizações podem ser consultadas isoladamente.

Em outras palavras, este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal investigar o uso de objetos digitais de aprendizagem no incremento da produção textual de estudantes universitários. Ainda, apresenta como objetivos específicos não apenas caracterizar objetos digitais de aprendizagem na perspectiva vygotskyana de mediação, mas também avaliar a integração dos ODAs com as outras atividades desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e verificar a reação dos alunos no uso dos ODAs, analisando suas postagens e comentários no AVA.

Para que tais metas sejam cumpridas, foram organizados cinco capítulos. Desses, os dois primeiros se constituem, respectivamente, de questões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e dos pressupostos teóricos da pesquisa: idéias acerca de ambiente

virtual de aprendizagem (AVA), uso de ferramentas nas mediações e Teoria da Atividade. Os dois capítulos seguintes – metodologia e análise dos dados coletados – descrevem o percurso prático do trabalho e na última parte constam reflexões e conclusões a que se pôde chegar após a pesquisa – ou seja, este trabalho veicula a necessidade de que os envolvidos nos processos educacionais se *transformem*, reorganizem suas perspectivas e notem que o uso de objetos de mediação torna as aulas de português relevantes.

Ao adotar ferramentas mediadoras, o professor põe o indivíduo em papel ativo, como *agente* na comunicação, e a gramática no seu lugar secundário, de processo intermediário, de estrutura do código lingüístico – afinal, de nada adianta “saber falar” quando faltam idéias! A condição de subdesenvolvimento do país em que vivemos *versus* as exigências capitalistas sublinha a importância de priorizar experiências de aprendizagem significativas e de preterir as regras, visto o *background* econômico, social e cultural de porcentagem muito relevante de estudantes brasileiros que têm como objetivo e necessidade a inserção no mercado de trabalho.

Interessa para nós, professores de língua materna, alcançar meios para que sejamos relevantes na sociedade e faremos isso se conseguirmos cumprir nosso papel social: enquanto formadores, precisamos *transformar* nossos estudantes, ou seja, ensinar-lhes a olhar *além de*, instigar-lhes o sentimento de potência e de capacidade em relação à expressão escrita, independente de sua origem ou se o ambiente de aprendizagem é real ou virtual. Para nós e para eles, cabe refletir sobre o que disse o professor e médico Maurício Peixoto, líder do Grupo de Aprendizagem e Cognição da UFRJ: “mais importante do que somos é o que fazemos com o que somos”.

Por isso este é um trabalho que visa à transformação: porque transformar-se é uma capacidade contida em todo sujeito socialmente engajado; e se muitas vezes lhe faltam meios para promover mudança de perspectiva, deve ser a Academia quem deve fornecer o suporte teórico para que o processo se desencadeie. Ainda que discutir acerca de ensino de gramática possa parecer “batido”, a realidade escolar e a ausência de ODAs² para ensino de Língua Portuguesa tornam lícita mais uma tentativa para constituir-se como contribuição significativa na área em que se insere. Pois, por mais pretensioso que seja tentar o que muitos já fizeram, importante é “o que fazemos com o que somos”.

² O RIVED - Rede Internacional Virtual de Educação - é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Em seu site (www.rived.mec.gov.br), havia em 12/01/2009 apenas um ODA para ensino de Língua Portuguesa em contraste com os 31 destinados à Física, 21 à Matemática e 18 à Química.

1 UM POUCO SOBRE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS

Muitas mudanças aconteceram com a Língua Portuguesa trazida para o Brasil nesses quinhentos e poucos anos de História, influenciadas por fatos e eventos sociais, políticos e econômicos. Aliás, não apenas na língua, mas nas relações, crenças e práticas cotidianas e, principalmente – em função da natureza deste trabalho –, escolares. Ou seja, da mesma forma como nós, indivíduos, modificamo-nos, a língua, como instrumento de interação social, reflete tais mudanças. Entretanto, precisamos estar alertas para o fato de que trazemos como herança costumes e valores os quais, mesmo desconhecendo a origem, reproduzimos e temos como “ideais”, desejáveis ou, pior, naturais. Por isso a necessidade e a importância de estudar a procedência daquilo que nos constitui: para que não sejamos novos agentes de multiplicação de idéias parciais, tendenciosas e/ou preconceituosas.

Desde a Companhia de Jesus, no século XVI (ILARI & BASSO, 2006, p. 49), ensina-se português no Brasil – fato que mostra o início de duas tradições já na formação da sociedade brasileira: a de ensinar gramática formalmente e a de subjugar falares diferentes do tido como padrão. Da mesma maneira como ocorre com todas as tradições, estas também ficaram incrustadas no inconsciente coletivo e passaram a permear de tal forma as relações sociais que nas últimas décadas a ciência Lingüística tem se movimentado intensamente para desfazer os muitos mitos que se criaram ao longo do tempo, quebrando paradigmas e criando novos.

Nesse embate, entre o velho e o novo, entre o que exclui as manifestações linguageiras tidas como “indesejáveis” e inclui os falares “reais”, há muitos argumentos que precisam ser repensados e idéias a ser rearticuladas, especialmente as que vinculam o ensino de Língua Portuguesa a estatísticas sociais e econômicas. Um exemplo disso é o fato de ainda hoje, no Brasil, existir trabalho escravo e os analfabetos³ serem as maiores vítimas dessa prática desumana e degradante – como ratificam dados mencionados em sites avalizados pelo Governo Federal. Outro, é trazido pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – desenvolvida pelo IBGE⁴, a qual apontou que em 2007 o analfabetismo funcional atingiu 21,6% da população; somado este número com os 10% da população que é totalmente analfabeta, tem-se que 31,6% dos brasileiros não possuem o domínio pleno da leitura e da escrita.

³ Este dado constava, em 15/01/2009, em sites organizacionais, como “Fórum de entidades nacionais de direitos humanos” - www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=809&Itemid=2, “RECID, Rede de Educação Cidadã” - www.recid.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=2 e “Conexão sindical” - www.observatoriosocial.org.br/conex2/?q=node/1074

⁴ Dados extraídos em 15/01/2009 de www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=132

Tão ruim ou pior que isso é a estatística – do mesmo órgão governamental – de que 52,2% das crianças de 5 a 17 anos que trabalham vivem em famílias cuja pessoa de referência é um analfabeto funcional, ou seja, os filhos de analfabetos funcionais tendem a iniciar sua “vida profissional” aos cinco anos de idade! Tais dados nos fazem questionar a qualidade da democracia que o Brasil vem construindo já que seus cidadãos – elementos fundamentais para que existam uma nação e um governo *democrático* – mal interpretam as leis a que estão sujeitos e pouco percebem das entrelinhas do cotidiano em que vivem. Ou, como dito por Antunes (2003, p. 20),

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, ‘deixa’ a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é lingüísticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Na contramão dessa realidade arrasadora, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), intitulada "Você no Mercado de Trabalho", revelou em outubro de 2008 que “para cada ano de estudo há, em média, um aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro⁵”. No ano anterior, uma propaganda do Governo Federal alardeava que o salário de um cidadão é proporcional ao número de anos que ele permaneceu na escola (ALMEIDA, 2007). Dessa forma, resgatar o domínio pleno da leitura e da escrita – tarefas inalienáveis de uma escola que visa à busca pela cidadania – comprovadamente é a única forma de reverter esse quadro de semicidadania em que vivem 31,6% dos brasileiros analfabetos e analfabetos funcionais.

Muito mais do que ensinar a ler e ensinar a escrever, despertar os alunos à *transformação* que o bom manejo da Língua alavanca deve ser a tarefa da escola, “para inquietá-los, para estimulá-los à mudança, para lhes abrir horizontes. Para dizer-lhes que até mesmo essas coisas que não dependem diretamente de nós, às vezes, começam a mudar porque nós as denunciamos ou porque lutamos para que sejam diferentes” (ANTUNES, 2003, p. 17-18). Dessa forma, acredito que, ao estimular desde cedo o desejo e justificar a necessidade de dominar formas cultas da Língua Portuguesa, os índices de evasão e de reprovação caem, os problemas disciplinares diminuem e as chances de concorrer no mercado de trabalho se equiparam às daqueles que têm acesso à formação que se esforça para ensinar a olhar *além de*. Não bastasse isso, ainda há o fato de, ao aumentar os rendimentos de

⁵ Dado extraído em 15/01/2009 de www3.fgv.br/ibrecps/IV/midia/kc1654.pdf

um trabalhador, crescerem também suas condições de acesso a meios culturais, o que não apenas lhe fornece mais subsídios para que emita conscientemente seus juízos de valor, como também dificulta a tarefa de quem covardemente tenta manipulá-lo. Pois, para Bagno (2000, p. 311):

Ler não é apenas decifrar os sinais impressos numa folha de papel. É decifrar precisamente o que não está impresso na folha de papel, o que está apenas sugerido, indicado pela impressão. Ler é dar o salto para além do texto impresso, é refazer toda trajetória da tecelagem, reconhecer as diversas tramas que se enredaram naquele tear para compor o texto/tecido. Escrever também não é alinhar mecanicamente uma série de palavras ou de orações. É ter plena consciência de que cada palavra, de que cada oração apenas é uma brecha para o mundo, e que este mundo que é importante, interessante, vital.

1.1 COMO TEM SIDO O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Na época do descobrimento, uma das primeiras iniciativas para que efetivamente houvesse a colonização do Brasil foi a de impor, entre outros agentes sociais, a língua e a religião do dominador. Nesse período, segundo Ilari e Basso (2006, p. 60), havia na terra recém-encontrada 6 milhões de indígenas, que falavam 340 línguas – o que tornava onerosas tais tarefas de catequização e de junção desses falares diversos em algo que se assemelhasse à Língua Portuguesa. Por isso, ainda no século XVI, conforme os mesmo autores, instituiu-se aqui a política da “língua geral”, que consistia em “sempre que os conquistadores ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forçavam a população a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas ou uma língua artificial, que é a mistura dessas” (p. 62).

Passado esse primeiro impacto, outros eventos econômicos e sociais motivaram a expansão da Língua Portuguesa no Brasil, como o crescimento demográfico – que teve por agentes o tráfico de escravos, a imigração francesa no Rio de Janeiro, a holandesa no Recife e a chegada de espanhóis a leste de Tordesilhas. Sobre a vinda de escravos africanos, estima-se que tenham sido 3 milhões, o que fez que em 1800 metade da população brasileira fosse de africanos ou afro-descendentes. Em função disso, de acordo com Ilari e Basso (2006), o português que se falava no Brasil nessa época era a soma das línguas portuguesa, indígenas e africanas. Houve ainda, entre 1748-53, a vinda de 8 mil açorianos para Santa Catarina e, entre 1890 e 1930, a atração de quase 4 milhões de imigrantes europeus e asiáticos – italianos, portugueses, espanhóis, alemães, árabes, turcos e japoneses (p. 80) – para “branquear” a colônia.

Além do crescimento demográfico, outros dois fatores – também econômicos e sociais – motivaram a difusão da língua dos conquistadores, que foram a urbanização, principalmente em função da vinda da família real portuguesa, e a ocupação do interior brasileiro – primeiro com as capitânicas hereditárias e depois com os bandeirantes (ILARI & BASSO, 2006, p. 55). O multilingüismo e o bilingüismo daí originados – já que a maior parte dos imigrantes mantinha a língua materna – foram tamanhos que em 1939 Getúlio Vargas proibiu que se alfabetizasse alguém no Brasil em outra língua que não o português (p. 81).

Essa brevíssima retomada histórica mostra, por um lado, a origem da grande capacidade do continente brasileiro de conviver com a diversidade, ao mesmo tempo em que explica a raiz do preconceito lingüístico – praticado desde quando portugueses proibiam que os indígenas mantivessem seus costumes lingüísticos e os escravagistas descaracterizavam culturalmente os africanos. Scherre (2005, p. 13) caracteriza o preconceito lingüístico como:

Qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários como, por exemplo, a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática (...) crença esta que conduz a julgamentos depreciativos, desrespeitosos e jocosos de seus usuários.

Outras provas do preconceito contra o português brasileiro em formação são os fatos de haver, no Brasil-Colônia, poucas escolas, poucos livros e poucos letrados. Por isso, os portugueses mais abastados “temendo que seus filhos ‘não herdassem os estímulos da honra’, mas os costumes dos negros, mulatos e gentios, criaram o hábito de mandá-los estudar em Coimbra, de onde voltavam com o título de bacharel em direito que os habilitava a uma atuação sobretudo retórica” (ILARI & BASSO, 2006, p. 78). Dessa forma, ao reconhecer a origem do preconceito lingüístico, é possível perceber que ele, como costuma citar o professor Áttila Louzada⁶ em suas aulas, “se alimenta do mais profundo desprezo pelo ser humano”.

1.2 SOMOS UMA SOCIEDADE QUE PRÁTICA O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Perini (2006, p. 21) expõe que “o ensino de português muitas vezes difunde a crença de que existe uma maneira ‘certa’ de usar a língua, e que essa é a única maneira aceitável; todas as outras são ‘erradas’, devem ser evitadas. Isso é reforçado por colunas em jornais, gramáticas, livros de ‘não erre mais’ e a pressão social de todo momento”. Da mesma forma, Bagno (2000, p. 11) considera que existe um “preconceito lingüístico profundamente

⁶ Professor e chefe do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

arraigado na cultura deste país, preconceito não só dos falantes das variedades cultas contra os brasileiros não-escolarizados, mas também desses mesmos falantes cultos contra sua própria maneira de falar”.

Scherre (2005, p. 10), em seu turno, destaca que “a prática do preconceito lingüístico sem lei, nos leva a subjugar o outro, a alijar o outro do processo produtivo, a diminuir a sua auto-estima, a fazer o outro se sentir incapaz, a se sentir inferior, se sentir infeliz, tudo por meio de formas lingüísticas”; esta autora reflete, ainda, que “as línguas humanas podem sim ser excelentes instrumentos de comunicação, mas podem ser também perversos instrumentos de poder e de dominação, especialmente quando naturalizam relações espúrias entre determinadas construções lingüísticas e as pessoas que as falam”. Alkmim (2005, p. 42) explica que “a sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões lingüísticas: ficamos unanimemente chocados diante da palavra inadequada, da concordância verbal não realizada, do estilo impróprio à situação da fala”; mais que isso, esta autora caracteriza a intolerância lingüística como “um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, nas relações sociais cotidianas, nos espaços institucionais, a rejeição a certas variedades lingüísticas (...) é compartilhada sem maiores conflitos”. Neves (2008, p. 35), por fim, lembra que:

É a própria comunidade que, sempre com os olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões privilegiados e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões. Se os grandes manuais não trazem essas receitas, ela as vai buscar em livretos de receitas, que lhe digam exatamente e simplesmente quais construções **se pode** ou **não se pode** usar. Explica essa atitude o que diz Saviolli: ‘Os homens, apesar de toda retórica da igualdade, apreciam a diferença. Tanto é que, quando ela não existe, inventam-na’. [destaque no original]

As idéias dos cinco lingüistas citados evidenciam o que é de conhecimento compartilhado: somos uma sociedade que, apesar da heterogeneidade de sua gênese – vejamos as seções anteriores deste capítulo – nutre e pratica o preconceito lingüístico. Esse é o motivo do sucesso de veículos dessas opiniões – concebidas sem exame crítico – na internet, como provam os vários e-mails e *links* para sites com tal conteúdo que circulam com os títulos “pérolas do ENEM”, “herros da pulça” ou “frases de caminhão”, por exemplo. As partes que compõem o Quadro 1 – o “badalado” carimbo que, mesmo sem a revisão ortográfica que o grau de formalidade do órgão representado por ele exige, “deu fé” em vários documentos oficiais e uma das muitas críticas ao “erro” veiculadas nos meios de comunicação – formam outro exemplo de como esse tipo de sarcasmo é socialmente aceito.



Quadro 1: Exemplo extraído da internet de um evento cotidiano relacionado à ortografia originando uma charge cujo conteúdo veicula a ideologia do preconceito lingüístico.

Não bastasse isso há, na televisão, personagens que são ridicularizados por suas manifestações lingüísticas – como os “jecas” e “pobres” dos programas humorísticos – e “apresentadores” – como o professor Pasquale⁷ – o qual, na TV Cultura, ocupa-se em destacar e alertar para os “erros” e impropriedades vocabulares do povo. Ainda, as várias colunas e charges que, nos jornais, expõem, criticam ou tratam como risíveis manifestações cotidianas, como as famosas “Dicas da Dad – português com humor”, da professora Dad Squarisi⁸. Dessa forma, se da internet, da televisão e dos jornais podem ser cotejados exemplos do preconceito lingüístico *em ação*, pode-se afirmar que a mídia é uma grande propagadora dessa ideologia. Pior que isso é o fato de que “o que acontece na mídia nada mais é do que o reflexo do pensamento de grande parcela da sociedade” (SCHERRE, 2005, p. 145). Por isso Soares (1993, p. 73) destaca que “a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes” – ou seja, para os “jecas” e “pobres” que para os autores dos escárnios; “para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios”.

⁷ Um exemplo do conteúdo do programa “Nossa Língua Portuguesa”, da TV Cultura, pode ser visto em <http://br.youtube.com/watch?v=HoKpEYbKEH0> – visitado em 22/01/2009.

⁸ Os textos da professora podem ser encontrados no site do jornal Diário do Sul, em www.diariodosul.com.br/colunistas/dad_squarizi.htm e em http://concursos.correioweb.com.br/prepare-se/dicas_portugues/dicas_portugues.htm – visitados em 22/01/2009.

1.3 OLHAR ALÉM DO PRECONCEITO

A Sociolinguística, com este nome e com sua configuração teórica e metodológica atual, surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos graças, sobretudo, aos trabalhos de William Labov (BAGNO, 2001, p. 43). No Brasil, Bagno (2001, p. 52) divide os estudos de língua portuguesa em “antes e depois do NURC” – sigla que significa *norma urbana culta* e refere-se a um projeto de documentação e pesquisa dentro do conceito de norma culta empregado pelos lingüistas, que começou a ser executado no final da década de 1960 em cinco cidades brasileiras as quais, na época, já atendiam a critérios de seleção como ter mais de um milhão de habitantes e de cem anos de fundação. As selecionadas foram Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (BAGNO, 2001, p. 53).

Provavelmente Bagno considere esse um marco significativo pois em 1973, em Porto Alegre, pela primeira vez foram definidos – pelo NURC – objetivos que, resumidamente, visavam à coleta de material sobre a língua em uso, ao ajuste do ensino da língua portuguesa a uma realidade concreta e à substituição do empirismo pelo estabelecimento de uma norma culta real e baseada na ciência; ainda, pretendia-se a identificação das normas lingüísticas vivas e das inoperantes e, por fim, a correção de distorções do sistema tradicional de educação. Tem-se, com isso, que a idéia desses primeiros movimentos já era a da integração dos falares diversos que inegavelmente existem no Brasil a uma norma menos ortodoxa, além da substituição de formas excessivamente teóricas por outras de uso, para que o ensino de português na escola se tornasse mais próximo à realidade dos estudantes. Luft (1985, p. 109) bem explica os objetivos que a “nova metodologia” almejava, além de – por meio da menção de experiências bem-sucedidas – endossar e justificar a adoção da nova postura no ensino:

Importante é compreender que o aluno não precisa ‘aprender a língua’. Precisa, sim, ampliar sua gramática implícita, interiorizada (...), com os elementos próprios do modelo culto padrão. E precisa aprender a ler e escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir, com o professor e toda a classe, as riquezas expressivas do seu idioma. (...) Já existem professores e escolas, aqui e ali, tentando com êxito mudar o sistema de ensino do Português, ousando aplicar novas idéias, relegando o método gramaticalista a um segundo plano, e sobrepondo a ele um ensino prático, crítico e criativo. Os frutos desse trabalho pioneiro são alentadores: os alunos gostam das aulas de Português, escrevem muito melhor do que a maioria, manejam seu instrumento de expressão com segurança e até com originalidade, e, embora talvez “saibam” menos regras do que os submetidos ao ensino tradicional, saem-se muito melhor em provas que realmente visem testar se o candidato *sabe a língua*, em vez de examinar se *sabe regras*.

Vê-se, assim, que é preciso haver um movimento de convergência (FIGURA 1) entre o que *o padrão social* exige, o que os cidadãos precisam/estão aptos a manifestar e o que a escola está disposta a fazer. Legitimar falares populares é tão importante quanto não desprezar os sujeitos por sua etnia ou grupo social – e lingüistas contemporâneos têm trabalhado visceralmente para tal. Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que a estrutura escolar vigente ainda impõe barreiras – como os vestibulares – para que os estudantes tenham acesso a concursos e ao Ensino Superior e que, como em todo processo seletivo, nesses também serão selecionados aqueles que demonstrarem melhores desempenhos, entre os quais está o conhecimento do padrão culto da Língua Portuguesa.



Figura 1: Critérios que devem convergir para um ensino efetivo de português.

Vale citar uma frase⁹ do documentarista MV Bill – autor livro e filme *Falcão, meninos do tráfico* – pois essa ilustra a necessidade de convergência: “Eu falo favelês, mas falo também português. Se a discussão ficar só na favela, o assunto morre e nada acontece”. Ao dizê-lo, além de reconhecer o difícil trânsito entre os estratos sociais, o *rapper* admite que se suas reivindicações limitarem-se aos do seu grupo, poucas melhoras efetivas serão originadas, ao passo que bem comunicar-se lhe dará mobilidade entre aqueles que detêm instrumentos de melhora coletiva. A importância da fala do MV Bill torna-se ainda maior quando, ao pesquisar sua biografia¹⁰, vem à tona o fato de ele ter sido premiado pela UNESCO por ser um dos fundadores da CUFA¹¹ – Central Única de Favelas – ONG que desde 1999 é reconhecidamente um instrumento de integração e inclusão social no Brasil.

⁹ Publicada na revista Veja em 12/04/2006.

¹⁰ http://pt.wikipedia.org/wiki/MV_Bill

¹¹ www.cufa.org.br

Dessa forma, os feitos do *rapper* lhe dão autoridade para explicar a importância de se manejar mais de uma norma da língua como estratégia para se alcançar objetivos pessoais e coletivos.

Em um movimento inverso, é possível também citar autores com autoridade lingüística que valorizam e trabalham para integrar as normas populares: Drummond e Oswald de Andrade – poetas nada ingênuos – não estavam “fazendo graça” com seus *Aula de português* e *Pronominais*, por exemplo. Da mesma forma, Bagno, quando em seu *Dramática da língua portuguesa* pretere as regências cultas de verbos como *visar* e *implicar* à forma usual, procede dessa maneira para dar legitimidade ao uso pois, como questiona Possenti (1996, p. 39), “quem é que encontra falantes *reais* que usam *sempre* as regências de verbos *assistir, visar, preferir, etc.* como as gramáticas mandam?”. Também Rocha (2002) faz uso de seu prestígio para questionar o ensino de conjugações verbais na 2ª pessoa do plural – *vós* – e do pronome relativo *cujo* – formas que, não apenas segundo esse autor, mas também de acordo com nossas observações de falares cotidianos, não existem mais no português brasileiro contemporâneo.

Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades, pois discutir preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática (POSSENTI, 1996, p. 56). A idéia não é a de ir contra o conhecimento da variedade culta; “ao contrário, a preocupação é de defender, como uma meta de grande alcance social e como um compromisso de cidadania, a criação de uma situação em que o maior número possível de pessoas adquiram o domínio da variedade culta, independente de suas origens” (ILARI & BASSO, 2006, p. 241) – postura defendida por este trabalho e que questiona o fato de Bagno (2000, p. 50) considerar *um mito* o domínio da norma culta como forma de ascensão social. Ora, se não for o compromisso de incluir os cidadãos e instrumentalizá-los para que concorram com equidade em seleções e concursos o que, por consequência, inevitavelmente lhes oportunizará outros recursos financeiros e ascensão social, para que servirá o trabalho do professor de português?

A afirmação exagerada de Bagno (2000, p. 92), de que “o mito da ‘ascensão social’ cristaliza a noção equivocada de que o acesso à ‘norma culta’ supostamente ensinada na escola permite ao aluno falante de variedades não-padrão, de modo quase mágico e instantâneo, ‘subir na vida’, ‘progredir’, ‘ter sucesso’” precisa ser ponderada sob dois vieses. Um deles é o de que a “‘norma culta’ supostamente ensinada na escola” certamente precisa deixar de se guiar pelos sumários das gramáticas tradicionais para selecionar os tópicos das aulas e passar a fazê-lo pelas exigências das situações reais, formais e de trabalho. O outro é o de que a ciência e a prática já mostraram inúmeras vezes que nada sólido e efetivo – como

“‘subir na vida’, ‘progredir’ ou ‘ter sucesso’” por meio do trabalho alavancado pelo conhecimento também de formas lingüísticas formais – costuma ocorrer “de modo quase mágico e instantâneo”; pelo contrário, instantaneidade e efemeridade podem ser consideradas sinônimas.

Assim, “a língua nos dá sempre várias alternativas e saber uma língua ativamente e ‘utilizá-la’ como sujeito é, em boa parte, saber dizer uma coisa de muitas maneiras – inclusive saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem” (POSSENTI, 1996, p. 93). Dessa forma deve ser o trabalho dos professores que visam à sua função de alavancar à cidadania: engajando-se nessa meta – de proporcionar meios, idéias e crença na capacidade de ascender socialmente aos nossos alunos-cidadãos – usam o ensino de português como instrumento o qual, além de agregar pessoas e culturas, oportuniza melhora efetiva à vida das pessoas. Neves (2008, p. 128) ratifica essa idéia ao dizer que:

A escola tem a obrigação de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos, isto é, ela tem que garantir que seus alunos entendam que têm que adequar registros, e ela tem que garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção.

A autora complementa sua reflexão lembrando-nos de que “isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto – no que respeita à norma-padrão –, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Lingüística, a escola de hoje negligencia”.

1.4 GRAMÁTICA SEM PRECONCEITO

De acordo com Silva (2004, p. 27), “qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala”. Ao admitir esse princípio, a autora alerta para o fato de que “qualquer trabalho de ensino de língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial lingüístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõem o universo de qualquer língua natural”. Ainda assim, Scherre (2005, p. 42) nos alerta para o fato de que “um dos maiores problemas do denominado *ensino de língua portuguesa* passa pela questão do preconceito lingüístico” pois, de acordo com a autora, “não se ensina língua portuguesa porque não se pode ensinar o

que já se sabe. Ensina-se, sim, gramática normativa de língua portuguesa, escrita da língua portuguesa ou leitura em língua portuguesa, mas não se ensina língua portuguesa”.

Entretanto, há de se considerar o fato de que “o ensino de gramática segundo os moldes tradicionais se tornou inócuo para atingir o objetivo de dar aos estudantes instrumentos que lhes possibilitem explicitar as estruturas e as relações fundamentais que conformam a gramática” (SILVA, 2004, p. 85). Por isso, o paradigma o qual se coloca para o professor de português deixa de ser “ensinar ou não ensinar gramática” e passa-se a discutir: “que gramática ensinar e em que perspectivas ensinar” (ANTUNES, 2003, p. 93). Em outras palavras, “a questão maior não é *ensinar ou não ensinar gramática*. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre *o objeto do ensino*: as regras de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 88).

Essa postura vem ao encontro das idéias de Ilari e Basso (2006, p. 241), os quais não se colocam “contra o conhecimento da variedade culta”; ao contrário, sua preocupação “é a de defender, como uma meta de grande alcance social e como um compromisso de cidadania, a criação de uma situação em que um número maior de pessoas adquiram o domínio da variedade culta, independente de suas origens”. Para isso, é preciso compreender que “ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as suas regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais que isso”, pois se trata de “um ensino crítico da norma-padrão” (BAGNO, 2000, p. 156). Assim, segundo Rajagopalan (2003, p. 80), “a grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da lingüística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’”.

Nesse sentido, a descrição dos fatos da língua, ou seja, da expressão lingüística das formas que os falantes trazem internalizadas deve ser o foco dos estudos de gramática na escola (PERINI, 2006, p. 23). “Os professores mais conscientes da problemática sociolingüística brasileira procuram trabalhar a partir dessa realidade diversificada, sem estigmatizar a variação dialetal, pelo contrário, valorizando-a ao tempo que desenvolvem seu trabalho numa linha crítica” (SILVA, 2004, p. 18), e é por essa razão que Silva (2004, p. 84) defende que:

Um ensino adequado de gramática faz-se fundamental no processo escolar: atingida a maturidade necessária (...), um ensino sistemático de *gramática*, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação e de sua expressão pelo estudante.

Dessa forma, é necessário substituir a idéia de que a variedade culta é “a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes”. Ao contrário, é “o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um modo de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar”. (ALKMIM, 2005, p. 40).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O incremento das atividades humanas passa, obrigatoriamente, pela especialização das ferramentas utilizadas em suas tarefas. Isolar o código genético – pontapé inicial para a detecção e cura de várias doenças – seria impossível não fosse a pipeta, capaz de selecionar microgotículas dos materiais pesquisados. Divulgar, transferir e compartilhar dados é fácil e rápido em função de os computadores tornarem-se, dia a dia, mais potentes e portáteis. Da mesma forma, a Sonda espacial Phoenix não teria encontrado, em 2008, água líquida em Marte não fosse o advento da roda, no período pré-histórico chamado Neolítico. Assim, tal qual os exemplos citados, para que qualquer transformação ocorra, são necessários razões e meios, pois o motivo é o que instiga toda ação humana. Já os meios são as estratégias através das quais criamos formas, construímos maneiras para olhar *além de* para, com isso, (re)criar e (re)fazer o que já estava desgastado ou obsoleto.

Desse modo, em função de o cenário desta pesquisa ser um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), faz-se pertinente discutir neste capítulo algumas idéias acerca das possibilidades que ali se evidenciam como mais uma tentativa de trabalhar com gramática. Também, sublinha a importância do uso de ferramentas nas atividades humanas, em especial, nas concernentes à educação e ao ensino de Língua Portuguesa para brasileiros. Por fim, este capítulo destaca os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, utilizada como base científica para o estudo que ora se apresenta, ou seja, a aplicação de objetos digitais de aprendizagem (ODAs) como instrumentos de mediação.

Assim, já que a proposta inicial – e final – deste trabalho é a de motivar uma TRANS-FORMAÇÃO, ou seja, um olhar *além da formação*, neste capítulo são apresentados meios teóricos para operacionalizá-la, numa via de mão dupla: a teoria explicando a práxis e esta fornecendo dados e situações para que as teorias existentes sejam questionadas e novas hipóteses sejam construídas. Mais que isso, a *trans*formação que permeia todas as partes que compõem este trabalho é a dos indivíduos em relação a si e à forma como se inserem em seus meios sociais e dos indivíduos em relação à utilização dos instrumentos que alavancam a construção do conhecimento coletivo. Dessa forma, a ciência evolui, a educação incrementa seus meios e a capacidade dos indivíduos é potencializada.

2.1 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO PALCO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

A Língua é uma ferramenta e bem manejá-la é sinônimo de diferenciação social e profissional, tal qual conhecer o manuseio de outros instrumentos fundamentais para a execução apurada de determinadas tarefas, como a empilhadeira e o esfigmomanômetro. Simultaneamente a isso, é inquestionável a presença definitiva da internet e suas infinitas aplicações no cotidiano das sociedades, tanto que, mesmo indivíduos de profissões, idades e classes sociais distintas, estão familiarizados com os ambientes virtuais. Por isso, Khan (1997, p. 5), a qualifica como “um dos mais importantes, econômicos e democráticos meios de aprender e ensinar a distância¹²” da mesma forma como Porter (1997, p. 4) qualifica a aprendizagem a distância como cada vez mais importante em uma sociedade que se modifica rapidamente.

No que tange à área da educação, o uso de salas de aula virtuais tem se constituído como instrumento que serve a muitas finalidades. A mais comum nos dias atuais é a de meio de acesso à formação a distância – veja-se o sem número de cursos nessa modalidade que têm surgido no Brasil – quer seja para levar ensino superior a regiões onde ele ainda não existe de forma presencial, quer seja para aproximar estudantes, mesmo que oriundos de áreas de conhecimento diversas – o que, de outro modo, seria improvável. Além disso, pesquisadores de uma mesma área têm o caminho encurtado entre suas discussões e descobertas, intercâmbio que favorece a evolução das ciências. Há ainda o fato destacado por Porter (1997, p. 23), de que as novas tecnologias podem ser usadas para prover ensino de alto nível e para um número maior de pessoas a um custo razoável.

Para o ensino de português, o fato de o instrumento principal de comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem ser o código lingüístico não apenas ressalta a importância de os interlocutores expressarem-se adequadamente – sem ambigüidades e com referentes indicados de forma clara – como também reforça e justifica a necessidade de se dominar mecanismos lingüísticos. Caso o emissor não observe tais quesitos gramaticais, relações bem-sucedidas podem ser comprometidas devido às possíveis interferências oriundas de problemas de construção textual. Assim, em função da riqueza de possibilidades e por se tratar de lugares ainda emergentes no Brasil, é pertinente entender como se constituem esses ambientes virtuais de aprendizagem – ou AVAs – sublinhando-se as diferenças fundamentais que há entre este e o ambiente tradicional de ensino.

¹² Tradução minha.

2.1.1 Do CD-ROM à Web

Desde sua origem, restrita aos serviços militares e, depois, às universidades, até sua popularização, pode-se dizer que a internet agregou valores e desenvolveu elementos que a dinamizam e aumentam as possibilidades de sua aplicação. Ou seja, ao uso inicial – quando apenas havia o hábito da troca de e-mails monocromáticos – foram acrescentados recursos gráficos, como todos os tipos de imagens e cores, vídeos e sons em alta qualidade, por meio de softwares e hardwares amplamente disponibilizados (CROSSMAN, 1997, p. 21). Dessa forma, quando tais recursos passaram a servir aos interesses educacionais, proporcionaram uma quebra do paradigma da sala de aula tradicional, na qual o interesse principal é o conteúdo e onde, de acordo com Relan e Gillani (1997, p. 41):

- o professor fala mais que o aluno;
- o ensino ocorre freqüentemente direcionado para todos os alunos da sala; instruções individuais ou para pequenos grupos são menos comuns;
- o uso do tempo de aula é assiduamente determinado pelo professor;
- os professores usam o livro didático apenas para atender à grade curricular e para o processo de decisão do conteúdo;
- a sala de aula é organizada com as classes e cadeiras em filas voltadas para o quadro-negro.

Ao contrário, segundo os mesmos autores, nos AVAs o estudante está transferido para o centro do processo, o que determina oposições fundamentais, como os fatos de não apenas os aprendizes passarem a falar tanto quanto o professor, mas também ajudarem a escolher os conteúdos que serão organizados e ensinados. Além disso, o professor deixa de ser o único “par mais capaz”, o que oportuniza, juntamente com uma sala de aula organizada para que os sujeitos trabalhem individualmente ou em grupos menores, que outras trocas ocorram nesses pequenos sistemas para que, conforme Porter (1997, p. 25), a sala de aula seja um lugar onde aprendizes e professores criem uma comunidade de compartilhamento.

O trabalho nesse tipo de ambiente permite, além da autonomia para que cada sujeito ou pequeno grupo utilize o material/recurso que considere mais apropriado para que os objetivos iniciais sejam alcançados, que os estudantes determinem parcial ou completamente as regras de comportamento, recompensas e punições. Tem-se, com isso, um ambiente de aprendizagem colaborativa o qual, de acordo com a mesma autora (1997, p. 1), envolve o uso de novas tecnologias, materiais inovadores e material instrucional interativo.

Hedberg et al. (1997, p. 47) mostram que outra mudança prática significativa que ocorre nos AVAs refere-se justamente à maneira¹³ como professor e aluno se relacionam, representada pela Figura 2, a qual ilustra que, além das questões de espaço e tempo – uma vez que o ensino por meio virtual não exige que os envolvidos compartilhem um lugar físico e nem lá estejam simultaneamente – os estudantes podem trabalhar individual ou coletivamente na execução das tarefas. Tal prática fica facilitada em função de ambos – professor e estudante – terem disponíveis recursos – tanto de informação quanto de comunicação – que lhes permitem interagir entre si e com os dados que julgarem pertinentes e relevantes.

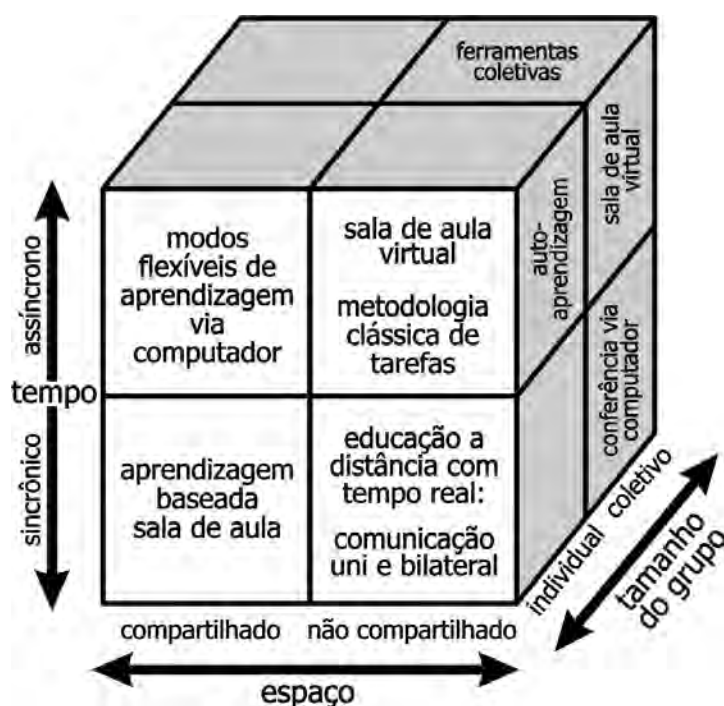


Figura 2: Fatores os quais relacionam professores e estudantes.

Os mesmos autores mostram (1997, p. 53) que à medida que os recursos vão sendo incrementados e popularizados, ocorrem mudanças nas formas de interação dos sujeitos entre si e entre os sujeitos e os instrumentos que, ao alavancarem novas formas de perceber o ambiente e de construir conhecimento, proporcionam que outros paradigmas sejam definidos. Note-se que – como ilustram as informações da Figura 3 – quanto mais colaborativo se constitui um AVA, maior o número de meios interativos baseados na Web e, por consequência, mais apurada a idéia de construção em detrimento à de instrução.

¹³ A questão de como é construído o *vínculo* no ensino a distância tem sido foco de recorrentes, crescentes e importantes discussões, uma vez que é tido como essencial para a aprendizagem nas salas de aulas tradicionais. Assim, devido à complexidade e à emergência dessa questão, não será matéria de discussão deste trabalho.

Ou seja, quanto mais colaborativos os instrumentos de aprendizagem, mais usuários usufruem de um mesmo meio, já que mais interação há.

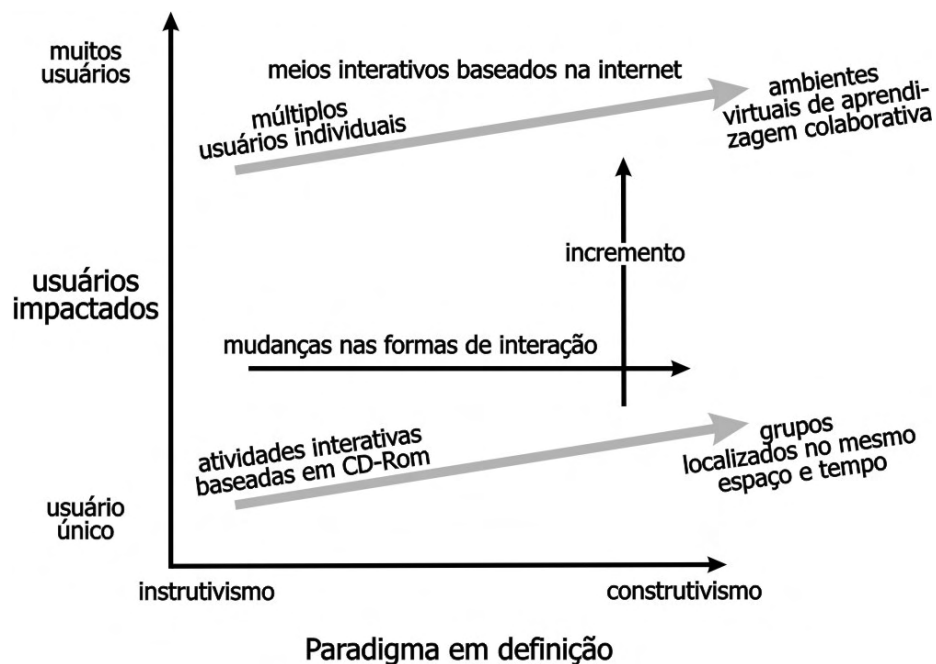


Figura 3: Comparação do impacto e das relações entre a multimídia interativa – baseada em CD-Rom – e a baseada na Web.

2.1.2 As vantagens da aprendizagem dinâmica

A partir da comparação entre os modos de aprender estático e dinâmico, emerge a conclusão de que ambos convergem para a similaridade (FIGURA 4). Pois, de acordo com Hedberg et al. (1997, p. 56), entre as vantagens da aprendizagem dinâmica estão a facilidade de atualização das informações, os poucos equipamentos requeridos para a produção e, como pressupõe a própria natureza do ambiente virtual, os novos recursos surgem e são disponibilizados constantemente na Web, proporcionando rápido desenvolvimento de outros objetos que dão suporte à aprendizagem.

De acordo com Sherry e Wilson (1997, p. 67), através de atividades e experiências colaborativas, os grupos se tornam coesos e se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem dinâmica. Esse costuma ser o resultado quando se usa o que a Web tem de melhor – acesso à informação, comunicação, colaboração e compartilhamento – não para apresentações lineares, mas para aprendizagens convergentes e interatividade em alto nível. Ou, como sugere Porter (1997, p. 25), quando professores e estudantes usam mais que um meio para criar uma sala de aula virtual, o senso de comunidade entre eles aumenta.



Figura 4: Redução das diferenças e aumento das similaridades.

Em relação à forma como os AVAs devem se constituir, Driscoll (1998, p. 9) destaca as características que diferenciam os ambientes virtuais de aprendizagem como bem ou pobremente desenhados. Segundo a autora, os *designs* desejáveis são os que não apenas apresentam interatividade, não são lineares – ou seja, são dinâmicos –, dispõem de interface amigável e lições estruturadas, mas também mostram efetivo uso da multimídia, atenção a detalhes educacionais e técnicos e cujo controle esteja a critério do estudante. Os ambientes tidos como pobres, em oposição, são passivos, lineares, têm interface gráfica confusa e estrutura fragmentada; além disso, trazem grandes quantidades de textos, pouca atenção aos detalhes técnicos e educacionais e são controlados pelo sistema.

Transpor a linearidade dos materiais didáticos comumente usados nas salas de aula tradicionais para o modo dinâmico talvez venha sendo uma das maiores dificuldades encontradas pelos interessados em adaptar-se aos novos modos de aprender e de ensinar. Apesar disso, é preciso atentar à realidade de que, ao substituir textos longos e explicações teóricas por outros de menor extensão os quais podem ser complementados por sons, vídeos e animações, o professor lança mão de uma estratégia extremamente significativa em termos de aprendizagem. Isso acontece pois não apenas são estimulados um número maior de sentidos do estudante como também lhes é proporcionada visualização – de forma concreta, ainda que virtual – do que antes precisava “ser imaginado” – como os movimentos peristálticos, nas aulas de Biologia, a “queda livre”, nas de Física ou as ligações iônicas, nas de Química.

2.1.3 Novas formas de interação

Uma indiscutível vantagem dos AVAs em relação às salas de aula tradicionais é a relação com o tempo pois, enquanto naqueles a maior parte das tarefas pode ser executada de acordo com a conveniência tanto do professor quanto dos estudantes, nestas muitas vezes os indivíduos tornam-se “reféns” do tempo da aula. Prova disso, é o fato de comumente serem eleitas prioridades por vezes questionáveis – como o conteúdo “que deve ser vencido” – em detrimento das discussões de “assuntos paralelos” trazidos pelos alunos. Em função dessas “preferências”, não raro os estudantes deixam de interagir no tempo da aula e alguns poucos permanecem após o período para checar as hipóteses que formularam sobre o que foi meramente exposto. Outros, entretanto, resignam-se e aceitam o papel passivo como “parte do sistema”.

Para as atividades realizadas nos AVAs, Driscoll (1998, p. 101) sugere que na organização do tempo estejam previstos os três tipos de interações que há nos ambientes dinâmicos, ou seja, entre o estudante e o conteúdo, dos estudantes entre si e entre o estudante e o professor. Na primeira, o aprendiz deve reservar períodos para a realização de leituras ou assistir a vídeos; na seguinte, para troca de e-mails, postagens em fóruns¹⁴ ou conversas em tempo real; na última, para ler os *feedbacks* de suas atividades, responder questões, *quizzes* ou dar sugestões. Dessa forma, a autora estima que, conforme a Figura 5, a maior parte do tempo das atividades se destine à execução de tarefas que envolvem o aprendiz e o conteúdo para que possa realizar ações práticas e interagir com outros estudantes além de contribuir e/ou esclarecer suas hipóteses nos encontros virtuais sincrônicos. Por isso, as diferentes modalidades de tarefas devem estar previstas na organização do tempo.

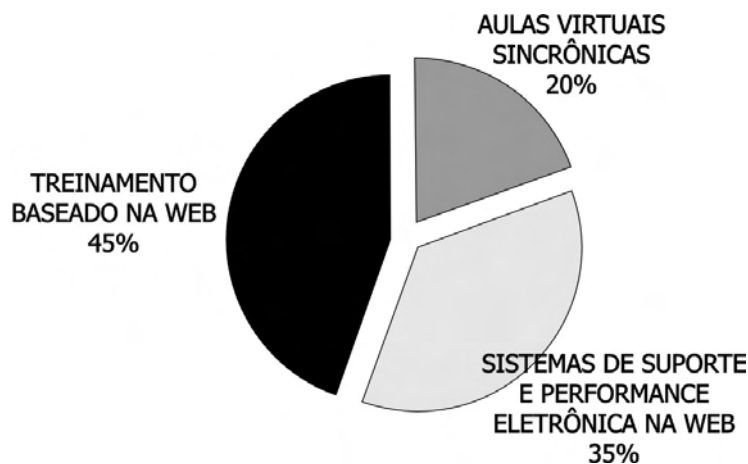


Figura 5: Sugestão de divisão do tempo das atividades nos AVAs (DRISCOLL, 1998, p. 76).

¹⁴ Ferramenta de comunicação disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Note-se que a organização do tempo transparece o papel ativo que o estudante passa a ter nesse tipo de ambiente – em relação à sala de aula presencial; pois, a natureza colaborativa dos ambientes virtuais exige que cada estudante cumpra suas tarefas para que, no compartilhamento, todos os envolvidos – professor e estudantes – agreguem novos valores, na construção de conhecimentos coletivos. Para que isso ocorra de maneira ainda mais efetiva, Moore e Kearsley (1996, p. 132) alertam os professores envolvidos em educação a distância para o uso de habilidades diferentes das usadas na sala de aula tradicional, especialmente no que se refere à apresentação do conteúdo, já que deve ser organizado de forma a estimular a interação – uma vez que, de acordo com estes autores, a principal função do professor nessa modalidade de ensino é a de facilitador da interação.

A respeito do desenho e do desenvolvimento de atividades, Moore e Kearsley (1996, p. 101) sugerem sete perguntas que devem ser usadas como norteadoras do trabalho em educação a distância. Devido à importância e à forma como conduzem a construção das atividades, todos estes questionamentos estão abordados no capítulo que descreve a metodologia deste trabalho e são eles:

- Que conteúdo deve ser incluído e qual deve ser excluído?
- Qual é a melhor forma para seqüenciar e organizar o material?
- Qual o melhor meio para apresentar o material?
- Que tipo de estratégias de ensino devem ser empregadas?
- Como a aprendizagem pode ser mensurada apropriadamente?
- Qual *feedback* os estudantes devem receber acerca dos seus progressos?
- Que métodos devem ser usados para criar os materiais?

2.1.4 Características dos objetos de aprendizagem – ODAs

Entre as muitas discussões que há acerca do que é ou não objeto de aprendizagem, vale refletir a respeito do que cita Leffa (2006, p. 5), que “é o uso que se faz de um objeto que o torna ou não um objeto de aprendizagem”, uma vez que se trata de “‘blocos de conteúdo educacional’ que possam ser de alguma maneira reagrupados em blocos maiores para compor uma aula, uma disciplina ou um curso” (p. 6). No caso deste trabalho, foram criadas séries de atividades que se inseriram em um curso – cujos detalhes estão descritos no capítulo três, da metodologia; neste contexto, cada conjunto de atividades sobre um mesmo tema e visando a um mesmo objetivo educacional se constitui como um objeto digital de aprendizagem. Assim, esta pesquisa dispõe de três ODAs como instrumentos de análise não apenas por estarem

constituídos três “blocos” de atividades educacionais, mas também porque tais “blocos” atendem às características inerentes a esse tipo de material instrucional.

Dessa forma, os objetos de aprendizagem devem apresentar propriedades como *granularidade*, *reusabilidade*, *interoperabilidade* e *recuperabilidade*, pois são essas que os identificam como tal. A respeito da primeira, refere-se à possibilidade de se usar um objeto na construção de outro objeto maior ou mais complexo; tal adaptação insere os ODAs nos sistemas complexos, pois favorece – mesmo sem planejamento inicial – que um outro sistema de atividades lance mão de um recurso ou parte dele, para que seja usado em outras experiências educacionais. A segunda característica, reusabilidade, demonstra uma “preocupação com a economia, não necessariamente financeira ou ecológica, mas de tempo na construção do objeto” (LEFFA, 2006, p. 10), uma vez que se trata da reutilização e da combinação de um mesmo ODA em outras estruturas. Além disso, esta característica refere-se à capacidade de um arquivo não apenas ser usado várias vezes, mas também por várias pessoas ao mesmo tempo (LEFFA, 2006, p. 11).

Há, ainda, as características de *interoperabilidade* e de *recuperabilidade*. Aquela se constitui da “flexibilidade técnica” que um objeto deve prever em sua programação para que possa se adaptar – e, conseqüentemente, servir – a um número maior de sistemas operacionais e plataformas de ensino, enquanto esta se refere à facilidade/dificuldade em se dispor desse tipo de material. Assim, a necessidade de atender a característica de *recuperabilidade* instiga os produtores de objetos de aprendizagem a expô-los em acervos eletrônicos – ou seja, repositórios¹⁵ – para que possam ser encontrados e tenham sua *granularização* comprovada através da reutilização por outros interessados nesse tipo de material, em atividades de igual, maior ou menor nível.

2.2 FERRAMENTAS COMO ALAVANCAS PARA TRANSFORMAR(-SE)

Se as transformações no mundo são reflexos das mudanças individuais, é preciso compreender como os sujeitos evoluem, para que o processo seja cada vez mais consciente e, por conseqüência, as ferramentas que alavancam melhoras coletivas se especializem ainda mais. Felizmente existem inúmeras teorias que pesquisam e sugerem possibilidades para explicar a gênese desse grande fenômeno que é especializarmo-nos como espécie e evoluir os

¹⁵ Entre os repositórios mais conhecidos estão o MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching – www.merlot.org) e, no Brasil, o RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação – <http://rived.proinfo.mec.gov.br>).

meios que promovem esse processo. Entre as muitas hipóteses que tentam traduzir a essencialidade dos processos de mediação, o pensamento vygotskyano, hoje, dá conta dos vários aspectos humanos e sociais que, por vezes, acabam excluídos por muitas teorias.

2.2.1 Conhecimentos construídos por meio de interações

De acordo com Minick (2002, p. 35), “Vygotsky identificou a linguagem e a interação social que ela medeia como a chave para o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo, afirmando que a linguagem é o mecanismo comum tanto ao comportamento social quanto aos processos psicológicos que são exclusivos aos seres humanos”. Mais que isso, o mesmo autor enuncia que, ao adaptar os meios de mediação e os modos de organização implicados no desempenho de certas ações e aos usá-los para mediar a atividade, “o indivíduo desenvolve não somente novos meios de desempenhar ações específicas, como também tipos qualitativamente novos de funções mentais” (p. 39). Dessa forma, pode-se considerar a conclusão de Wertsch e Tulviste (2002, p. 62), de que “na visão de Vygotsky, o funcionamento mental do indivíduo só pode ser entendido se examinarmos os processos sociais e culturais dos quais ele deriva”.

A idéia da interação é tão fundamental que se pode dizer que é nela que estão contidos os pressupostos elementares da teoria vygotskyana, uma vez que Vygotsky (*apud* WERTSCH e TULVISTE, 2002, p. 66) cita que “o discurso interior permite aos seres humanos planejar e regular sua ação e que ele deriva da participação prévia na interação verbal social”. Ou seja, são a interiorização e a avaliação do contexto no qual convive e dos valores com os quais se depara que o indivíduo externaliza agires, pensamentos e saberes, pondo em uso as ferramentas culturais de que dispõe, na execução do funcionamento mental.

Nessa tensão que há entre os indivíduos e o uso das ferramentas – já que nem todos os sujeitos usam os artefatos de maneira idêntica, tal qual um mesmo indivíduo não manipula um mesmo instrumento de forma análoga – surgem novos padrões, tanto de uso para um instrumento quanto de novas aplicações para um artefato que já tinha o uso definido, fato que destaca a riqueza dos processos de construção e apropriação de conhecimento pois, segundo Kozulin (2002, p. 123), “Vygotsky acreditava que as relações externas, interpsicológicas, se tornam as funções internas, intrapsicológicas”.

Além da questão da mediação, a existência de “uma ‘região’ de aprendizagem à instrução – a distância entre a solução de problemas que a criança poderia alcançar sem assistência e a solução de problemas na qual a assistência era útil para a criança” (SAXE et al., 1994, p.173) constitui-se como tópico para o qual o olhar de quem estuda – ainda que

de maneira breve – a teoria vygotskyana deve se voltar obrigatoriamente. De acordo com Saxe, são as necessidades – ou *objetivos emergentes* – que desencadeiam os processos de aprendizagem, pois vêm delas a motivação para que os indivíduos confrontem suas compreensões prévias e busquem nas interações sociais conhecimentos, instrumentos e métodos para suprir o que se lhe apresenta, conforme ilustrado pela Figura 6.



Figura 6: Modelo de Saxe dos quatro parâmetros de objetivos emergentes (SAXE, 1994, p. 176).

Hedegaard (2005, p.199), para explicar como se constitui esse *lugar* de ativação da aprendizagem, que Vygotsky nomeia Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fala sobre como conectar “uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino”. Segundo a autora, em função do enquadramento social ao qual estão sujeitas as duas áreas, entender o entorno, o meio social, é fundamental para compreender o porquê da necessidade de a criança ser guiada por um adulto para melhor desempenhar o que ora aprende: porque primeiro é preciso delimitar parâmetros – nem que seja por imitação – para que, nessa mímese, o sujeito se aproprie e passe a executar as tarefas por si, ou seja, de maneira autônoma, da mesma forma como cita Vygotsky (2005, p. 37): “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só”.

Daniels (1994, p. 26) considera o argumento vygotskyano de que “o conhecimento é social e criado na interação” para enunciar que “o professor tem, então, a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e, subseqüentemente, assimilado pelo indivíduo”. Por isso Davydov e Zinchenko (1994, p. 162) localizam a ZDP como a zona em que se relacionam a educação e o

desenvolvimento mental, tendo como sentido geral o de que “uma criança consegue resolver uma gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais experientes, mas não consegue fazê-lo independentemente”. Ou seja, as tarefas que requerem, inicialmente, orientação e colaboração de pares serão, em outras etapas, solucionadas pelo indivíduo e, em função disso, “o desenvolvimento a partir da colaboração e o desenvolvimento a partir da aprendizagem são um fator primordial na vida da criança”.

Bakurst (2002, p. 252) destaca a ferramenta como um outro conceito importante para Vygotsky, explicando que “um amontoado inanimado de matéria é elevado a ferramenta por meio da significação com que é investido pela atividade”. Por isso, de acordo com o mesmo autor, “a ferramenta se ergue como uma corporificação do propósito humano em virtude do modo como é moldada e empregada pelos agentes humanos”, o que a configura como meio potencial através do qual um objetivo é veiculado, externalizado. Bakurst, ainda, amplia a relevância desse meio – a ferramenta – quando conclui que “o artefato criado através da manipulação da matéria por ferramentas é (...) mais do que meramente material por causa do significado que ele deriva de sua incorporação à prática humana”. Ainda, Leiman (1999, p. 421) destaca a importância que há em se distinguir signo e ferramenta. Para o autor, as ferramentas são externamente orientadas e usadas na modificação dos objetos, enquanto os signos não mudam nada nas operações mentais, pois são ferramentas multifuncionais de comunicação e de representação.

Dessa forma, vê-se que para Vygotsky “a relação entre o mundo e o sujeito nunca é simplesmente unidirecional, mas é constantemente mediada por ferramentas e signos” (BAKHURST, 2002, p. 235) – estes que o autor também nomeia “ferramentas psicológicas”, cuja aquisição caracteriza o desenvolvimento humano, uma vez que o incremento deste determina as relações dos seres humanos com seu ambiente e consigo mesmos (HEDEGAARD, 2002, p. 201). Assim, “a conexão linear entre estímulo e resposta é substituída por uma inter-relação triangular entre estímulo, resposta e ‘instrumentos de mediação’” (BAKHURST, 2002, p. 235) já que, segundo Cole (1998, p. 181), “a importância central dos artefatos – mediadores ideais/materiais das experiências humanas – é a de agirem como ferramentas para a ação humana”¹⁶.

Por isso as ferramentas alavancam a *transformação*: por possibilitar que alcancemos o que não podemos por meios próprios; mais que isso, por permitir que nos apossamos de meios os quais passam a nos pertencer pelo uso, pela apropriação daquilo que recriamos pela

¹⁶ Tradução minha.

utilização na solução de tarefas – tanto em atividades corriqueiras quanto nas que ampliam o desenvolvimento intelectual. Pois da mesma maneira como precisamos de uma escada ou de uma luneta para que a visão amplie suas fronteiras, temos necessidade de professores e salas de aula que lancem mão de aparatos que impulsionem o desejo de apropriar-se de conhecimentos cotidianos, trampolins de atividades novas, de buscas pelo novo – ou pelo velho que pode estar desconhecido por causa de práticas inadequadas ou alienadoras.

2.3 TEORIA DA ATIVIDADE: SUPORTE TEÓRICO VALIDANDO O USO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODAs)

Wertsch – que “propõe a noção de ‘ação mediada por ferramenta’” (BAKHURST, 2002, p. 245) – qualifica as ferramentas como “próteses”, ou seja, aparelhos que visam a suprir, corrigir ou aumentar uma função natural. A necessidade de uso desses artefatos de mediação ocorre sempre que restrições físicas e intelectuais implicam obstáculos os quais impedem que respostas sejam conhecidas e resultados alcançados – e por isso a pipeta é importante: porque consegue pinçar o que a mais delicada mão humana não poderia, aumentando essa função natural.

Assim, atividades diárias, independente do grau de especialização, são cumpridas com maior eficiência quando os sujeitos, visando aos resultados, lançam mão de instrumentos como próteses. Isso significa que, de acordo com a ótica de Wertsch, para que um sujeito obtenha os resultados os quais pretende – ou para fazê-lo mais facilmente –, uma estratégia é o uso de instrumentos ou artefatos de mediação que, direcionados a um objeto, permitem que se obtenham os resultados com maior eficácia, como mostra a Figura 7.

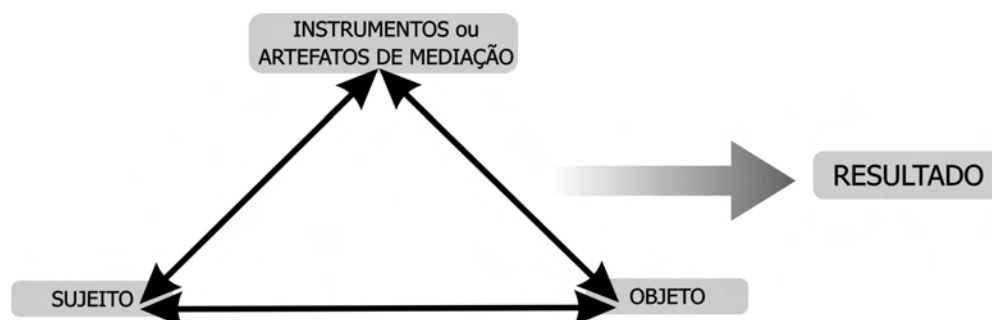


Figura 7: Representação triangular das ações proposta por Engeström, com base nas idéias de Vygotsky (ENGESTRÖM, 1999, p. 30).

Mesmo as crianças, que não nascem aptas a mediar suas atividades através dos artefatos, nascem em um mundo onde os adultos que as cuidam têm tal habilidade (COLE, 1998, p. 181) e, por essa influência, a adquirem. Tais idéias reiteram o proposto por

Leontiev (ENGESTRÖM, 1999, p. 23), de que as atividades se originam a partir de motivações que, considerando as implicações que há entre as ações e os contextos sociais, concretizam-se através de ações direcionadas a objetivos. Quanto às ações que permitem a concretização de cada objetivo, dependem de maneira direta da condição dos instrumentos que inexoravelmente precisam ser usados.

Engeström (1999, p. 32) sugeriu um modelo de sistema de atividades que também destaque as relações entre o sujeito e a comunidade – relações comunicativas – como um aspecto integral dos sistemas de atividade. Existem outros tipos de relações comunicativas, entre as quais interagem representativas diferenças entre os sistemas de atividades. Essas relações precisam de maiores elaborações do modelo, talvez até de um modelo completamente novo. Por isso, outras variantes precisam ser consideradas porque estão indiscutivelmente implicadas nessas relações, como as regras e a divisão de tarefas que há nas comunidades em que se inserem os indivíduos. Cada um desses vértices age e sofre interferência dos/sobre outros, formando um sistema complexo de atividades, como mostra a Figura 8.

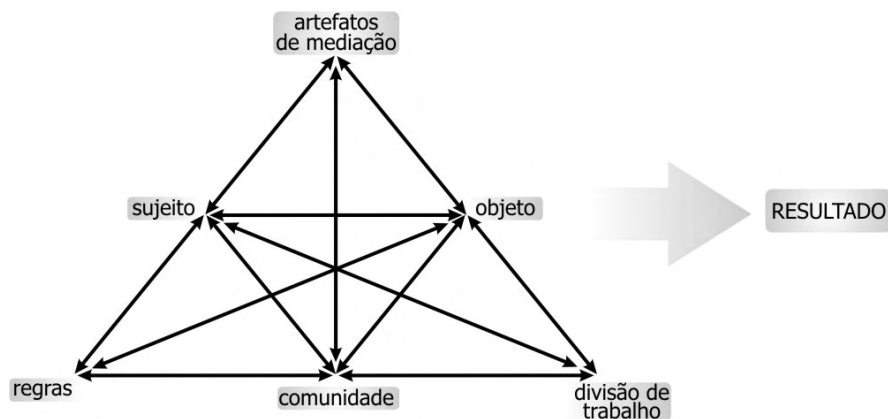


Figura 8: Modelo complexo de um sistema de atividades (ENGESTRÖM, 1999, p. 31).

Da comparação entre ambos os triângulos (FIGURAS 7 e 8) emergem conclusões que extrapolam a utilização de instrumentos pelo sujeito na manipulação de objetos para a obtenção de resultados, uma vez que torna explícita a influência da comunidade na escolha dos artefatos de medição, já que esta também interfere e determina a necessidade dos sujeitos agirem sobre um ou outro objeto na expectativa de respostas diversas. Muito além disso, os elementos que compõem o sistema complexo influenciam-se mutuamente, formando uma meada na qual os fios se amarram inúmeras vezes sem, entretanto, emaranharem-se.

Dessa forma, a Teoria da Atividade se apresenta como um conjunto de princípios através dos quais as experiências interpessoais se transformam em processos mentais intrapessoais (RYLE, 1999, p. 410) – por isso a idéia de *atividade* extrapola o nível da palavra

e, na teoria, adquire o sentido de pensamento motivado. Ou seja, as atividades constituem-se como práticas sociais orientadas a objetos; e uma entidade torna-se um objeto de atividade quando encontra uma necessidade humana (ENGESTRÖM, 1999, p. 380).

2.3.1 Apropriação de ferramentas psicológicas

Na realidade da sala de aula, a prática desse esquema triangular descrito por Leontiev leva, nas atividades de aprendizagem, os indivíduos a apropriarem-se do conhecimento de tal forma que se tornam aptos a manejá-lo e, por vezes, a construir novas possibilidades de aplicação e solução de problemas. De acordo com Engeström (1999, p. 26), trata-se do mais importante aspecto da atividade humana: a criatividade e a habilidade de transcender as instruções que lhes são dadas inicialmente. Esses conceitos elementares da Teoria da Atividade, designados como *internalização* e *externalização*, mostram que primeiro os indivíduos se apropriam do que lhes foi apresentado para, a seguir, lançarem mão de tal construto como ponto de partida para novas atividades.

De acordo com Engeström (1999, p. 33), para a compreensão histórica dos sistemas de atividades os *ciclos expansivos* são de crucial importância. Segundo o autor, ao longo do tempo, os ciclos históricos – mais do que meramente repetirem eventos – oportunizam a emergência de novas estruturas, baseadas nas que as precederam – estas as quais nomeia ciclos expansivos. No que se refere à internalização e à externalização, observa-se que ambas estão contidas no processo de desenvolvimento dos ciclos expansivos – já que uma nova estrutura de atividade não surge do nada; ao contrário, requer análise reflexiva da estrutura de atividade existente – uma deve aprender a conhecer e compreender o que a outra quer transcender. Isso requer apropriação reflexiva dos modelos e ferramentas avançados culturalmente existentes que oferecem formas além das contradições internas (FIGURA 9).

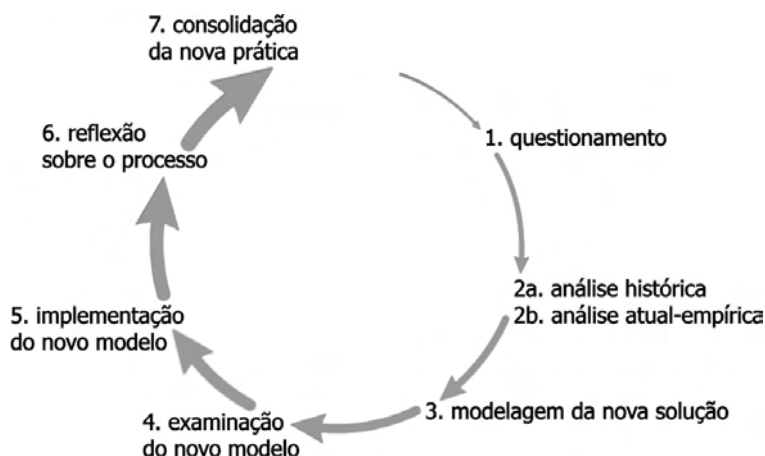


Figura 9: Seqüência de ações epistêmicas em um ciclo expansivo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999, p. 384).

Contudo, essas formas de internalização ou apropriação não são suficientes para o surgimento de uma nova estrutura; à medida que o ciclo avança, o processo de externalização passa a dominar, pois o *design* atual e a implementação de um novo modelo de atividade ganham espaço. Assim, o ciclo expansivo de um sistema de atividade inicia com a quase exclusiva ênfase na internalização, na socialização e treinamento dos aprendizes que se tornam membros competentes da atividade à medida que a aplicam rotineiramente.

Uma vez que o questionamento e a análise são os passos iniciais dos ciclos de aprendizagem, tem-se nos modelos instrucionistas formas estanques, já que não costuma haver incentivo à proposição de novos modelos, devido à *resistência* a novas práticas que comumente são encontradas nessa postura didática. Dessa forma, a mediação torna-se comprometida devido à inadequação de modelos que passam a ser obsoletos em função das mudanças sociais.

No modelo construtivista, a externalização criativa ocorre primeiramente na forma de inovações discretas e individuais. À medida que os rompimentos e contradições tornam-se mais exigentes, a internalização cada vez mais leva a reflexões críticas, provocando externalizações, na busca por soluções. Dessa forma, a externalização atinge seu pico quando um novo modelo de atividade é desenhado e implementado. Quando esse novo modelo se estabiliza, a internalização de seus significados e formas inerentes começa novamente a forma dominante de aprendizagem e desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1999, p. 34), como mostra a Figura 10 (ENGESTRÖM, 1999, p. 379).



FIGURA 10: Ciclo de conversão dos quatro modos de conhecimento – adaptado de Nonaka e Takeuchi (ENGESTRÖM, 1999, p. 379).

3 METODOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO

A diferença elementar entre ciência e empirismo é que a primeira utiliza-se de método para executar suas tarefas, enquanto na seguinte os eventos ocorrem aleatoriamente, sem que haja uma seqüência organizada de ações. Quando o objetivo que se pretende alcançar exige o delineio de etapas, está-se usando o método científico.

Dessa forma, este capítulo relata o percurso prático deste trabalho. Para tal, descreve a construção dos objetos digitais de aprendizagem (ODAs) utilizados na pesquisa, a forma de escolha dos tópicos de gramática discutidos e o modo como as críticas e impressões dos sujeitos pesquisados nortearam a continuidade do trabalho. Ou seja, no desenho da metodologia deste, a ferramenta teórica utilizada para incrementar a práxis já pressupõe a necessidade de ser expandida, melhorada, adaptada, reciclada após o uso, numa tentativa de constituir-se tão dinâmica quanto o pensamento humano – já que essa postura é característica da Teoria da Atividade.

3.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Em relação aos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, trata-se dos estudantes matriculados na disciplina Português Redacional Básico – PRB – das turmas 1 e 2/2008 da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Os dados do primeiro grupo puderam ser coletados em detalhes e é dessa maneira que constarão neste trabalho; em oposição, questões burocráticas de acesso impediram que as informações sobre a segunda turma fossem coletadas. Mesmo assim, constam aqui, como mote para reflexão, o teor de dois e-mails de estudantes matriculados nessa segunda turma enviados ao professor-coordenador da disciplina.

Trata-se, então, dos 42 estudantes matriculados na disciplina Português Redacional Básico da turma 1/2008 da UCPel, oriundos dos cursos de graduação descritos pela Figura 11. A coleta do perfil dos estudantes se deu através de um formulário no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem; tal formulário não restringia as informações que cada estudante deveria incluir sobre si nessa apresentação – apenas solicitava uma breve descrição e preferências. Em função disso, o texto de apresentação de alguns contém apenas informações subjetivas, que não serão usadas neste trabalho, enquanto outros não preencheram o formulário de apresentação – por isso, alguns dados são considerados “não informados”.

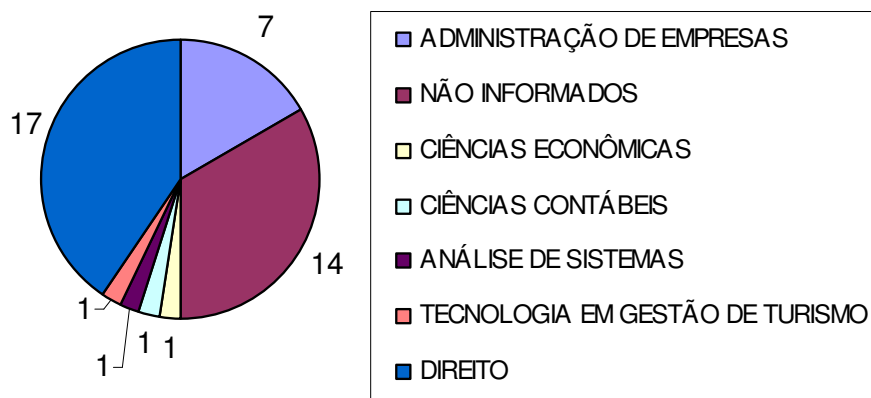


Figura 11: Cursos de graduação dos sujeitos pesquisados.

A idade dos informantes oscila entre 18 e 38 anos, 22 são do sexo feminino e entre as profissões mencionadas constam técnico em telecomunicações, técnico em informática, membro da empresa júnior da UCPel, diarista e estagiários na área do Direito. Sobre o adiantamento dos estudos, os informantes de Administração cursam o 5º ou o 7º semestre; de Ciências Econômicas, 7º semestre; de Ciências Contábeis, 2º semestre; a maior parte dos informantes de Direito cursa o 3º semestre, excetuando-se um do 2º, outro do 6º semestre e um provável formando. Entre os estudantes de Direito, três já são graduados, em História, Meteorologia e Administração de Empresas, respectivamente. A estudante de Ciências Contábeis concluiu Farmácia e Bioquímica em 2006. Por se tratar de uma disciplina a distância, além de Pelotas, há participantes de Dom Pedrito, Turuçu, Jaguarão, Canguçu e de Pinheiro Machado.

3.2 INSERÇÃO DESTA PESQUISA NO PRB

Esse curso, Português Redacional Básico, é oferecido já há quatro anos aos graduandos da UCPel, via plataforma TelEduc¹⁷. A idéia de se incluir entre as atividades elaboradas pelo professor responsável pela disciplina os ODAs que serviram como instrumentos de pesquisa deste trabalho pareceu apropriada em função de configurar-se como

¹⁷ De acordo com dados extraídos de www.teleduc.org.br em 29/01/2009, “o TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web, desenvolvido pela UNICAMP e cujas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários; ainda, foi concebido tendo como elemento central a ferramenta que disponibiliza Atividades – fato que possibilita a ação em que o aprendizado de conceitos em qualquer domínio do conhecimento é feito a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos. A intensa comunicação entre os participantes do curso e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos também são pontos importantes, por isso foi desenvolvido um amplo conjunto de ferramentas de comunicação como o Correio Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo etc.”.

um contexto natural, que permitiria a investigação não apenas sobre como esses estudantes universitários usariam os ODAs no incremento de suas produções textuais, mas também da integração desses ODAs em um AVA. Ademais, proporem-se objetos digitais de aprendizagem ou solicitar atividades de escrita não causaria estranhamento em função do contexto, já que a disciplina é ministrada a distância; da mesma forma, a escolha de tópicos de Língua Portuguesa seria óbvia, uma vez que o próprio nome do curso sugere exercícios de redação e de manejo das estruturas da Língua.

Assim, os ODAs criados para esta pesquisa foram inseridos em três das seis agendas quinzenais que compuseram a disciplina, cada uma delas formada, em média, por oito atividades. Parte das atividades foi construída com recursos do software ELO¹⁸ – Ensino de Línguas On-line fato que, estruturalmente, favoreceu a integração entre os materiais criados por esta pesquisadora e os que já eram usados na disciplina.

3.3 SOBRE A CRIAÇÃO DOS ODAs

Os objetos digitais de aprendizagem foram criados a partir das atividades de múltipla escolha do software de autoria ELO. Também foram usados outros programas de computador, principalmente editores de imagens e de edição de arquivos no formato HTML. Os temas desses ODAs foram extraídos não apenas das necessidades observadas nos textos produzidos pelos estudantes – tanto nos fóruns do TelEduc quanto em uma prova presencial bimestral – como também de solicitações explícitas. Os textos, imagens e áudio utilizados foram extraídos da internet, com o intuito de trabalhar com materiais recorrentes e acessíveis.

A escolha pelo uso das críticas e impressões dos sujeitos pesquisados como norteadoras da continuidade do trabalho – ou seja, da elaboração do novo ODA – deu não apenas dinamismo ao processo, como também se constituiu como um componente de motivação, já que as solicitações feitas na avaliação de uma atividade já eram atendidas na seguinte. Simultaneamente, o desenvolvimento de materiais didáticos para um processo tão dinâmico tornou curto o prazo de planejamento, já que a cada quinzena um novo ODA era formulado e proposto ao grupo. Com isso, a pesquisadora e seu orientador tinham um prazo-limite de quinze dias para que organizassem o ODA seguinte – visto que o principal nesse processo não era o objeto de aprendizagem em si, mas o teor que veiculava, ou seja, uma proposta de ensino dinâmico de conteúdos da gramática do português.

¹⁸ Software de autoria disponível para download em www.leffa.pro.br

Assim, através de um processo dinâmico e interativo de discussão de tópicos de Língua Portuguesa, formaram-se os três objetos digitais de aprendizagem, instrumentos de análise desta pesquisa. Tal número foi determinado pelas possibilidades do contexto: além de Português Redacional Básico – PRB – tratar-se de uma disciplina com duração de um semestre letivo, o tempo escasso entre os resultados de um ODA e a proposição de um novo e, ainda, da inadequação do conteúdo do objeto nomeado “palavras repetidas” ao da aula proposta naquela quinzena pelo professor responsável pela disciplina, houve um intervalo de 30 dias entre a proposição do segundo e do último ODA antes do encerramento do curso.

Ainda em relação aos objetos, seus nomes propositalmente remetem aos tópicos que abordam: o primeiro, “fala e escrita” (APÊNDICES 1 e 4), constitui-se de dez atividades cujo teor remete às diferenças que os estudantes precisam reconhecer entre a língua falada e a escrita; o seguinte, “palavras repetidas” (APÊNDICES 2 e 4), é o conjunto de onze exercícios que propõem reflexão sobre a necessidade de revisar as produções textuais e substituir palavras e expressões repetidas por sinônimos, pronomes ou elipses, estratégias mais comuns para tornar mais claro o que se escreve. Por fim, “ortografia” (APÊNDICES 3 e 4) trata em nove atividades, a partir de questões práticas, as dificuldades ortográficas as quais, mesmo tidas como gramaticalistas, ainda despertam ansiedade e curiosidade nos estudantes.

3.3.1 Como assim?

Rocha (2002), no prólogo da obra “Gramática nunca mais”, traz a voz de Keynes para dizer que “difícil não é arranjar idéias novas, mas fugir das antigas”. Na busca por romper antigos hábitos, muitas dúvidas práticas emergiram na organização dos ODAs – desde sobre quanta (in)formalidade emprestar à linguagem utilizada, qual a maneira mais clara de formular as perguntas e que quantidade de informações inserir nos *feedbacks* aos estudantes até, e principalmente, conseguir romper com o pensamento linear, uma vez que o contexto de um ambiente virtual de aprendizagem amplia as possibilidades de atuação. Ou seja, mesmo consciente dos recursos disponíveis em um AVA, “pensar em forma de *links*” é uma competência que precisa ser desenvolvida pelos professores. Tal habilidade passa por aprenderem a sintetizar suas idéias sem, no entanto, tornarem-se superficiais, além de lançarem mão de recursos que encaminhem às conclusões pretendidas ao invés de valerem-se apenas da própria voz.

Por isso, a necessidade de criar objetos digitais de aprendizagem que tratem de tópicos gramaticais, ainda que possa, por vezes, gerar sensações de falta de competência e/ou inabilidade para tal, precisa ser encarada como uma novidade, e tais sentimentos como

inerentes a toda tarefa imbuída dessa característica. Note-se que, ao se superar a pouca ou ausente experiência nessas tarefas por meio da prática e do método hipótese-tentativa-erro/ hipótese-tentativa-acerto, está-se usando a ciência para solucionar uma questão prática da sala de aula. Dessa forma, a compreensão de que vale a pena tentar – mesmo quando os resultados não são os esperados e as críticas, complacentes – mostra que o uso do método científico *per se* não apenas incrementa o trabalho do professor como também denota busca por respostas mais efetivas, estudantes mais críticos e conscientes e salas de aula que se esforçam para efetivamente cumprir o papel que lhes cabe.

3.3.2 As sete questões norteadoras

Em relação às perguntas elaboradas por Moore e Kearsley (1996, p. 101) para ser usadas como norteadoras do trabalho em educação a distância tem-se que, neste trabalho, os conteúdos incluídos priorizaram tanto as solicitações explícitas dos alunos – manifestadas no fórum em frases do tipo “eu sempre tive dúvida sobre como...” – quanto as necessidades demonstradas nas produções textuais do curso – tanto as atividades de cada agenda quanto na prova bimestral. Isso mostra que, diferentemente dos modelos prescritivistas, mesmo nos momentos em que foram mostradas regras da gramática tradicional, tal escolha não foi arbitrária nem aleatória; ao contrário, partiu da necessidade de descrição do padrão culto para prover consciência de uso, no texto, em substituição ao emprego casual.

Observou-se, ainda, o cuidado que deve haver em seqüenciar e organizar nas atividades o material de maneira crescente, do simples para o complexo, do amplo para o específico, ativando, dessa forma, os conhecimentos prévios que funcionam como trampolim para a construção de novos, mais elaborados, e instigando à aprendizagem colaborativa. Ao agir dessa forma, o professor/elaborador do ODA parte da gramática internalizada dos falantes para lhes instigar à consciência do uso e das diferentes situações às quais deve haver adequação lingüística.

Sobre o melhor meio para apresentar o material, a natureza deste trabalho exigiu objetos *digitais* de aprendizagem, criados considerando os recursos de áudio, gráficos e de hipermídia que são facilmente disponibilizados nos ambientes virtuais. Tais materiais foram organizados preconizando a aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino que priorizaram o uso e a reflexão da/sobre a língua. As avaliações ocorreram de forma bilateral: tanto os estudantes avaliaram as tarefas que lhes eram apresentadas quanto foram avaliadas a observância aos tópicos discutidos e execução das atividades – o que instiga tanto a apropriação das atividades pelos estudantes quanto incentiva a formação de comunidades de

aprendizagem. Especialmente em relação ao ODA “palavras repetidas”, as críticas feitas pelos estudantes a respeito da falta de clareza dessas atividades formam um exemplo de que não apenas o aluno aprende nesse tipo de proposta, como também o professor testa suas hipóteses e incorpora novas formas de fazer o seu trabalho.

A respeito dos *feedbacks* aos estudantes – descritos nos apêndices –, vale destacar que descreviam não apenas os progressos mas, durante as atividades de múltipla escolha, diferenciavam-se para que o aluno não ficasse atrelado à dicotomia certo/errado nas respostas. Assim, nessas atividades de múltipla escolha, para cada alternativa era oferecido um *feedback* justificando o motivo da inadequação e encaminhando à resposta adequada ou ratificando a escolha feita pelo estudante. Tem-se, com isso, que métodos que visem à interatividade devem ser os escolhidos para criar materiais de ensino. Caso contrário, os novos materiais apenas reproduzem modelos antigos, prescritivos, os quais desconsideram a situação de uso.

Dessa forma, pôde-se investigar o uso de objetos digitais de aprendizagem no desenvolvimento da produção textual de estudantes universitários, bem como caracterizar os ODAs na perspectiva vygotskyana de mediação e avaliar a integração dos ODAs com as outras atividades desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por fim, mais do que verificar a reação dos alunos no uso dos ODAs (analisando suas postagens e comentários no AVA) também foi possível experimentar o diálogo contínuo que há entre as partes do sistema complexo através da obtenção de resultados inesperados ou respostas esperadas que se constroem por caminhos diferentes dos inicialmente previstos.

4 ANÁLISE DOS DADOS: LINGÜÍSTICA EM AÇÃO

Tão difícil quanto elaborar materiais didáticos, não só em função das expectativas do autor e do público-alvo, mas principalmente pela virtualidade que há entre ambos – afinal, quem produz “imagina” como é e quais as preferências daqueles com os quais o produto do seu trabalho interagirá – é adequar um trabalho tido como pronto à realidade. Prova disso é o fato de muitos autores de objetos de aprendizagem ignorarem o fato de que seus materiais não motivam o público ao qual se dirigem, e ainda assim resistem às modificações – pois, quem produz o tal objeto é que decide como ele se constituirá, atitude que revela o jogo de poder e de manipulação que há nessas escolhas nada ingênuas.

Já citei em trabalho anterior (ALMEIDA, 2007) que “o dano” causado por livros didáticos que nada mais fazem do que “transmitir” teorias gramaticalistas aos alunos durante todo o período escolar vão além da motivação. Por isso muitas obras de Língua Portuguesa selecionadas pelas escolas podem ser consideradas escravizantes à medida que aprisionam os estudantes a listas intermináveis de elementos os quais precisam ser “decorados”, ou seja, privilegiam o conteúdo pelo conteúdo, sem justificá-lo. Não bastasse isso, há ainda o sentimento de impotência que não raro os aprendizes demonstram quando solicitada a execução de tarefas as quais requeiram a aplicação daquilo que lhes foi “exaustivamente ensinado”, uma vez que os exercícios que tais livros apresentam costumam ser incoerentes com o substrato teórico fornecido pela mesma obra, como Bechara (2006) e Sarmiento (2005).

Os reflexos desse jogo – da opção por materiais centrados no conteúdo ou nas necessidades das pessoas – revelam-se nas salas de aula: ou os estudantes se sentem atônitos diante de tarefas incompreensíveis porque impertinentes, ou incluídos e, por conseqüência, motivados – realidade mostrada por este trabalho, através das avaliações dos sujeitos pesquisados, o que sublinha a relevância da escolha adequada dos materiais que serão usados como suporte em situações de ensino-aprendizagem. Isso fica demonstrado neste capítulo por meio da citação de falas dos estudantes, os quais inseriram suas opiniões no fórum depois de questionados basicamente sobre: 1) a atividade que mais/menos gostaram e 2) mudanças que o curso despertou em suas vidas.

Assim, no capítulo anterior, foi descrita a forma de elaboração dos ODAs, bem como ocorreu a escolha dos tópicos de gramática e o modo como as críticas e impressões dos estudantes nortearam a continuidade do trabalho. Neste, constará uma análise dos dados coletados, incluindo justificativas pela escolha das atividades que compuseram cada objeto digital de aprendizagem, bem como a avaliação dos sujeitos pesquisados – pareceres e

comentários – e o percurso de ação, de execução dos objetivos iniciais, ou seja, de construir os ODAs e, com isso, conduzir a pesquisa, de acordo com o que estava sendo mostrado pelos estudantes já que, como cita a epígrafe, de Marx, “é a vida que determina a consciência”.

4.1 INTERNET, PRA QUE TE QUERO?

Os muitos dados disponíveis na internet – animações, imagens, sons, vídeos e textos – têm aplicações tão infinitas quanto a capacidade humana de combiná-los, ainda que nem sempre sejam usados de forma construtiva ou produtiva. Assim, já que uma das pretensões deste trabalho é a de extrapolar o óbvio, a idéia inicial foi de usar arquivos já bastante explorados pelo senso comum e passar a tratá-los de maneira científica quando da construção dos objetos de aprendizagem. Exemplo disso são as badaladas imagens de placas cujo teor da escrita apresenta marcas de oralidade e desvios à norma culta, as famosas “placas ridículas”¹⁹ que, devido ao “sucesso”, materializaram-se em forma de livro (CAMARGO, 2007). Destaque-se que a ideologia veiculada por esse tipo de obra é o menosprezo por tais manifestações lingüísticas, perpetuando a cultura do “erro de português” e da inferiorização social dos que se expressam por formas populares da língua.

4.1.1 Sobre produção de materiais

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 2) sugerem a busca da “articulação de teorias de ensino por meio da reflexão sobre sua própria prática” para não só aprender mais sobre si, como também “utilizar suas teorias como uma base para o desenvolvimento de critérios para a avaliação de materiais”. Ao se posicionarem dessa forma, os professores assumem os objetos de aprendizagem como ferramentas que devem ajudar o aluno a vincular os conteúdos da sala de aula à própria vida – única maneira pela qual a aprendizagem efetivamente acontece pois, se os desafios são diferentes dos de outros tempos, a maneira de encará-los também precisa ser. Ou seja, novas abordagens, novas motivações, novas maneiras de agir para atingir alunos que já não são os mesmos de outros tempos – e se aprendizagem é via de mão dupla, não há alternativa ao professor senão a de se adaptar (ALMEIDA, 2007).

Vê-se, com isso, que os materiais selecionados/produzidos, além das tarefas didáticas, adiantam para os estudantes o tipo de posturas que permearão as atividades de

¹⁹ Disponíveis em sites diversos, como placasridiculas.blogspot.com, www.caetano.eng.br/crashcomputer/galerias/placas_ridiculas/index.html e www.comediando.com.br/blog/1042/placas-ridiculas-do-brasil.htm, todos acessados em 12/01/2009.

aprendizagem e qual o olhar e as expectativas do professor sobre o grupo, revelando tacitamente, nesse intermeio, como se darão as relações políticas e sociais do microuniverso que é a sala de aula. Também Leffa (2008, p. 11) chama a atenção para o fato de que “o material preparado pelo professor amplia sua atuação” – quer seja instrutivista, quer seja construtivista. Então, em função dessa carga semântica inerente, os objetos de aprendizagem construídos e utilizados responsável e comprometidamente precisam levar em conta os diferentes sujeitos aos quais se dirigem, além de considerar as experiências trazidas pelos aprendizes para, a partir delas, potencializar novas, vinculando o conhecimento novo ao familiar para que, assim, atuem como intermediários.

A respeito da escolha/elaboração de materiais didáticos, faz-se necessária a reflexão sobre como estruturar tais objetos de aprendizagem. Vetromille-Castro (2008, p. 148) destaca que “na elaboração de seus materiais de ensino a distância, o professor deve tentar tornar-se presente (ou menos ausente), tarefa que pode ser cumprida por meio dos recursos de interatividade”. Tomlinson e Masuhara (2005, p. 34) recomendam etapas a ser percorridas na estruturação de materiais didáticos, a saber: coleta de dados, seleção de textos, desenvolvimento de materiais, avaliação e adaptação ao contexto. Para os materiais do CALL – *Computer Assisted Language Learning*²⁰ – foco de interesse deste trabalho, os autores fazem recomendações específicas, entre as quais está o uso de multimídia e hipermídia (p. 67-68), além do computador como ferramenta obrigatória de mediação, que oportuniza atividades interativas de internet e de multimídia – impossíveis para os livros-texto – e acessos múltiplos, que oferecem textos e atividades aos alunos (p. 77).

Joly e Bolitho (1998, p. 97) propõem um diagrama resumindo os vários passos que devem ser cumpridos na construção de materiais didáticos para o ensino de línguas – e que, indiscutivelmente, pode ser aplicado a qualquer área do saber. Um item a ser observado é que o modelo dos pesquisadores estadunidenses deixa transparecer as posturas sugeridas por Vygotsky, já que identificar um problema específico do grupo e buscar ferramentas para solucioná-lo de maneira contextualizada nada mais é do que ativar a Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, e, a partir dessa mediação, construir respostas que certamente encaminharão a novos problemas e necessidades com graus mais altos de dificuldade.

No caso deste trabalho, foram percorridos todos os passos descritos pelos autores (FIGURA 12), desde a *identificação*, entre os textos redigidos pelos estudantes, dos tópicos-

²⁰ Aprendizagem de Idiomas Assistida por Computador.

tema dos ODAs, a *exploração e realização contextual* da temática no AVA, a *realização pedagógica e produção física*, que é o próprio ODA, e, por fim, o *uso*, ou seja, exposição do ODA à prática da sala de aula. Tais passos, Leffa (2008, p. 15) sintetiza como *análise, desenvolvimento, implementação e avaliação*, os quais devem entremear a produção de qualquer material de ensino.

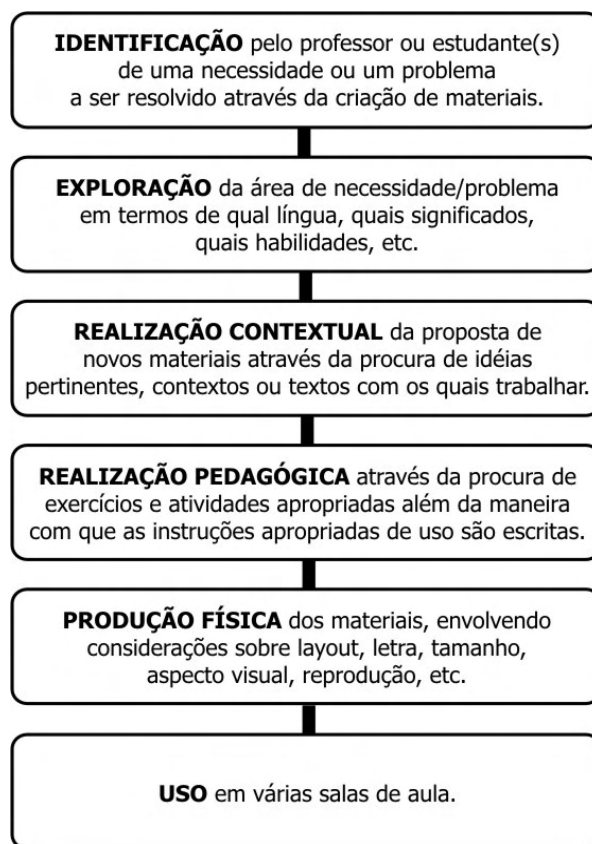


Figura 12: Diagrama proposto por Joly e Bolitho (1998).²¹

4.1.2 Sobre os ODAs criados como instrumentos desta pesquisa

Leffa (2008, p. 15) explica que “a produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” e que “o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda de que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (p. 17). Por isso, é tarefa do professor considerar na construção de seus materiais – muito mais que questões contedúísticas – o contexto dos indivíduos para, com isso, propor-lhes lições que não visem apenas a um único objetivo para que, assim, efetivamente agreguem-lhe valores.

²¹ Tradução minha.

Usar as “placas ridículas” implica, conforme propõem Tomlinson e Masuhara, quebra de paradigma, já que se passa a construir algo positivo ou, no mínimo, útil – como a diferença essencial que deve haver entre fala e escrita, confusão comum até em textos com relativa proficiência – a partir do que é coletivamente estigmatizado como risível e passível de menosprezo.

As Figuras 13 e 14, recortes de atividades do objeto digital de aprendizagem que discute o tema (APÊNDICES 1 e 4), são um exemplo de como é possível reconstruir uma idéia estigmatizada de forma produtiva – despertando, assim, um novo olhar a algo que já tenha sido rotulado pejorativamente, como mostram as falas dos estudantes – descritas no Quadro 2 – acerca desta atividade. Tais ações, ao trazerem recortes de manifestações escritas cotidianas, problematizam a questão de “escrever como se fala”, fato que revela a falta de consciência do autor da produção textual em tese a respeito da diferença que precisa haver entre ambas as formas de expressão lingüística. Entretanto, o que é comumente ignorado pelos produtores de tais “piadas” é a questão social que se revela através desses “textos mal escritos”, ou seja, o pouco contato com materiais de leitura, o restrito acesso à educação formal e a falta de aulas de português que priorizem os estudantes e suas necessidades.

Observe as imagens e perceba o que elas têm em comum:

língua falada x língua escrita

ALO. ATENÇÃO QUANDO VOCE SAIR DO BANHEIRO . APAGAR ALIQUÍ POR FAVOR OBRIGADO) --- OUTRAS COIZAS VOCEIS QUE FUMAM POR FAVOR NÃO JOGUE BITUCA DE OLHANDO EN QUAI QUER LUGAR --- NÃO É PERMITIDO VOCE ANDAR FUMANDO NA CONHA --- DENTRO DO CAMPING, RESPEITE A REGRA DO CAMPING. OBRIGADO NÃO ANDAR GRITANDO NEN DE DIA NEN DINOITE. OKEI TODOS VÃO GOSTAR DE VOCE PRINCIPAL MENTE O CAMPING VOCE É UMA PESSOA BEM EDUCADA ENTÃO FAÇA ISTO QUE VOCE VAI EN QUAL QUER LUGAR VOCE CERA BEM VINDO OU BEM INDO. NOEL AGRADECCE A TODOS. ACOMPRIENÇA E QUE DEUS NOSSO CRIADOR A BEMSSOIE A TODOS AMEM OBRIGADO 0000003005

FUTA MECANICA DIESEL AQUI CRUZEIRO DO NORTE DO GORDO CERVISO DE TRATORIS EM GERAL MOTAGEM DE MOTORIS E TENDINIS ASISTENCIA TENICA FAZENDOS REFORMA DE COLEDEIRA E PLEMENTOS

É PROIBIDO DESER O TOBOAGUA COM PERTENCES QUE TRAGAM DANOS AO TOBOAGUA. POR EX: RELOGIO, CINTOS, ÓCULOS, ETC... OBRIGADO

BARBEIRO E FAÇO CARRETOS

- Não é possível entender que objetivo pretendem atingir.
- As imagens não têm nada em comum.
- As três trazem informações suficientes em textos bem-estruturados.
- Nos quatro casos, os autores escreveram da mesma maneira como falam.

? \$ < > |< >| (0%) - (1/10)

Figura 13: “Placas ridículas” em exercício de diferença entre fala e escrita.

Outro problema comum nos textos que não diferenciam fala e escrita é a AMBIGÜIDADE, que ocorre quando o enunciado autoriza mais de uma leitura.

Sobre as placas ao lado, pode-se dizer que:

língua falada x língua escrita



- Ambas estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- Apenas a primeira contém ambigüidade.
- Ambas contêm ambigüidade.
- Apenas a segunda contém ambigüidade.

? \$ < > |< >| (33%) - (4/10)

Figura 14: “Placas ridículas” em exercício sobre ambigüidade.

A atividade que mais gostei e até me diverti foi com a 3, que fala da língua escrita e falada, é bem claro que as pessoas precisam ter boas leituras para escrever corretamente, pois fica muito engraçado se colocarmos no papel a maneira que muito de nós falamos e não prestamos atenção. Um abraço.

A que eu mais gostei, porém triste, era o jeito de como se fala e se escreve. [hehe] apesar de ser engraçado ver as placas errados e meio chocante ver.

Gostei muito das atividades sobre a língua falada e a língua escrita. Não teve a que menos gostei, na minha opinião, todas estão boas.

Gostei muito da unidade 2 principalmente da atividade língua escrita x língua falada, nos chama atenção no quanto podemos errar na hora da escrita.

Gostei muita da unidade dois. A atividade que mais gostei foi a três, pois mostra o quanto pecamos em relação à língua escrita.

Gostei da primeira atividade, é legal e triste ao mesmo tempo ver como as pessoas escrevem errado, ou da forma como falam. Acredito que a internet influencia muito nisso.

A atividade que mais gostei, ou melhor, a que contribuiu mais para a dificuldade que tenho é a questão que fala sobre língua falada e escrita, pois tenho grandes dificuldades em fazer uma dissertação.

Quadro 2: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”

A questão da ambigüidade (FIGURA 14) costuma revelar, além da falta do hábito de releitura e revisão textual – muito provavelmente oriunda da prática da escola tradicional de propor como “castigo” a atividade escrita – a inabilidade do produtor do texto ambíguo de reconhecer múltiplas leituras em uma mesma construção – outro reflexo inexorável do contato restrito com tipologias textuais diversas – como as propagandas, por exemplo, que amplamente fazem uso de tal recurso como estratégia para atrair a atenção do leitor. Daí a relevância do material didático que estimule ao raciocínio lógico e à perspectiva dos múltiplos sentidos que as palavras podem adquirir em um mesmo ou em contextos diversos. O Quadro 3 contém o parecer de um estudante sobre essa atividade:

No meu caso é um tanto difícil efetuar algum tipo de comentário, mas a atividade que achei mais interessante foi da ambigüidade (palavras com duplo sentido), e a pior acho que não teve, até porque devemos conhecer nossa língua portuguesa, confesso que não sei nada e que estou gostando do curso.

Quadro 3: Resposta de um informante à questão “qual atividade mais gostei?”

Acrescente-se a isso a recomendação de Tomlinson (1998, p. 7), de que os materiais apresentados pelo professor devem causar impacto nos estudantes, no sentido de atrair sua curiosidade, interesse e atenção – prova disso são os comentários contidos no Quadro 4. Para que tal objetivo fosse atingido, mais uma vez foram usados dados extraídos da internet, como classificados de jornais (FIGURA 15), tiras salvas de sites de cartunistas e, ainda, exemplo de interação via *chat* (FIGURA 16).

As atividades que me despertaram um maior interesse foram as atividades interativas.

Gostei muito de todas as atividades, p/ falar a verdade eu tinha outro pensamento sobre o curso virtual, mas está me surpreendendo. Parabéns, espero que o curso continue assim!!

Gostei das atividades em geral, por serem interativas e bem claras. Não teve a que gostei mais ou menos. A que me compliquei um pouco mais foram com as atividades cuja resposta era de digitar, e não de marcar. Demoro um pouco para acertar a resposta que literalmente se encaixa na correta. Talvez seja um problema apenas meu, mas vai um comentário. Abraço.

Quadro 4: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”

Essa questão de ambigüidade gerada por descuido ou falta de revisão no texto escrito é tão comum que aparece muitas vezes em classificados de jornais.

Observe os textos e avalie qual deles apresenta esse defeito de escrita:

língua falada x língua escrita

| Animais | Serviços profissionais | Negócios |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <p>PROCURO DONO deoodle/coker perdido alguns meses. F. 91391663</p> | <p>PRECISO DE diarista p/ trabalhar em apto c/ idade de 19 a 29 anos c/ boa aparência. F. 9167.8169</p> <p>FAÇO MUDANÇAS dentro da cidade. F. 8118.9040/3230.7725</p> | <p>VENDO CADEIRA de bebê p/ carro s/ uso F. 9158.1056/3236.2235</p> |

- Apenas o segundo e o terceiro contêm ambigüidade.
- Os quatro contêm ambigüidade.
- Apenas o primeiro e o quarto contêm ambigüidade.
- Os quatro estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

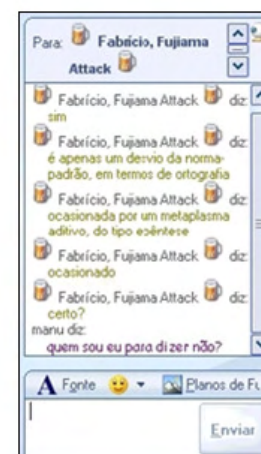
? \$ < > |< >| (25%) - (5/10)

Figura 15: Material concreto – anúncios classificados – alertando para sentidos indesejados oriundos da escrita descomprometida.

Em algumas situações cotidianas, as GÍRIAS são perfeitamente aceitáveis - mas entre essas circunstâncias não se incluem as que exigem formalidade na fala e na escrita.

Qual das situações abaixo exige maior grau de correção lingüística?

língua falada x língua escrita



- Os textos produzidos no curso de Português Redacional Básico.
- As conversas de bar.
- As conversas entre professor e aluno.
- As conversas telefônicas.

? \$ < > |< >| (17%) - (7/10)

Figura 16: Tira e janela de chat problematizando a diferença entre fala e escrita.

Se o material proposto consegue gerar esse efeito, terá cumprido o papel de ativar a ZDP, pois os objetos de aprendizagem que instigam os aprendizes efetivamente atuam como ferramentas. O autor, além de alertar para o fato de que os diferentes grupos motivam-se de maneiras distintas – idéia que endossa a tese de Daniels (2002, p. 30), de que a ZDP é “sócio-cultural-politicamente determinada” – sugere quatro qualidades²² através das quais um objeto de aprendizagem pode estimular os diferentes aprendizes:

- a) *novidade*, como tópicos, ilustrações e atividades incomuns;
- b) *variedade*, através da quebra da rotina, com uma atividade inesperada ou com diferentes tipos textuais extraídos de fontes diversas;
- c) *apresentação atrativa*, com uso de cores, espaços em branco e imagens;
- d) *conteúdo apelativo*, como tópicos do interesse específico dos aprendizes ou que lhes acrescentem novos conhecimentos, por exemplo.

No que se refere às características de *granularidade*, *reusabilidade*, *interoperabilidade* e *recuperabilidade*, as quais identificam o objeto de aprendizagem como tal, foi possível identificar – após a submissão destas atividades às turmas informantes – ênfase nas duas primeiras – *granularidade* e *reusabilidade* – e pouco cuidado com as seguintes – *interoperabilidade* e *recuperabilidade*. Tal observação se justifica em, por um lado, haver fácil aplicação dos objetos em outro curso, ministrado para estudantes diferentes; ao mesmo tempo, não apenas um dos estudantes do segundo grupo identificou e solucionou problemas de incompatibilidade entre os programas navegadores através dos quais o ODA é veiculado – como descrito no capítulo três, da metodologia –, como também os ODAs não constam em nenhum repositório, o que impede que “evolam”, ao ser utilizados como partes de novos materiais.

Enfim, convém que a elaboração dos materiais reflita a percepção do professor de que os estudantes, como sugere Tomlinson (1998, p. 88), começam a aprender a partir do que é simples ao mesmo tempo em que devem ser preparados para atuar no mundo real e, por isso, a necessidade de materiais didáticos que sistematizem seu progresso na aprendizagem. Assim, aliando teorias e prática, pretendeu-se refletir e propor parâmetros para que o ensino da Língua Portuguesa torne-se “real”, por contemplar os contextos e as expectativas dos estudantes já que, de outra forma, sem criar demanda, desejo ou curiosidade, continuar-se-á a (re)produzir, junto com as velhas formas de “ensinar”, desinteresse e conhecimentos obsoletos.

²² Tradução e adaptação minhas.


4.2 ESTUDANTES-BÚSSOLA DA TRANSFORMAÇÃO NA SALA DE AULA

A maior parte dos comentários tecidos acerca do ODA “fala e escrita” (APÊNDICES 1 e 4) transpareceram a satisfação dos estudantes em trabalhar com materiais que qualificaram como “amenos”, já que a estigmatizada ojeriza pelas aulas de português e as atividades de produção textual tornam-se secundárias em função do uso de materiais convidativos e qualificados como “diferentes dos tradicionais”. Feliz ou infelizmente, a aceitação da proposta e o sentimento de potência dos estudantes diante de exercícios de redação já revelam a asserção do objeto de aprendizagem, visto que tal postura não é a que comumente se vê em proposições desse tipo.

Entretanto, os estudantes não tiveram o mesmo olhar acerca do ODA seguinte (APÊNDICES 2 e 4), sobre estratégias para evitar repetição de palavras (FIGURAS 17 e 18) – pronomes, sinônimos e elipses –, ainda que também tenham sido usadas as “placas ridículas”, tiras e textos da internet. Provavelmente o conteúdo mais denso e a necessidade de aplicar as três estratégias de coesão textual em um número maior de exercícios tenham gerado insegurança nos estudantes, que qualificaram estas atividades como “confusas” e “pouco atrativas”. Isso, porque cada ODA é constituído de várias tarefas e, neste, boa parte destas exigiam análise do texto e aplicação do conteúdo gramatical para escolha da resposta adequada, num grau de dificuldade maior do que o do ODA anterior. Outra hipótese para a rejeição é o fato de as alternativas das questões serem excessivamente subjetivas, o que deixa o aluno “perdido” e, por isso, necessitam de reformulações.

Assim, é importante cuidar para não repetir muitas vezes a mesma palavra por várias razões, entre as quais NÃO se pode incluir:

estratégias para escrever melhor



- O leitor vai perceber que não revisei meu trabalho.
- O leitor vai perceber que eu não sei usar pronomes.
- O leitor vai perceber que meu vocabulário é restrito.
- O leitor nem vai perceber ...

?
\$
<
>
|<
>|
(0%) - (2/11)

Figura 17: Exemplo de atividade contida no ODA “palavras repetidas”.

2. Pronomes

Uma outra possibilidade para resolver a questão é usar pronomes para se referir ao que já foi dito.

Observe o uso dos PRONOMES DEMONSTRATIVOS nas tirinhas ao lado e marque a opção FALSA:

The comic strips show a character named Miguelito reading a newspaper and talking to another character. The dialogue involves pronouns like 'isto', 'este', and 'neste' to refer to people, places, and future events.

- Na primeira tira, ISTO se refere a algo que SERÁ MENCIONADO no texto.
- Em qualquer tipo de texto, tanto faz usar ISSO ou ISTO, porque é a mesma coisa.
- Na segunda tira, ESTE é usado porque o vestido está MUITO próximo à Mafalda.
- Na primeira tira, NESTE é usado porque identifica o lugar onde Miguelito se encontra.

? \$ < > |< |> (0%) - (5/11)

Figura 18: Exemplos de atividade contida no ODA “palavras repetidas”.

A necessidade de promover reflexão sobre o uso de estratégias tão simples quanto efetivas na busca pela clareza do texto – demonstrada não apenas nas outras atividades da disciplina PRB mas também em perguntas explícitas feitas no fórum da plataforma – motivou a criação de um ODA que discutisse a construção das referências anafóricas e catafóricas. Dessa forma, a Figura 18, que ilustra uma atividade sobre uso de pronomes demonstrativos, mostra o quanto o esgotamento proporcionado por anos de “ensino” inadequado “bloqueia” o estudante de ressignificar algo que, mesmo apresentado de forma explícita, já ficou cristalizado como “inaprendível” – daí a rejeição (ou menor aceitação) das atividades deste ODA em relação ao anterior, como mostram as opiniões contidas no Quadro 5.

Gostei menos da atividade 5 (Palavras Repetidas), achei um pouco difícil.

As atividades que menos gostei foram as de link 4 e 5, porque as achei muito confusas, não dá pra entender direito o que tem que responde.

Gostei menos da atividade 5, achei um pouco embaraçada.

Gostei mais da “Palavras repetidas”, pois ela explica como não tornar um texto cansativo.

Gostei mais da atividade “palavras repetidas” porque tirei muitas dúvidas.

Quadro 5: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”

O terceiro objeto digital de aprendizagem, sobre as “dificuldades ortográficas”, voltou a receber críticas positivas dos estudantes. Os itens “reciclados” em relação ao ODA anterior procuraram não apenas atender à solicitação acerca do grau de clareza e de dificuldade – já que nessas avaliações, o tom ameno do ODA antes apresentado foi valorizado e preteridas as exigências gramaticais – como também a corrigir os tópicos cuja avaliação anterior apontou críticas à forma de elaboração. Pode-se especular, ainda, que outro motivo da aceitação das atividades deste ODA seja a tradição: os estudantes sentirem-se “gratificados” por mais uma oportunidade “estudar aquilo que nunca aprenderam”.

Outro ponto relevante, por conferir novidade e apresentação atrativa a este ODA, foi o uso de áudio, como ilustram a Figura 19 e os apêndices 3 e 4, que certamente funcionou como agente inovador e garantiu a atenção dos estudantes, além de alertar-lhes para a necessidade de atentar àquilo que ouvem. Ainda sobre as correções e “reciclagens”, a inclusão de questões que exigiam mais reflexão do que aplicação do conteúdo colaboraram para as avaliações positivas pelos sujeitos pesquisados, como as contidas no Quadro 6.

Dificuldades ortográficas

Ative o áudio abaixo e ouça um trecho da música "Me namora", de Edu Ribeiro, sucesso no último verão:

Da forma como está dito, a intenção do olhar do autor é:

- Ser feliz!
- Fazer que seus olhos se batam contra os de alguém.
- Namorar "os olhos" de alguém.
- Fazer que seus olhos encontrem-se com os de alguém.

? \$ < > |< >| (0%) - (1/9)

Figura 19: Introdução ao ODA sobre ortografia, com recursos áudio e animação.

Gostei mais da atividade 7: ortografia, porque consegui aprender melhor sobre as dificuldades ortográficas.

Gostei mais da atividade 07, sobre ortografia, o uso de imagens ajuda a ilustrar e facilitar o entendimento.

Gostei mais da atividade 7, porque as dúvidas que a gente em relação a ortografia com essa atividade tiramos as dúvidas. Gostei menos da atividade 6, porque não entendi o exercício achei difícil.

eu gostei mais da ortografia, achei prática e muito boa. eu gostei menos da atividade sobre palavras repetidas, achei confusa.

Gostei mais da Atividade 07: Ortografia, porque é algo usual e do nosso dia-a-dia. Gostei menos da Atividade 06: Palavras Repetidas, porque exigiu um pouco mais de atenção minha em um momento um pouco singular de minha vida: minha primeira filha nasceu.

Quadro 6: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”

Outro tópico deste ODA que o diferiu dos anteriores foi a forma de exploração das imagens (FIGURA 20): ao invés de ilustrações coadjuvantes, constituíram-se como traduções não-verbais do conteúdo verbalmente descrito, reforçando de forma visual o item gramatical trabalhado, o que contempla o maior número de sentidos do aprendiz. É possível dizer que o uso de objetos digitais dá maior mobilidade às atividades, uma vez que um número maior de estratégias – como cores, sons, animações e multimídias – pode ser usado sem a exigência de outros recursos além dos que já estão em uso. Dessa forma, estimulam-se outros sentidos dos estudantes para que a finalidade de criar um ambiente eficiente para o processo ensino-aprendizagem ocorra se cumpra de maneira fluida e prazerosa. Afinal, se a contemporaneidade motiva novas formas de aprender, urge reformar as de ensinar, para que haja evolução não somente nos meios, mas principalmente nas respostas.

A diferença entre TEM e TÊM é determinada pelo referente da ação, ou seja, pelo sujeito.

Observe os exemplos ao lado e assinale a alternativa em que o verbo estiver usado INADEQUADAMENTE.

Dificuldades ortográficas

* **tem**  TEM é a forma singular do verbo *ter*.

Exemplo: Ele **tem** focinho frio.

* **têm**  TÊM é a forma plural do verbo *ter*.

Exemplo: Eles **têm** focinhos frios.

- As meninas TÊM medo do escuro.
- Maria TEM um cachorro marrom.
- Ela e sua irmã TÊM opiniões diferentes.
- Eles não TEM educação.

? \$ < > |< >| (0%) - (5/9)

Figura 20: Uso de imagens como traduções não-verbais do conteúdo verbal.

Em relação ao *feedback* dos estudantes, o último item de cada um dos ODAs constituiu-se como uma avaliação da atividade à qual foram expostos (FIGURA 21), além de uma justificativa ou parecer descritivo, com o intuito de adequar os materiais às expectativas dos aprendizes. Além desse *feedback*, no portfólio²³ do TelEduc foram solicitadas pelo professor da disciplina opiniões sobre as atividades da pesquisa. Ao optar por essa postura didática, não apenas os estudantes se percebem sujeitos atuantes do processo de efetiva construção de conhecimento, como também os “pares mais capazes” – como nomeia a perspectiva vygotskyana – planejam, organizam as atividades mais conscientes das expectativas dos estudantes. Atua-se, então, de maneira produtiva, ao invés de – repetindo modelos obsoletos – prescrever informações que muitas vezes são impertinentes porque desnecessárias.

²³ Em www.teleduc.org.br/artigos/18_jrth_ie2002.pdf (acessado em 29/01/2009), consta que Portfólio é uma ferramenta de comunicação, pois se configura como uma área onde um aprendiz ou grupo de aprendizes pode organizar suas informações, a fim de comunicar ao grupo e/ou ao formador o resultado de seu trabalho e receber comentários e sugestões. No Portfólio o aprendiz/grupo pode armazenar qualquer tipo de arquivo e selecionar um dos três tipos de compartilhamento: o modo totalmente compartilhado, o qual possibilita que todos os participantes do curso possam ter acesso e comentar os trabalhos; o compartilhado com formadores permite o acesso somente ao grupo de formadores do curso; e o não compartilhado não permite acesso a outras pessoas ou aos não componentes de um grupo, no caso de portfólios de grupos.


língua falada x língua escrita

AVALIE ESTA ATIVIDADE:

Seu parecer sincero nos ajudará a melhorar este trabalho. Assim, assinale a opção que melhor retrate O QUE VOCÊ ACHOU DESTA ATIVIDADE.

Não esqueça de postar uma frase justificando a sua avaliação quando enviar a atividade para o professor.

Obrigado!



- Boa
- Regular
- Fraca
- Excelente

?
\$
<
>
|<
>|
(0%) - (10/10)

Figura 21: Página de avaliação dos ODAs.

4.3 APROPRIAÇÃO PELOS SUJEITOS

Em relação à segunda turma para a qual tais ODAs foram sugeridos, pouco pôde ser verificado. Entretanto, mesmo essas pequenas intervenções já transparecem uma postura diferenciada desses sujeitos pesquisados, ambas em relação ao interesse e ao envolvimento com as atividades. Uma dessas intervenções apareceu sob a forma de um e-mail através do qual uma estudante solicitava ao professor-coordenador da disciplina o endereço de algum site onde pudesse encontrar atividades semelhantes àquelas que lhe haviam sido propostas, atitude que revela prazer e eficácia encontrados em tarefas interativas. A segunda foi motivada por problemas técnicos, de incompatibilidade entre os programas navegadores usados pela pesquisadora – Internet Explorer – e pelo estudante – Firefox, fato que demonstra falha na característica de *interoperabilidade* neste objeto.

Nesse segundo caso, muito mais do que relatar ao professor-coordenador os problemas encontrados, o estudante identificou-os e sugeriu uma forma de solucioná-los, postura que revela interatividade, no sentido de que os participantes estão livres para atuar nos diversos níveis para os quais estiverem habilitados. As Figuras 22, 23, 24 e 25 foram enviadas pelo próprio estudante, como maneira de ilustrar o problema identificado; na Figura 22, está demonstrada a ausência das imagens, fato que impossibilitava a execução da atividade.

A Figura 23 mostra que o estudante, na tentativa de solucionar o problema, identificou o nome e a pasta na qual estão localizadas as imagens; na Figura 24, localizou o código-fonte da atividade e reconheceu a causa da incompatibilidade; por fim (FIGURA 25), mostrou como solucionar a incompatibilidade. Além da interação, pode-se perceber que tal postura é visível apenas em ambientes que favorecem a aprendizagem colaborativa, nos quais as partes envolvidas responsabilizam-se pela construção do processo de ensino-aprendizagem. Vetromille-Castro (2008, p. 148) sublinha essa necessidade ao mencionar que “a utilização das novas tecnologias demanda uma nova pedagogia, ou uma pedagogia “reciclada”, que avalie o novo meio de aprendizado e aproveite e/ou modifique as práticas típicas da sala de aula presencial”.

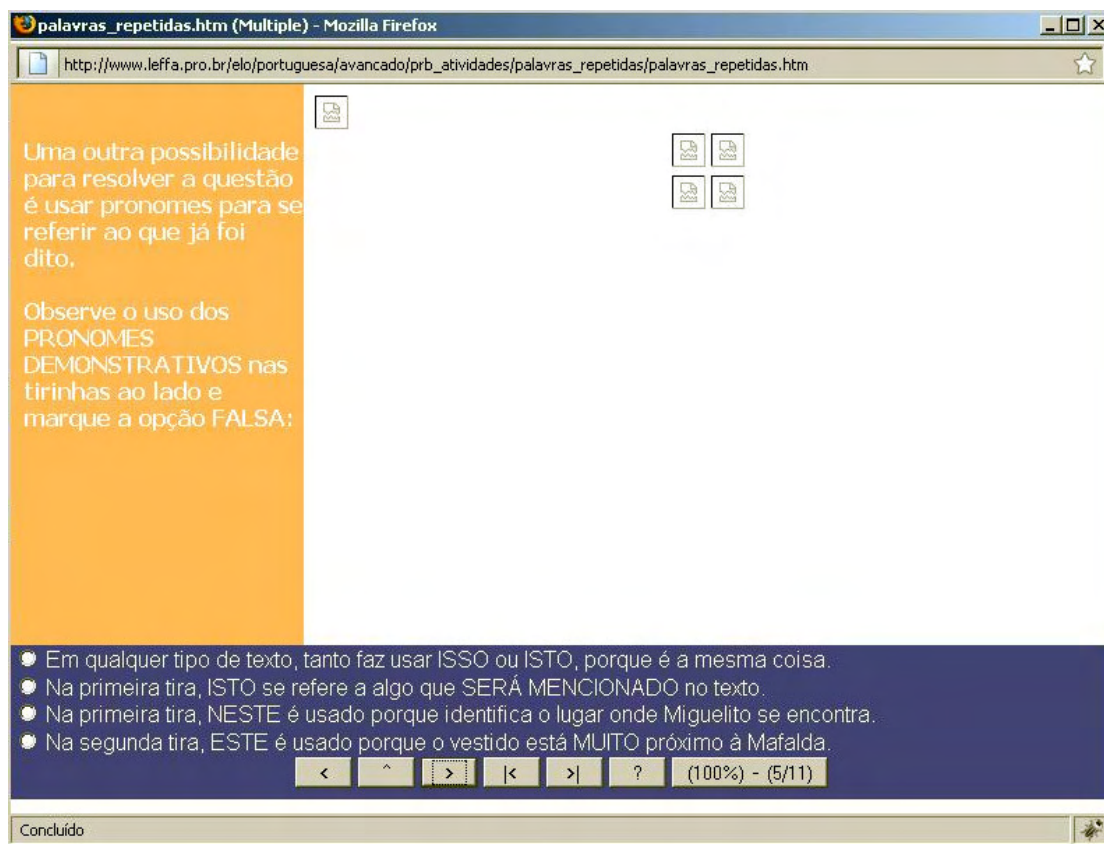


Figura 22: Janela do Firefox através da qual um estudante demonstra problema de incompatibilidade entre navegadores.

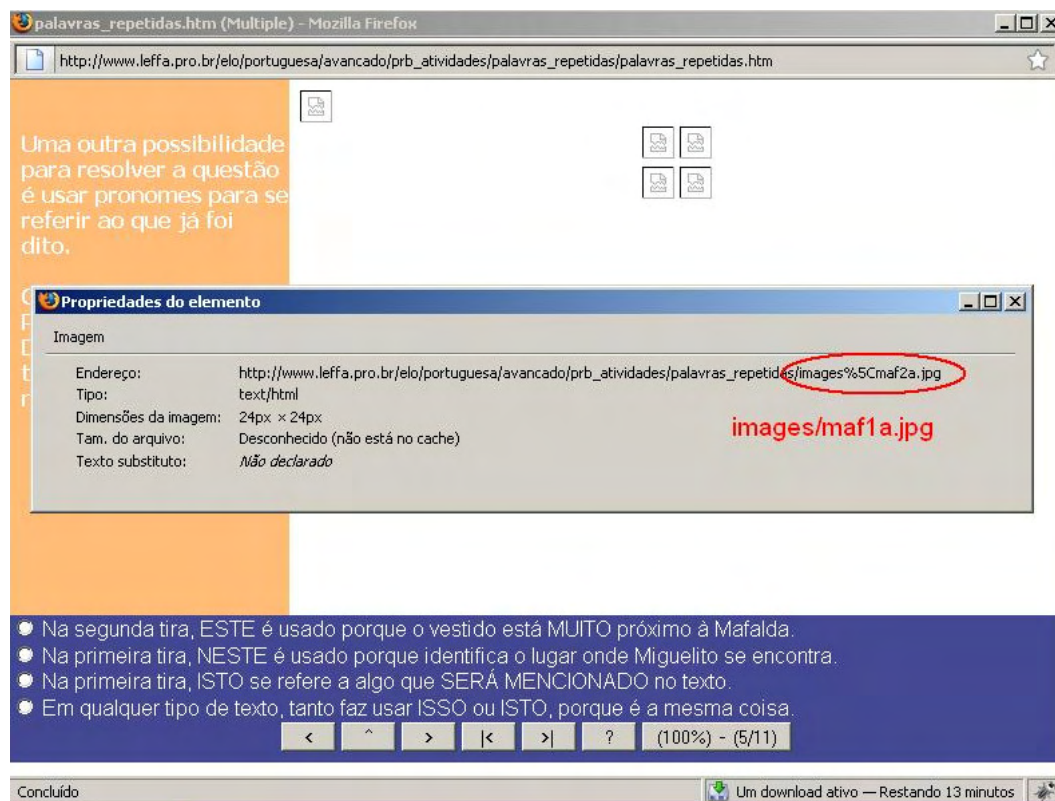


Figura 23: Janela do Firefox através da qual um estudante identifica a natureza da incompatibilidade.

```

<center>
  <table>
    <tbody>
      <tr>
        <td>
          <center>
            
          </center>
        </td>
        <td>
          <center>
            
          </center>
        </td>
      </tr>
    </tbody>
  </table>
  <table>
    <tbody>
      <tr>
        <td>
          <center>
            
          </center>
        </td>
        <td>
          <center>
            
          </center>
        </td>
      </tr>
    </tbody>
  </table>
</center>

```

Figura 24: Código-fonte da atividade, com grifos – feitos pelo estudante, a fim de justificar sua intervenção – nas tags que requerem adequações.



Figura 25: Janela do Firefox com o problema de incompatibilidade já solucionado pelo próprio estudante.

Vale destacar, ainda, outros comentários – Quadro 7 – através dos quais os informantes tanto sugerem conteúdos para ser tratados nas aulas, demonstrando uma postura interativa, quanto vinculam ao exercício problemas técnicos ocorridos durante a execução da atividade sobre estratégias para escrever melhor – ou “palavras repetidas”.

A que menos gostei foi da (Palavras repetidas) apesar de ter feito e não conseguir enviar por erro que dava no meu Teleduc.

Gostei menos da atividade palavras repetidas porque não consigo enviar com o mínimo da porcentagem e se tornou cansativa.

Da atividade 6 (ortografia) porque não consegui fazer a media dos oitenta por cento, ao inves de aumentar diminuia a porcentagem.

A atividade que mais gostei da unidade II, foi aquela onde devíamos escrever o motivo que nos levou a escolher o curso, creio que foi uma atividade dinâmica, pois ao mesmo tempo em que os professores têm a possibilidade de avaliar o modo como escrevemos, nós temos a oportunidade de relembrar, ou até mesmo descobrir os motivos que nos impulsionaram a fazer essa escolha. Já as atividades que menos gostei, foram as que falavam sobre introdução, não achei muito interessante, e era um pouco chato de fazer. Gostaria de sugestionar para as próximas atividades, que entre algo sobre pontuação, pois é algo que tenho certa dificuldade, e gostaria muito de esclarecer algumas duvidas.

Quadro 7: Respostas de informantes à questão “qual atividade mais gostei?”

4.4 A QUESTÃO DO TEMPO

A seção 2.1.3 deste trabalho discute a organização do tempo que as atividades em educação a distância requerem pois, diferentemente de aulas presenciais, nesta modalidade de ensino o estudante deve considerar a exigência da execução de atividades que envolvem o aprendiz e o conteúdo, a interação com os outros estudantes e os encontros virtuais sincrônicos. A importância dessa organização fica expressa na fala dos estudantes que, ao responderem a pergunta “o que o curso mudou em sua vida”, inseriram no fórum reflexões acerca desse tópico, como as mostradas no Quadro 8:

Mudou praticamente tudo, mas para melhor, pois, há muito tempo eu tinha computador em casa, e nunca tive motivação nenhuma, agora fui obrigada a me adaptar, e estou realmente gostando. Só fico me policiando o tempo todo, pelo motivo exigido nas horas do curso.

Gostei da atividade da língua escrita e também adorei falar dos meus sonhos, onde se tornou um momento de reflexão. Muito boa a atividade. E prometo nas próximas atividades não deixar tudo pra última hora, até porque consegui organizar meus horários. Agradeço a compreensão.

Acredito que para mim não houve alteração pois entro na internet diariamente. A mudança foi no sentido de arrumar tempo pra pensar e escrever os textos.

Antes de começar o curso a distância, estava com pouco de medo por não dar conta, pois estou fazendo 8 cadeiras, 2 a distância, mas tenho conseguido tempo. O que mudou foi ter mais disciplina nas minhas tarefas. Minha mãe vive falando: - Não dá pra fazer tudo ao mesmo tempo, namorar, trabalhar e estudar. Tem que escolher, uma coisa ou outra. Eu vivo dizendo pra ela que dá sim, basta ter disciplina, mas confesso que não é fácil.

Olá, posso dizer que minha rotina mudou bastante com essa disciplina a distância. Tive que me adaptar a verificar diariamente meu e-mail, o que antes não fazia tão frequentemente. Trabalho todo o dia e à noite tenho aula, o tempo é meio escasso, então tive que organizá-lo melhor. Mas acho muito interessante ter o tempo ocupado, quanto mais se tem o que fazer, mais tempo se tem para realizar as atividades! Abraço.

Quadro 8: Respostas de informantes à questão “o que o curso mudou em sua vida?”

Dessa forma, pretendeu-se a contribuir com as pesquisas sobre como construir materiais didáticos para necessidades específicas, não por meio da proposição de um modelo, mas pela experimentação de um método para que, a partir das etapas de sua constituição se pudesse refletir acerca dos modos como devem ser criados e apresentados objetos digitais de aprendizagem. Assim, as alavancas para se *olhar além de* se fazem mais consistentes e sólidas porque são constituídas por meio de pensamentos diversos, com níveis de aprimoramento diversificados – fato que em nenhum momento significa aprendizagem unilateral. São as atividades, motivadas pelas necessidades de ensino-aprendizagem, que unem e promovem novos olhares sobre antigos instrumentos ou para novas ferramentas, que garantem que os resultados encontrados sejam cada vez mais especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, PARA QUE ENSINAR PORTUGUÊS?

Ao concluir este trabalho de pesquisa, tenho a sensação de que o princípio enunciado pelo filósofo Lavoisier, de que “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se *transforma*”, não se restringe à Química, mas explica as evoluções que precisam acontecer em todas as áreas do conhecimento – especialmente, neste caso, no ensino de Língua Portuguesa. Isso significa que os muitos métodos e teorias já experimentados nas salas de aula de língua materna foram valiosos, cada um em seu tempo, principalmente como formuladores de hipóteses para que se descartassem alguns métodos e se redigissem novas teorias, num movimento adiante, progressivo. Os capítulos que constituíram esta pesquisa pretenderam, gradativamente, mostrar o mesmo que a “lei da conservação da matéria”, do filósofo francês, na medida em que lançam mão de experiências educacionais precedentes para alavancar ou despertar à *transformação* que precisa acontecer nos processos educativos.

Viu-se, na primeira parte deste trabalho, que há muitos anos se ensina gramática do português no Brasil – desde quando os jesuítas aqui fundaram as primeiras escolas para mostrar, além da doutrina católica, como ler, escrever e fazer contas. Desde essa época, bem sabemos, a Língua imposta é, em nosso país, instrumento de dominação e de aculturação, ou seja, desde os idos de 1549 e 1554, há alguém que impõe as regras da Língua Portuguesa e que ignora contextos sócio-históricos com os objetivos de transmitir conhecimentos e *formar* falantes e escritores com níveis *desejáveis* de proficiência em língua materna. Quinhentos e poucos anos se passaram e a escola – que, além de ter deixado de ser jesuítica, passou por diversas transformações metodológicas e organizacionais – continua, no afã de cumprir sua missão de *formar* alunos, a ignorar o que os estudantes viveram e vivenciaram até sua chegada aos níveis escolares e a tratá-los como a tábula rasa de Locke.

No segundo capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a hipótese de ensino apresentada pelo trabalho. As idéias de interação entre os sujeitos e os objetos e daqueles entre si motivam novas posturas sociais e despertam à necessidade de agregar as tecnologias e a aprendizagem colaborativa ao ensino. Primeiro, porque os computadores, tocadores de mp3, câmeras digitais e telefones celulares que dispõem de recursos além dos de telefonia já fazem parte da rotina de um estudante, por isso não faz sentido insistir no livro didático como único recurso de aula. Essas novas ferramentas, tal qual as próteses, conectam o que aparentemente está longe, traduzem o que parece ininteligível, suportam o que tem aspecto de insustentável, facilitam o que se apresenta como impossível. Por isso, na sala de aula, o uso de objetos de aprendizagem pode se constituir como o artefato

o qual promove a mediação entre o que se tem e o que se precisa – desde que usado de maneira que vise à *transformação*, à quebra do que está preestabelecido como “normal” e “aceitável” para o ambiente escolar.

O outro agente de mudanças tem sido a postura dos estudantes diante das atividades, tanto em relação à autonomia dos indivíduos – que agora precisa ser prevista no planejamento e desenho das tarefas – quanto em função da postura ativa dos aprendizes, os quais passaram a se relacionar com seus pares para alavancar conhecimentos novos. Nos ambientes virtuais de aprendizagem não apenas a autonomia e as comunidades de aprendizagem são evidentes, como também as novidades e as perspectivas que se reinauguram constantemente, em sucessivos processos de *transformação*, incentivando o construtivismo em detrimento ao instrucionismo que muitas vezes ocorre. Dessa forma, as críticas que emergem da interface entre estudante e objeto de aprendizagem norteiam o (re)pensar sobre melhor maneira de abordar os sujeitos e a apontar para o tipo de atividade que contempla o maior número de sentidos dos aprendizes.

Nos capítulos três e quatro, os passos da pesquisa foram planejados, colocados em prática e analisadas as ocorrências previstas e inesperadas, características de todo sistema complexo. Ou seja, nessa parte teorias e prática aliaram-se para que se pudesse refletir e propor parâmetros de um ensino “real” de língua portuguesa, por contemplar os contextos e as expectativas dos estudantes uma vez que a experiência já mostrou que de outra forma, sem criar demanda, desejo ou curiosidade, continuar-se-á a (re)produzir, junto com as velhas formas de “ensinar”, desinteresse e conhecimentos obsoletos. Nestas partes do trabalho, as hipóteses iniciais passaram a produzir (in)certezas e as teorias puderam mostrar tanto as falhas da prática quanto os itens que requerem estudo, atenção e reformulação.

Diante disso, tem-se que o objetivo primeiro desta pesquisa – investigar o uso de objetos digitais de aprendizagem no incremento da produção textual de estudantes universitários – foi alcançado, visto as avaliações positivas e práticas bem-sucedidas dos estudantes. Da mesma forma ocorreu com os objetivos específicos, uma vez que não apenas se pôde caracterizar objetos digitais de aprendizagem na perspectiva vygotskyana de mediação, ou seja, usando essas ferramentas como alavancas para novos conhecimentos, mas também foi possível avaliar a integração dos ODAs com as outras atividades desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e verificar a reação dos alunos no uso dos ODAs, analisando suas postagens e comentários no AVA.

Vê-se, assim, que ensinar português é sempre válido quando se tem em mente o comprometimento que tal tarefa requer, já que o professor faz a mediação entre o estudante e

o mundo – que pode parecer amedrontador ou conquistável, de acordo com as perspectivas adotadas pelos envolvidos nesse processo. A aprovação em vestibulares e concursos públicos torna-se acessível quando os educadores têm clara a tarefa intrínseca à sua profissão de, mais do que formar concluintes em determinados níveis de ensino, capacitar pessoas para que se comuniquem e às suas idéias – e que, por isso, os estudantes devem conhecer as artimanhas da língua culta.

Entretanto, é preciso que não apenas esses profissionais disponham-se à desacomodação e a considerar a individualidade dos estudantes com os quais trabalham, mas também as instituições precisam oferecer meios para que os profissionais atuem não mais no sentido de cumprir o prescrito, mas de proporcionar o desejado. Por isso este trabalho visa à *transformação*: para que, ao ensinar a olhar adiante, *além de*, o professor acenda em seus alunos a luz do gosto em ir adiante, para preencher e conquistar todos os espaços que cabem aos cidadãos que efetivamente gozam dos atributos que tal posição lhes garante. Rajagopalan (2003, p. 111) ratifica essa idéia ao afirmar que:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas. É por isso que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada.

Não por acaso Paulo Freire – mesmo advogado – iniciou sua carreira profissional ensinando português: provavelmente para, por meio do instrumento de dominação que a língua representa, impulsionar – através de sua *pedagogia da autonomia* – salas de aula que usam atividades como ferramenta dinâmicas, as quais os estudantes manipulam enquanto constroem a si, significam seu entorno e alavancam vivências produtivas. Por isso a necessidade de, mais do que aprender, agir colaborativamente – como os estudantes do PRB, que ajudavam seus pares a construir conhecimento ao mesmo tempo que faziam-no para si: porque somos seres sociais e só podemos melhorar quando esse progresso é coletivo.

BIBLIOGRAFIA

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolingüística**: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras, volume 1. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Ana Cláudia P.. Formação de professores e conectores interfrásticos: novas perspectivas. In: V SENALE. *Trabalho apresentado*. Pelotas: EDUCAT, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.

BAKHURST, David. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 229-254

BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BELL, Jan; GOWER, Roger. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 116-129

CABRAL, Loni Grimm et al. **Lingüística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001.

CAMARGO, José Eduardo; FONTANELLE, André. **O Brasil das Placas**: viagem por um país ao pé da letra. São Paulo: Panda Books, 2007.

COLE, Michael. **Cultural psychology**: a once and future discipline. London: Belknap Press, 1998.

_____. Cultural psychology: some general principles and a concrete example. In: ENGSTRÖM, Yrjo et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-106

CROSSMANN, David. The evolution of the World Wide Web as na emerging instructional technology tool. In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction**. New Jersey: Educational Technology Publiccations, 1997.

DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVYDOV, Vasili; ZINCHENKO, V. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 151-167

DRISCOLL, Margaret. **Web-based training: using technology to design adult learning experience**. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 1998.

ENGELS, Friedrich et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38

_____. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 377-404

FONSECA, Fernanda; FONSECA, Joaquim. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

HEDBERG, John et al. Interactive multimedia and web-based learning: similarities and differences. In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo, Contexto, 2006.

JOLY, David; BOLITHO, Rod. The process of material writing. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 90-115

KHAN, Badrul. Web-based instruction (WBI): what is it and why is it? In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006

_____. (org.). **Produção de materiais: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.). **Produção de materiais: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41

LEIMAN, Mikael. The concept of sign in the work of Vygotsky, Winnicott and Bakhtin: further integration of object relations theory and activity theory. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 419-434

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: LP&M, 1985.

LURIA, Alexander; YUDOVICH, Victor. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALEY, Alan. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 279-294

MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir, et al. **Paulo Freire: poder, desejo e memória da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-59

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, volume 1**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, volume 3**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário A. **Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEZATTI, Erotildes. O funcionalismo em língua. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, volume 3**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTER, Lynnette R. **Creating the virtual classroom: distance learning with the Internet.** New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RELAN, Anju; GILLANI, Bijan. Web-based instruction and traditional classroom: similarities and differences. In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction.** New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática nunca mais.** O ensino da Língua Padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RYLE, Anthony. Object relations theory and activity theory: a proposed link by way of the procedural sequence model. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 407-418

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos.** São Paulo: Moderna, 2005.

SAXE, Geoffrey et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 169-218

SCHERRE, Maria Marta. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SHERRY, Lorraine; WILSON, Brent. Transformative communication as a stimulus to web innovations. In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction.** New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.

SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1993.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa socio-lingüística.** São Paulo: Ática, 2003.

TOLMAN, Charles. Society versus context in individual development: does theory make a difference? In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 70-86

TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: Special Book Services, 2005.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, Vilson (org.). **Produção de materiais: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 145-172

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42

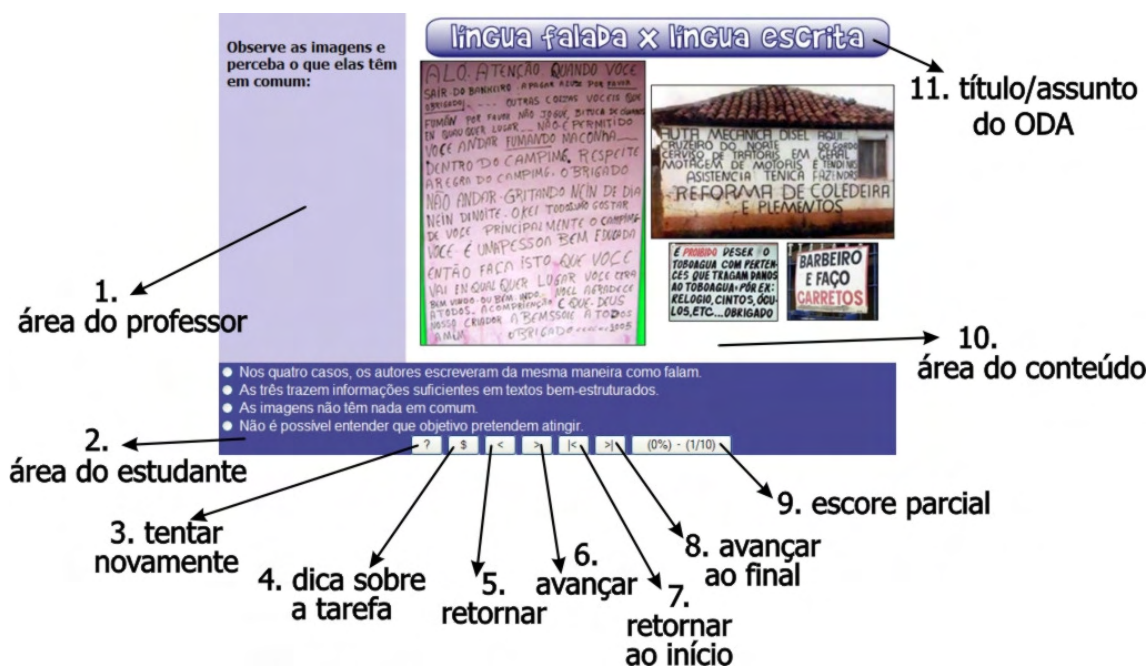
WERTSCH, James. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

WERTSCH, James; TULVISTE, Peeter. Psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-82

APÊNDICE 1

STORYBOARD DO OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM 1: FALA E ESCRITA

1. Como localizar-se nas áreas do ODA:



Área 1 – espaço no qual o professor orienta como o estudante deve proceder para resolver a ação / item.

Área 2 – espaço no qual o estudante insere suas respostas.

Botão 3 – caso a primeira opção assinalada não seja a correta, ao clicar aqui é possível tentar outras alternativas.

Botão 4 – caso tenha dúvidas sobre a tarefa, ao clicar neste botão o estudante obterá pistas sobre como solucioná-la.

Botão 5 – retorna à ação / item anterior.

Botão 6 – avança à ação / item seguinte.

Botão 7 – retorna à ação / item inicial do ODA.

Botão 8 – avança à ação / item final do ODA.

Botão 9 – informa, a cada ação / item, a evolução e o aproveitamento do estudante.

Área 10 – espaço no qual o professor insere o conteúdo da ação / item.

Espaço 11 – lugar onde consta o nome/assunto da ação / item.


2. Respostas esperadas e *feedbacks*:

AÇÃO / ITEM 1

Observe as imagens e perceba o que elas têm em comum:

língua falada x língua escrita

ALÔ. ATENÇÃO QUANDO VOCE SAIR DO BANHEIRO APOGAR A LUZ POR FAVOR... OUTRAS COISAS VOCEIS GANHAM POR FAZER NÃO JÁ? NÃO É PERMITIDO EN QUANDO LUSAR... NÃO É PERMITIDO VOCE ANDAR ENFIMANDO NA CONTA... DENTRO DO CAMPING, RESPEITE A REGRA DO CAMPING, OBRIGADO NÃO ANDAR GRITANDO NIN DE DIA NEM DA NOITE. OKEI TODOS OS COSTAS DE VOCE PRINCIPALMENTE O CAMPING DE VOCE É UMA PESSOA BEM ENFIMADA ENTÃO FAÇA ISTO QUE VOCE VAI ENQUANTO QUER LUSAR VOCE CERRA SUA VIDA QUANTO A... NÃO É PERMITIDO A TODOS. ACERTANDO E QUE DEUS BEMSEJA A BEMSEJA A TODOS ANUA... OBRIGADO... 2008



É PREFERIDO PESER O TOBAGUO COM PERTENES QUE TRAGAN PANDOS AO TOBAGUO-VIA: KELOLO, CINTOS, GOU LOS, ETC... OBRIGADO

- Não é possível entender que objetivo pretendem atingir.
- As imagens não têm nada em comum.
- As três trazem informações suficientes em textos bem-estruturados.
- Nos quatro casos, os autores escreveram da mesma maneira como falam.

? \$ < > ← → (0%) - (1/10)

a) expectativa de resposta: Nos quatro casos, os autores escreveram da mesma maneira como falam.

feedback ao estudante: Perfeitamente! Esse é um problema muito comum em escritores sem prática: não diferenciar a linguagem escrita da oral.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ Não é possível entender que objetivo pretendem atingir.

feedback ao estudante: Esse é um problema comum em textos excessivamente orais; mas há outra questão mais importante.

- ✓ As imagens não têm nada em comum.

feedback ao estudante: Têm sim! Olhe novamente e perceba um problema recorrente nas três.

- ✓ As três trazem informações suficientes em textos bem-estruturados.

feedback ao estudante: Se você considera que esses textos são bem-estruturados, sugiro que faça algumas leituras...

AÇÃO / ITEM 2


De acordo com o texto ao lado, o principal motivo por que devemos mais atenção à linguagem escrita do que à falada é que a primeira...

língua falada x língua escrita

Escrever como se fala acaba sendo uma prática comum entre as pessoas, especialmente entre as de baixa escolarização e entre as que não refletem sobre suas práticas.

Lembre-se de que saber manejar as palavras significa conseguir se comunicar com diferentes grupos profissionais e sociais, por exemplo. Por isso, é muito importante que você não esqueça que a língua escrita precisa ser mais elaborada que a falada.

A partir dessa ideia, leia a pergunta ao lado atentamente e escolha a melhor alternativa.



- ... Reflete a péssima escolarização dos brasileiros.
- ... É mais difícil.
- ... É elaborada com mais tempo, dando-nos chance de reler, apagar, refazer e consultar o dicionário.
- ... Fica perpetuada, enquanto palavras faladas são facilmente esquecidas.

? \$ < > |< |> (0%) - (2/10)

a) expectativa de resposta: É elaborada com mais tempo, dando-nos chance de reler, apagar, refazer e consultar o dicionário.

feedback ao estudante: Esta resposta demonstra que você é um escritor experiente! Muito bem!

b) outras possibilidades de resposta:

✓ É mais difícil.

feedback ao estudante: A única dificuldade em se estudar uma Língua é a quantidade de atenção que dedicamos à tarefa. Tente outra resposta.

✓ Fica perpetuada, enquanto palavras faladas são facilmente esquecidas.

feedback ao estudante: Nem sempre é assim; prova disso é o provérbio chinês, que diz que "a palavra dita e a flecha lançada não voltam mais".

✓ Reflete a péssima escolarização dos brasileiros.

feedback ao estudante: Mesmo aqueles não têm acesso à escolarização formal podem produzir textos de acordo com a norma culta, visto que o trabalho pode ser corrigido e revisado.

AÇÃO / ITEM 3


Para que um texto seja considerado bem escrito, deve apresentar algumas características, como:

língua falada x língua escrita

Quando falamos, as idéias nos vêm à mente e quase imediatamente são expressas - e, por isso, são aceitáveis alguns desvios à norma culta, como algumas faltas de concordância, por exemplo.

Em oposição, quando escrevemos temos a oportunidade de reler, apagar, refazer, pedir opiniões e consultar o dicionário - e daí vem a exigência de textos que não contenham problemas elementares!

Pensando nisso, leia a pergunta ao lado e assinale a melhor resposta.



- Parágrafos com mais de uma oração.
- Idéias soltas e desconexas.
- Repetição de palavras.
- Argumentos pobres e pouco críticos.

? \$ < > |< >| (0%) - (3/10)

a) expectativa de resposta: Parágrafos com mais de uma oração.

feedback ao estudante: Quando "quebramos" o parágrafo em mais de uma oração, as idéias não ficam "amontoadas" e, como consequência, auxiliamos o leitor a compreender os sentidos do texto.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Argumentos pobres e pouco críticos.

feedback ao estudante: Apenas textos com argumentos bem sustentados conseguem persuadir e convencer os leitores.

✓ Repetição de palavras.

feedback ao estudante: Palavras repetidas "cansam" o leitor, além de mostrarem que o escritor não tem um vocabulário muito amplo...

✓ Idéias soltas e desconexas.



feedback ao estudante: Quando as idéias não estão relacionadas, não é possível perceber um sentido global, qualidade fundamental para exista um TEXTO.

AÇÃO / ITEM 4

língua falada x língua escrita

Outro problema comum nos textos que não diferenciam fala e escrita é a AMBIGÜIDADE, que ocorre quando o enunciado autoriza mais de uma leitura.

Sobre as placas ao lado, pode-se dizer que:

- Ambas estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- Apenas a primeira contém ambigüidade.
- Ambas contém ambigüidade.
- Apenas a segunda contém ambigüidade.

? \$ < > | < > | (33%) - (4/10)

a) expectativa de resposta: Ambas contém ambigüidade.

feedback ao estudante: Perfeitamente. Na primeira placa, tanto podemos ler que o agente da ação de "vender tudo" é uma família sem capacidade de falar quanto ser uma "mudança" o motivo da venda. Na segunda, tanto se pode ler que as aulas são em domicílio quanto que o aluno permanecerá aprisionado durante 3 meses.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ Apenas a primeira contém ambigüidade.
- ✓ Ambas estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- ✓ Apenas a segunda contém ambigüidade.

feedback ao estudante: Releia o teor dos textos das placas e avalie se ele é específico nos dois casos.

AÇÃO / ITEM 5

língua falada x língua escrita

Essa questão de ambigüidade gerada por descuido ou falta de revisão no texto escrito é tão comum que aparece muitas vezes em classificados de jornais.

Observe os textos e avalie qual deles apresenta esse defeito de escrita:

| Animais | Serviços profissionais | Negócios |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| PROCURO DONO de poodle/coker perdido alguns meses. F. 91391663 | PRECISO DE diarista p/ trabalhar em apto c/ idade de 19 a 29 anos c/ boa aparência. F. 9167.8169 FAÇO MUDANÇAS dentro da cidade. F. 8118.9040/3230.7725 | VENDO CADEIRA de bebê p/ carro s/ uso F. 9158.1056/3236.2235 |

- Apenas o segundo e o terceiro contêm ambigüidade.
- Os quatro contêm ambigüidade.
- Apenas o primeiro e o quarto contêm ambigüidade.
- Os quatro estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

?
\$
←
→
|<
|>
(25%) - (5/10)

a) expectativa de resposta: Os quatro contêm ambigüidade.

feedback ao estudante: Perfeitamente! No primeiro anúncio, não é possível identificar quem está perdido: se o dono ou o cão. No seguinte, a idade e a boa aparência tanto podem ser da diarista quanto do imóvel. No terceiro, uma leitura autorizada é a de que o anunciante tem a habilidade de mudar o interior da cidade. No último, há a leitura de que o carro precisa ser novo, sem uso.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ Apenas o segundo e o terceiro contêm ambigüidade.
- ✓ Apenas o primeiro e o quarto contêm ambigüidade.

feedback ao estudante: Não há dúvidas de que há ambigüidade nesses textos. Mas eles não são os únicos; preste atenção nos outros.

- ✓ Os quatro estão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

feedback ao estudante: Releia o teor dos textos dos anúncios e avalie se ele é específico nos quatro casos.

AÇÃO / ITEM 6

língua falada x língua escrita

Há, ainda, a questão das **GÍRIAS**, que tornam as mensagens inacessíveis para quem não pertence ao "grupo".

Leia o texto ao lado e assinale a alternativa que melhor descreve o seu conteúdo:

Si líga só véio, as gíria, hé sequenti truta, é complicadu pacas di ekspicá. As gíria é uno idioma própriu e típicu du Brasil inhora baju vertenti in pratcamentu sípa tudus país q hão nu mundo e suas retrospectivas língua. A língua brasileira tem especial potêncial de corrupçimentu calçquianu u qj alhá geranu e originariu dialetus di urbanus, de cunhecimentu gerau da galera propularmentu comu Gíria.

As Gíria requeri mo pá di criatividade práse criada pruqui o inskema é inbaçudu, moiti? Cunsiforme as época si passam i sério, asnova parkivas veim e asveio parkiva, as uzada pelus coras, esaziu abandonadas. Déssa moda, exeti ue termu da gíria qj játum obseletrasi mofada, las quzião inovativa. Diferentis grupuzurbani, tribuze típuz di pessoas usá diferentis gírias, inhora seba algu intrinocamente relacionadu cas cráto-baza da populassio, jáq as mais asda e abastada dus magna fahu otu dialectic: a língüij curta foi mal.

Purtanu manu, se líga na fita jáq a gíria ehzum idioma qj meréssi rrespeitui!

- Além da linguagem oral, as gírias impedem que seja entendido na íntegra.
- Além da linguagem oral, as gírias e ambigüidades impedem que se entenda o dito.
- São as ambigüidades que dificultam o entendimento do texto.
- O texto é claro e de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

a) expectativa de resposta: Além da linguagem oral, as gírias impedem que seja entendido na íntegra.

feedback ao estudante: É isso mesmo! O excesso de coloquialismos e de gírias é que deixam o texto "truncado". Note que **NÃO HÁ AMBIGÜIDADES**.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ São as ambigüidades que dificultam o entendimento do texto.

feedback ao estudante: O excesso de coloquialismos e de gírias é que deixam o texto "truncado". Note que **NÃO HÁ AMBIGÜIDADES**.

✓ O texto é claro e de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

feedback ao estudante: Você precisa estudar mais a norma padrão. Não há dúvidas sobre isso!

✓ Além da linguagem oral, as gírias e ambigüidades impedem que se entenda o dito.

feedback ao estudante: O excesso de coloquialismos e de gírias é que deixam o texto "truncado". Note que **NÃO HÁ AMBIGÜIDADES**. Além disso, é possível entender boa parte do que está escrito - por isso esta não é a melhor resposta.

AÇÃO / ITEM 7

língua falada x língua escrita

Em algumas situações cotidianas, as **GIRIAS** são perfeitamente aceitáveis - mas entre essas circunstâncias não se incluem as que exigem formalidade na fala e na escrita.

Qual das situações abaixo exige maior grau de correção linguística?

- Os textos produzidos no curso de Português Redacional Básico.
- As conversas de bar.
- As conversas entre professor e aluno.
- As conversas telefônicas.

(17%) - (7/10)

a) expectativa de resposta: Os textos produzidos no curso de Português Redacional Básico.

feedback ao estudante: É isso mesmo! Os textos escritos SEMPRE requerem linguagem mais formal que a usada em outras situações comunicativas.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ As conversas entre professor e aluno.
- ✓ As conversas telefônicas.

feedback ao estudante: Até podem ser uma situação de formalidade - mas não a mesma que um texto escrito exige.

- ✓ As conversas de bar.

feedback ao estudante: Dependendo da companhia, até podem ser uma situação de formalidade - mas não a mesma que um texto escrito exige.

AÇÃO / ITEM 8

Então, já que estamos de acordo sobre alguns parâmetros de bem escrever, leia os trechos ao lado e assinale a alternativa que mostra o melhor deles:

A "A primeira Coca-Cola a gente não esquece. No meu caso, o refrigerante foi trazido para a humilde casa em que morávamos por um entusiasmado tio, que apresentou aquilo como uma grande novidade. De fato, a garrafinha era diferente de tudo que conhecíamos."

B "A uns dois anos resolvi ir de moto ate o Chui pela praia do Cassino, rodei uns cem Km e al veio um vento do sul que jogou o mar par cima das dunas, resolvi retornar, levei um dia inteiro pra voltar, deu fome, sede, faltou gasolina Balta indidada,mas valeu."

C "Estava eu caminhando em uma rua de Rio Grande , qdo olhei para uma casa e levei um susto!!!! pensei... ah... um laão...dentro do pátio da casa...só depois a ficha caiu...rarrarrarr... era um chovchov... enorme!!!!"

D "Após 56 anos, nascida e criada em Pelotas, resolvi dar uma guinada de 360 graus em minha vida, e mudei minha residência para São José, SC, deixando família, amigos, colegas contadores, clientes amigos e especiais, para viver melhor e com mais qualidade."

A
 B
 C
 D

? 8 < > < > | (0%) - (8/10)

a) expectativa de resposta: A

feedback ao estudante: Este parágrafo de uma crônica de Moacyr Scliar tem divisões internas, sinônimos e mecanismos de coesão; por isso, é um exemplo de bem escrever.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ B

feedback ao estudante: Esta opção mostra, além da linguagem oral, os prejuízos da falta de pontuação e dos defeitos de ortografia.

✓ C

feedback ao estudante: Este é um ótimo exemplo de texto excessivamente oral que, portanto, não serve como resposta.

✓ D

feedback ao estudante: Esta resposta tinha boas chances de ser a melhor, não fossem os argumentos vazios... guinada de 360 graus??

AÇÃO / ITEM 9

Vamos fazer o mesmo exercício outra vez.

Avalie os trechos ao lado e assinale a alternativa que mostra o mais bem escrito:

A "Eu sou Paula sou tec de segurança trabalho em indústria vivo numa adrenalina sou uma pessoa que ja fui muito calejada pela vida pois perdi meu irmão e meu avo em menos de um mes cada um meus sonhos não foram realizados tenho uma filha amada sou divorciada e isto é um pouco de minha historia."

B "Fram 10 horas eu estava a caminho da cidade de Porto Alegre, onde estudo. No onibus noto um "homem" que sem perceber mexeu muito comigo. mas...fui pra faculdade e achei que nunca mais o veria, as 20h e 30 minutos quando retornava para o centro de Porto Alegre, insustadamente viro a esquina e me dou de "cara" com ele...é verídico! Hoje fazem 2 meses que estamos juntos!"

C "Estava com meu carro estacionado, eu estava antededo um cliente, chegou outro carro para estacionar, era uma mulher ela foi estacionar na frente do meu carro e bateu no meu, falei para cliente estas mulheres são muito ruim, chamei ela burra, cliente falou para mim, esta minha esposa!"

D "Recentemente, a Organização Mundial da Saúde propôs que fossem diminuídos os níveis de açúcar, sal e gordura nos alimentos. Por incrível que pareça, a administração Bush (certamente influenciada pelo lobby do junk-food) se opôs à

B
D
A
C

? § < > |< > (0%) - (9/10)

a) expectativa de resposta: D

feedback ao estudante: É novamente Moacyr Scliar quem traz um exemplo de texto fácil de ler e de entender: o parágrafo está dividido internamente, não há palavras repetidas e as idéias estão organizadas. Assim é fácil entender o autor!

b) outras possibilidades de resposta:

✓ A

feedback ao estudante: O autor deste texto não pensou em quem o leria! É possível saber isso em função das idéias expostas de maneira confusa, sem um fio condutor, que mais confundem do que comunicam... péssimo exemplo!

✓ B

feedback ao estudante: A linguagem excessivamente oral, os argumentos pouco consistentes e a falta de concordância desse trecho fazem com que esteja muito distante de um exemplo de texto bem estruturado.

✓ C

feedback ao estudante: Caso o autor deste texto tivesse relido seu trabalho, perceberia os problemas ortográficos e a repetição de palavras... uma pena...

AÇÃO / ITEM 10

possibilidades de resposta:

- ✓ Excelente
- ✓ Boa
- ✓ Regular
- ✓ Fraca

feedback ao estudante: Obrigado pela sua resposta sincera. Dessa forma, está nos ajudando a melhorar este trabalho!

AVALIE ESTA ATIVIDADE:


Seu parecer sincero nos ajudará a melhorar este trabalho. Assim, assinale a opção que melhor retrate O QUE VOCÊ ACHOU DESTA ATIVIDADE.

Não esqueça de postar uma frase justificando a sua avaliação quando enviar a atividade para o professor.

Obrigado!

- Boa
- Regular
- Fraca
- Excelente

língua falada x língua escrita



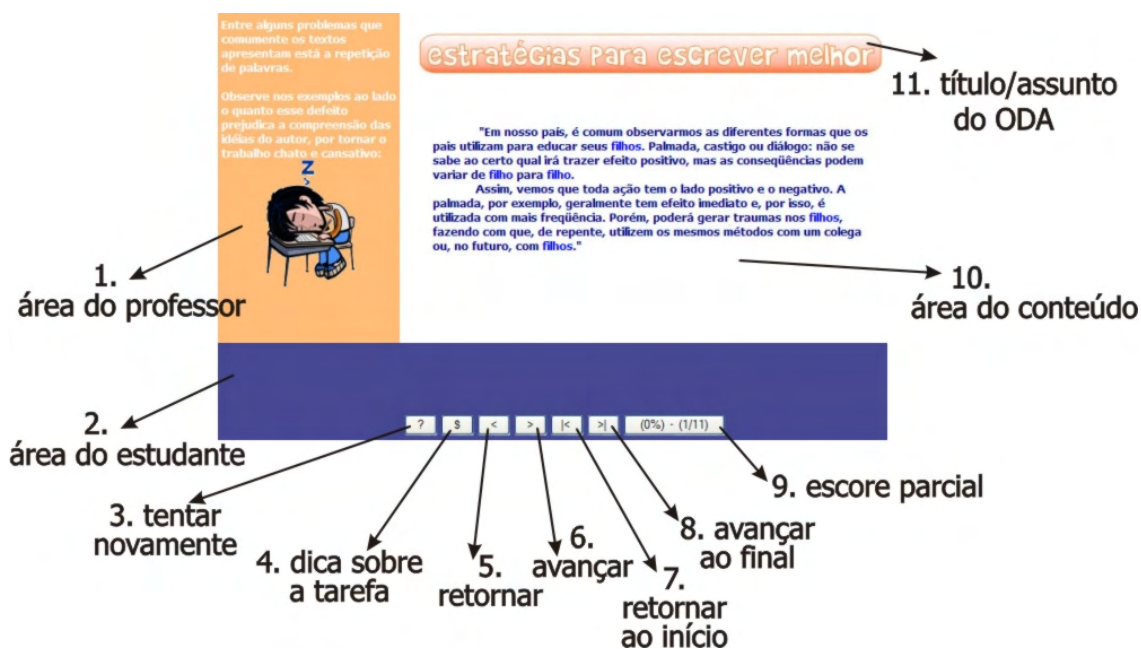
? § < > |< >

(0%) - (10/10)

APÊNDICE 2

STORYBOARD DO OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM 2: PALAVRAS REPETIDAS

1. Como localizar-se nas áreas do ODA:



Área 1 – espaço no qual o professor orienta como o estudante deve proceder para resolver a ação / item.

Área 2 – espaço no qual o estudante insere suas respostas.

Botão 3 – caso a primeira opção assinalada não seja a correta, ao clicar aqui é possível tentar outras alternativas.

Botão 4 – caso tenha dúvidas sobre a tarefa, ao clicar neste botão o estudante obterá pistas sobre como solucioná-la.

Botão 5 – retorna à ação / item anterior.

Botão 6 – avança à ação / item seguinte.

Botão 7 – retorna à ação / item inicial do ODA.

Botão 8 – avança à ação / item final do ODA.

Botão 9 – informa, a cada ação / item, a evolução e o aproveitamento do estudante.

Área 10 – espaço no qual o professor insere o conteúdo da ação / item.

Espaço 11 – lugar onde consta o nome/assunto da ação / item.

2. Respostas esperadas e *feedbacks*:

AÇÃO / ITEM 1: Apresentação do ODA

Entre alguns problemas que comumente os textos apresentam está a repetição de palavras.

Observe nos exemplos ao lado o quanto esse defeito prejudica a compreensão das ideias do autor, por tornar o trabalho chato e cansativo:



estratégias para escrever melhor

"Em nosso país, é comum observarmos as diferentes formas que os pais utilizam para educar seus filhos. Palmada, castigo ou diálogo: não se sabe ao certo qual irá trazer efeito positivo, mas as consequências podem variar de filho para filho.


Assim, vemos que toda ação tem o lado positivo e o negativo. A palmada, por exemplo, geralmente tem efeito imediato e, por isso, é utilizada com mais frequência. Porém, poderá gerar traumas nos filhos, fazendo com que, de repente, utilizem os mesmos métodos com um colega ou, no futuro, com filhos."

?
\$
<
>
|<
|>
(0%) - (1/11)

AÇÃO / ITEM 2

Assim, é importante cuidar para não repetir muitas vezes a mesma palavra por várias razões, entre as quais NÃO se pode incluir:

estratégias para escrever melhor



- O leitor vai perceber que eu não sei usar pronomes.
- O leitor vai perceber que meu vocabulário é restrito.
- O leitor nem vai perceber ...
- O leitor vai perceber que não revisei meu trabalho.

?
\$
<
>
|<
|>
(0%) - (2/11)

a) expectativa de resposta: O leitor nem vai perceber ...

feedback ao estudante: Olho vivo! Mesmo o leitor menos atento consegue perceber que o texto está chato pela repetição desnecessário.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ O leitor vai perceber que eu não sei usar pronomes.

feedback ao estudante: Esta é uma boa escolha, já que o uso de PRONOMES é uma boa estratégia para fugir das repetições!

✓ O leitor vai perceber que não revisei meu trabalho.

feedback ao estudante: Isso mesmo! É quando revisamos nossos textos que conseguimos "enxergar" deslizes, como a repetição de palavras.

✓ O leitor vai perceber que meu vocabulário é restrito.

feedback ao estudante: Esta é uma boa escolha, já que o uso de SINÔNIMOS é uma boa estratégia para fugir das repetições!

AÇÃO / ITEM 3

Percoba, então, algumas maneiras de se esquivar desse problema?

Aliás, mais importante que perceber é COMEÇAR A USAR as estratégias e, com isso, melhorar a qualidade dos seus trabalhos.



Observe o texto ao lado e assinale a opção que melhor indica como melhorá-lo.

Estratégias Para escrever melhor

"Estava com meu carro estacionado, eu estava atendendo a um cliente. Chegou outro carro para estacionar, era uma mulher. Ela foi estacionar na frente do meu carro e bateu no meu.

Falei para o cliente:
- Estas mulheres são muito ruins - e chamei ela de burra.

O cliente falou para mim:
- Esta é minha esposa."

- Usando sinônimos, pronomes e omitindo palavras desnecessárias.
- Mandando o autor de volta para o Ensino Fundamental.
- Eliminando as palavras que aparecem mais de uma vez.
- Apagando tudo e fazendo de novo.

? S < > |< |> (0%) - (3/11)

AÇÃO / ITEM 4


Então, já que o uso de sinónimos, pronomes e a omissão de palavras desnecessárias são as maneiras mais simples de melhorar os textos, vamos pensar um pouco a respeito de cada uma.

Após a leitura do texto ao lado, escolha a alternativa **MENOS** coerente a respeito do uso de **SINÓNIMOS**.

Estratégias Para escrever melhor

1. sinónimos

"A relação entre pais e filhos melhora não apenas quando os adultos passam a respeitar e entender as crianças mas também quando os pequenos ouvem e obedecem aos maiores". Desse modo, os embates familiares diminuem quando há tolerância de ambas as partes. Por isso o diálogo é tão importante para que se tenha harmonia no lar."



- É preciso ter um vocabulário amplo para que se conheça sinónimos de uma palavra.
- A prática da releitura permite que as palavras repetidas sejam detectadas e modificadas.
- É preciso ter o dicionário por perto para buscar sinónimos.
- O uso de palavras iguais evita que o texto fique repetitivo.

? \$ < > [] (0%) - (4/11)

a) expectativa de resposta: O uso de palavras iguais evita que o texto fique repetitivo.

feedback ao estudante: NADA DISSO! A repetição de palavras, além de relevar que o autor do texto não "cuida" da forma daquilo que comunica, torna o texto monótono e entediante.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ É preciso ter um vocabulário amplo para que se conheçam sinónimos de uma palavra.

feedback ao estudante: Como é fácil ler um texto "limpo", em que percebemos o zelo do autor!

✓ É preciso ter o dicionário por perto para buscar sinónimos.

feedback ao estudante: Muitas vezes é possível encontrar no dicionário uma outra palavra que contém o mesmo sentido do termo que está repetido. No caso do texto ao lado, "pais" é sinónimo de "progenitores", "mais velhos" e "adultos". Mas cuidado! Às vezes as trocas podem mudar o sentido daquilo que pretendemos comunicar.

✓ A prática da releitura permite que as palavras repetidas sejam detectadas e modificadas.

feedback ao estudante: Esta é uma prática que devemos adotar: RELER o que escrevemos. As palavras repetidas SEMPRE aparecem nessa segunda leitura, o que nos dá oportunidade de evitar o problema.

AÇÃO / ITEM 5

2. Pronomes

Uma outra possibilidade para resolver a questão é usar pronomes para se referir ao que já foi dito.

Observe o uso dos PRONOMES DEMONSTRATIVOS nas tirinhas ao lado e marque a opção FALSA:

- Em qualquer tipo de texto, tanto faz usar ISSO ou ISTO, porque é a mesma coisa.
- Na primeira tira, ISTO se refere a algo que SERÁ MENCIONADO no texto.
- Na segunda tira, ESTE é usado porque o vestido está MUITO próximo à Mafalda.
- Na primeira tira, NESTE é usado porque identifica o lugar onde Miguelito se encontra.

? 5 < > | < > | (0%) - (5/11)

a) expectativa de resposta: Em qualquer tipo de texto, tanto faz usar ISSO ou ISTO, porque é a mesma coisa.

feedback ao estudante: Se fosse indiferente usar um ou outro, por que existiriam duas formas??

Na gramática do português, usamos ISTO para:

- * indicar algo que será mencionado adiante, no texto;
- * fazer referências a datas ou lugares futuros;
- * mostrar algo que está MUITO próximo.

Também, usamos ISSO para:

- * indicar algo que JÁ FOI DITO no texto;
- * fazer referências a datas ou lugares PASSADOS;
- * mostrar algo que está próximo.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ Na segunda tira, ESTE é usado porque o vestido está MUITO próximo à Mafalda.

feedback ao estudante: Esta é uma resposta VERDADEIRA porque Mafalda está vestindo o uniforme, o que faz com que ele esteja MUITO próximo da menina.

- ✓ Na primeira tira, ISTO se refere a algo que SERÁ MENCIONADO no texto.

feedback ao estudante: Esta é uma resposta VERDADEIRA porque Mafalda ainda não leu a notícia para Miguelito, ou seja, está anunciando algo que SERÁ dito.

- ✓ Na primeira tira, NESTE é usado porque identifica o lugar onde Miguelito se encontra.


feedback ao estudante: Esta é uma resposta VERDADEIRA porque Miguelito se refere ao mundo no qual ele está.

AÇÃO / ITEM 6

Ainda sobre o uso de pronomes, observe a diferença e o uso de ONDE e AONDE.

Depois, assinale a alternativa que NÃO CORRESPONDE ao uso culto:

2. Pronomes



- Em qualquer circunstância, tanto faz usar ONDE ou AONDE, porque é a mesma coisa.
- ONDE / AONDE podem ser usados no início de perguntas.
- ONDE só pode ser usado quando se está retomando LUGARES.
- AONDE deve ser usando nos contextos em que possa ser substituído por PARA ONDE.

? S < > [C] > (0%) - (6/11)

a) expectativa de resposta: Em qualquer circunstância, tanto faz usar ONDE ou AONDE, porque é a mesma coisa.

feedback ao estudante: Isso mesmo! Se fosse indiferente usar um ou outro, por que existiriam duas formas?? Na verdade, ambos podem ser usados para iniciar perguntas. Mas o que, simplificada, diferencia os dois é que AONDE deve ser usado quando também se puder usar PARA ONDE; caso contrário, não "cabe". Atenção para o uso indiscriminado de ONDE, pois é um equívoco. ONDE, em referências textuais, é usado adequadamente apenas quando faz referência a LUGARES.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ AONDE deve ser usando nos contextos em que possa ser substituído por PARA ONDE.

feedback ao estudante: Essa é a maneira mais simples de saber em qual circunstância a gramática permite que se use AONDE.

- ✓ ONDE / AONDE podem ser usados no início de perguntas.

feedback ao estudante: Essa é uma opção VERDADEIRA, pois as duas formas podem iniciar perguntas. O que determina a escolha entre um ou outro é o uso, já que AONDE é sinônimo de PARA ONDE.

- ✓ ONDE só pode ser usado quando se está retomando LUGARES.

feedback ao estudante: Na língua popular, é comum as pessoas usarem ONDE indiscriminadamente, como no exemplo: "Investimentos financeiros são iniciativas para a melhora da educação, ONDE mais verbas serão sinônimo de mais qualidade." Mesmo que pareça "normal", não é um uso "culto", já que EDUCAÇÃO não é um lugar e, por isso, não pode ser retomado com ONDE.

AÇÃO / ITEM 7

Mostre, agora que entendeu a diferença entre ONDE e AONDE.

Leia as tirinhas ao lado e assinale a opção que as preenche adequadamente:

onde ≠ aonde

- Aonde / Onde
- Aonde / Aonde
- Onde / Aonde
- Onde / Onde

? S < > [< >] (0%) - (7/11)

a) expectativa de resposta: Aonde / Onde

feedback ao estudante: MUITO BEM! Na primeira tira deve ser usado AONDE porque, além da idéia de movimento, é possível usar a expressão 'PARA ONDE'. Por não acontecer o mesmo na segunda tira, o termo adequado é ONDE.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Onde / Onde

feedback ao estudante: Esta não é a melhor resposta. Na primeira tira deve ser usado AONDE porque, além da idéia de movimento, é possível usar a expressão 'PARA ONDE'.

✓ Onde / Aonde

feedback ao estudante: Esta não é a melhor resposta. Na primeira tira deve ser usado AONDE porque, além da idéia de movimento, é possível usar a expressão 'PARA ONDE'. Por não acontecer o mesmo na segunda tira, o termo adequado é ONDE.

✓ Aonde / Aonde

feedback ao estudante: Esta não é a melhor resposta. Na segunda tira, o termo adequado é ONDE, já que não há idéia de movimento nem se pode usar a expressão 'PARA ONDE'.

AÇÃO / ITEM 8

Então, já que estamos de acordo sobre alguns parâmetros de bem escrever, leia os trechos ao lado e assinale a alternativa em que os pronomes estão BEM USADOS:

estratégias Para escrever melhor

A Após o comício, houve briga ONDE estavam envolvidos estudantes de duas escolas diferentes.

B Os médicos criaram um clima de alegria ONDE o anfitrião foi responsabilizado.

C Foi importante a reforma do estatuto da escola, de ONDE resultou melhoria no ensino.

D Viver em um país ONDE saúde e educação são valorizadas é direito de qualquer cidadão.

B
 C
 A
 D

? \$ < > |< > | (0%) - (8/11)

a) expectativa de resposta: D

feedback ao estudante: PERFEITAMENTE! Esta é a única alternativa em "onde" se refere a um lugar, no caso, o PAÍS.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ A ✓ B ✓ C

feedback ao estudante: TENTE OUTRA VEZ. Ou você não entendeu a lição ou não identificou adequadamente qual a palavra que "onde" está retomando.

AÇÃO / ITEM 9

Vamos fazer outro exercício.

Avalie os trechos ao lado e assinale a alternativa que está de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa:

estratégias Para escrever melhor

A Essa é uma boa proposta: vamos fazer exercícios.

B Esse ano é 2008.

C São estas as razões pelas quais estudo: crescimento pessoal e profissional.

D Crescimento pessoal, mais oportunidades de emprego e qualificação. Sem isto, não há como competir no mercado de trabalho.

A
 B
 C
 D

? \$ < > |< > | (0%) - (8/11)

a) expectativa de resposta: C

feedback ao estudante: MUITO BEM! Para fazer referência ao que está ADIANTE no texto, devemos usar ESTAS.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ A

feedback ao estudante: Ainda não é esta a resposta. Para fazer referência ao que está ADIANTE no texto, devemos usar ESTA.

✓ B

feedback ao estudante: Ainda não é esta a resposta. Para fazer referência ao tempo presente usa-se ESTE.

✓ D

feedback ao estudante: Ainda não é esta a resposta. Para retomar o que JÁ FOI DITO no texto, usa-se ESSAS.

AÇÃO / ITEM 10

Antes de terminar, vale a pena lembrar mais uma estratégia para evitar a repetição de palavras, que são as OMISSÕES ou ELPSES.

Observe que, no último quadrinho, Químico, autor da tirinha, para não escrever duas palavras que já constavam no quadrinho anterior simplesmente as omite sem, com isso, causar prejuízos à compreensão do texto.

Assim, assinale a opção em que esse recurso NÃO está presente.

3. omissões ou elipses

- Eu comprei dois sapatos; ele, um.
- Uma parte dos presentes foi comprada na semana passada; a outra, ontem.
- Nós viajaremos na próxima semana; ele sairá dois dias antes.
- Todos foram, ele não.

? 3 < > |< > (0%) - (10/11)

a) expectativa de resposta: Nós viajaremos na próxima semana; ele sairá dois dias antes.

feedback ao estudante: Cuidado! Nessa opção, o recurso utilizado é o SINÔNIMO e não a OMISSÃO. Observe que "sairá" está sendo usado para que o verbo "viajar" não seja repetido.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Todos foram, ele não.

feedback ao estudante: Nessa frase, compreendemos que o sentido global é TODOS FORAM, ELE NÃO FOI. A omissão do último verbo deixa o texto mais "limpo", prova de que não é necessário que apareça.

✓ Uma parte dos presentes foi comprada na semana passada; a outra, ontem.

feedback ao estudante: Cuidado! Nessa frase, compreendemos que o sentido global é UMA PARTE DOS PRESENTES FOI COMPRADA NA SEMANA PASSADA; A OUTRA PARTE DOS PRESENTES FOI COMPRADA ONTEM. Note que, neste caso, "não dizer" as palavras desnecessárias deixa o texto mais comunicativo do que explicitá-las. Ou seja, dizer menos e, ao mesmo tempo, comunicar mais!

³

✓ Eu comprei dois sapatos; ele, um.

feedback ao estudante: Cuidado! Nessa frase, compreendemos que o sentido global é EU COMPREI UM SAPATO; ELE COMPROU DOIS SAPATOS. A omissão tanto do último verbo quanto do substantivo "sapato" deixa o texto mais "limpo", prova de que não é necessário que apareçam.

AÇÃO / ITEM 11

possibilidades de resposta:

- ✓ Excelente
- ✓ Boa
- ✓ Regular
- ✓ Fraca

feedback ao estudante: Obrigado pela sua resposta sincera. Dessa forma, está nos ajudando a melhorar este trabalho!

AVALIE ESTA ATIVIDADE:

Seu parecer sincero nos ajudará a melhorar este trabalho. Assim, assinale a opção que melhor retrate O QUE VOCÊ ACHOU DESTA ATIVIDADE.

Não esqueça de postar uma frase justificando a sua avaliação quando enviar a atividade para o professor.

Obrigado!

Estratégias Para escrever melhor

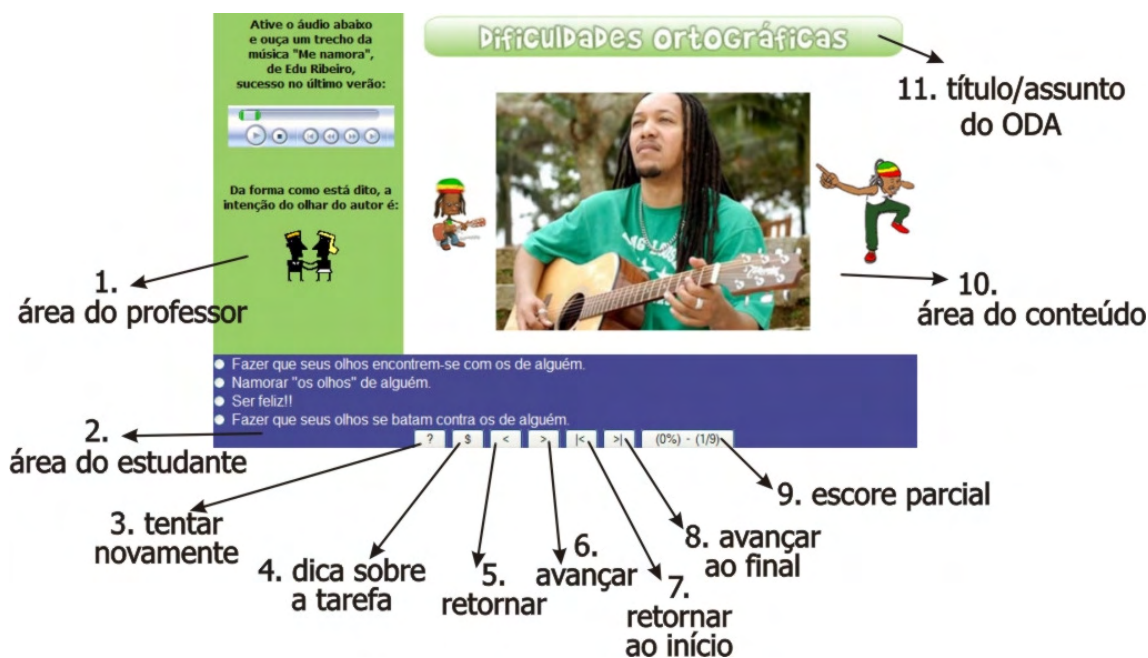
- Fraca
- Excelente
- Regular
- Boa

? 3 < > |< > (0%) - (11/11)

APÊNDICE 3

STORYBOARD DO OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM 3: ORTOGRAFIA

1. Como localizar-se nas áreas do ODA:



Área 1 – espaço no qual o professor orienta como o estudante deve proceder para resolver a ação / item.

Área 2 – espaço no qual o estudante insere suas respostas.

Botão 3 – caso a primeira opção assinalada não seja a correta, ao clicar aqui é possível tentar outras alternativas.

Botão 4 – caso tenha dúvidas sobre a tarefa, ao clicar neste botão o estudante obterá pistas sobre como solucioná-la.

Botão 5 – retorna à ação / item anterior.

Botão 6 – avança à ação / item seguinte.

Botão 7 – retorna à ação / item inicial do ODA.

Botão 8 – avança à ação / item final do ODA.

Botão 9 – informa, a cada ação / item, a evolução e o aproveitamento do estudante.

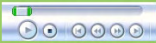
Área 10 – espaço no qual o professor insere o conteúdo da ação / item.

Espaço 11 – lugar onde consta o nome/assunto da ação / item.

2. Respostas esperadas e *feedbacks*:

AÇÃO / ITEM 1




Ative o áudio abaixo e ouça um trecho da música "Me namora", de Edu Ribeiro, sucesso no último verão:



Da forma como está dito, a intenção do olhar do autor é:



Dificuldades ortográficas

- Fazer que seus olhos encontrem-se com os de alguém.
- Namorar "os olhos" de alguém.
- Ser feliz!!
- Fazer que seus olhos se batam contra os de alguém.

? \$ < > < > (0%) - (1/9)

a) expectativa de resposta: Fazer que seus olhos se batam contra os de alguém.

feedback ao estudante: Perfeitamente! Por mais curioso que pareça - já que o contexto da música não nos induz a esta resposta - o fato de o autor ter escolhido uma expressão equivocada cria o efeito indesejado.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Fazer que seus olhos encontrem-se com os de alguém.

feedback ao estudante: Pelo contexto da música, sabemos que o autor quis expressar essa idéia. No entanto, o fato de o autor ter escolhido uma expressão equivocada cria um efeito indesejado. Tente outra resposta.

✓ Ser feliz!!

feedback ao estudante: Ser felizes é nosso objetivo, mas não é esta a resposta adequada. Tente outra resposta.


✓ Namorar "os olhos" de alguém.


feedback ao estudante: Namorar é sempre bom, mas não é esta a resposta adequada. Tente outra resposta.

AÇÃO / ITEM 2

Difficuldades ortográficas

Assim, fique atento à diferença entre as expressões e marque a opção em que esteja usada adequadamente:

* **ao encontro de**  Ir **AO ENCONTRO DE** alguém ou de alguma coisa significa *aproximar-se*.

* **de encontro a**  Ir **DE ENCONTRO A** alguém ou de alguma coisa significa *chocar-se*.

Andamos **DE ENCONTRO AS** pessoas que nos ajudaram.
 Fui **DE ENCONTRO AOS** meus amigos.
 Fui **AO ENCONTRO DOS** meus amigos.
 Andamos **AO ENCONTRO** dos ladrões.

? \$ < > |< |> (0%) - (2/9)

a) expectativa de resposta: Fui **AO ENCONTRO DOS** meus amigos.
feedback ao estudante: Muito bem! Quando vamos **AO ENCONTRO DOS** nossos amigos, provavelmente nos divertiremos e compartilharemos bons momentos.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Fui **DE ENCONTRO AOS** meus amigos.
feedback ao estudante: Esta não é uma boa resposta. Já que se tratam nossos **AMIGOS**, dificilmente iremos **DE ENCONTRO A** eles.

✓ Andamos **AO ENCONTRO** dos ladrões.
feedback ao estudante: Esta não é uma boa resposta. Já que se tratam nossos **LADRÕES**, dificilmente teremos a intenção de andar **AO SEU ENCONTRO A**.

✓ Andamos **DE ENCONTRO ÀS** pessoas que nos ajudaram.
feedback ao estudante: Só as pessoas ingratas ou mal humoradas andam **DE ENCONTRO ÀQUELAS** que as ajudam. Por isso esta não é uma boa resposta.


AÇÃO / ITEM 3

Como vimos, o fato de duas palavras serem escritas de forma semelhante não significa que elas sejam iguais.

Assim, leia atentamente a diferença entre MEIO e MEIA e assinale, abaixo a resposta INADEQUADA:

Dificuldades Ortográficas


*** meta**



MEIA é uma palavra que pode ser usada de duas formas: para designar uma peça de vestuário ou como sinônimo de *metade*.

Exemplos: Comprei uma *meia* verde. / Comi *meia* fatia do bolo.

*** meio**



MEIO também significa *metade*; outro uso é como sinônimo de *um pouco*.

Exemplos: Tomei *meio* copo de leite. / Fiquei *meio* tonto.

- A explicação foi MEIO confusa.
- Minha MEIA está furada.
- Estou MEIA cansada.
- Fiquei MEIA hora esperando por ela.

?
\$
<
>
|<
|>
(0%) - (3/9)

a) expectativa de resposta: Estou MEIA cansada.

feedback ao estudante: Esta é a resposta inadequada! Para expressar a idéia de "UM POUCO", a expressão adequada é MEIO, já que "meia" é uma peça de vestuário ou sinônimo de "metade".

b) outras possibilidades de resposta:

✓ A explicação foi MEIO confusa.

feedback ao estudante: Neste exemplo, MEIO está adequadamente usado, já que significa UM POUCO confusa.

✓ Minha MEIA está furada.

feedback ao estudante: Neste exemplo, MEIA está adequadamente usada, já que significa uma peça de vestuário.

✓ Fiquei MEIA hora esperando por ela.

feedback ao estudante: Neste exemplo, MEIA está adequadamente usada, já que significa METADE de uma hora.

AÇÃO / ITEM 4

Dificuldades ortográficas

Proceda da mesma forma: preste atenção na diferença entre OUIVE e HOUVE e assinale a opção em que o uso está INADEQUADO.

*** ouve** OUIVE é o presente do verbo ouvir.

Exemplo: Ele não ouve bem.

*** houve** HOUVE é o passado do verbo ouvir.

Exemplo: Houve uma festa em sua homenagem.

- Soubemos que HOUVE confusão na festa.
- Ele só OUIVE o que lhe convém.
- Não HOUVE aulas ontem.
- OUIVE um tempo em que éramos felizes.

? 3 < > < > (0%) - (4/9)

a) expectativa de resposta: OUIVE um tempo em que éramos felizes.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está INADEQUADO. OUVIR é sinônimo de ESCUTAR por isso, neste caso, deve-se usar HOUVE.

b) outras possibilidades de resposta:

- ✓ Soubemos que HOUVE confusão na festa.
- ✓ Não HOUVE aulas ontem.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está ADEQUADO. HOUVE é sinônimo de ACONTECER, OCORRER.

- ✓ Ele só OUIVE o que lhe convém.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está ADEQUADO. OUVIR é sinônimo de ESCUTAR.


AÇÃO / ITEM 5

A diferença entre TEM e TÊM é determinada pelo referente da ação, ou seja, pelo sujeito.

Observe os exemplos ao lado e assinale a alternativa em que o verbo estiver usado INADEQUADAMENTE.

Dificuldades ortográficas


* tem



TEM é a forma singular do verbo ter.

Exemplo: Ele tem focinho frio.

* têm



TÊM é a forma plural do verbo ter.

Exemplo: Eles têm focinhos frios.

- Eles não TEM educação.
- As meninas TÊM medo do escuro.
- Maria TEM um cachorro marrom.
- Ela e sua irmã TÊM opiniões diferentes.

? \$ < > |< |> (0%) - (5/9)


AÇÃO / ITEM 6


Da mesma forma que o verbo **VER**, a diferença entre **VEM** e **VÊM** é dada pelo referente do verbo, ou seja, pelo sujeito.


Já a diferença entre essas duas formas e a forma **VÊM** está no **SIGNIFICADO**.

Observe a explicação ao lado e assinale a opção em que o uso está **INADEQUADO**.

Dificuldades ortográficas

* **vem**  **VEM** é a forma singular do verbo **vir**.
Exemplo: Ele **vem** de viagem amanhã.

* **vêm**  **VÊM** é a forma plural do verbo **vir**.
Exemplo: Eles **vêm** de viagem amanhã.

* **vêem**  **VÊEM** é a forma plural do verbo **ver**.
Exemplo: Eles **vêem** com dificuldades.

- Eles **VÊM** me visitar sempre às sextas-feiras.
- Paulo **vem** a Porto Alegre no próximo mês.
- Eles só **VÊM** aquilo que lhes é conveniente.
- Elas **VÊM** pouco, pois têm miopia.

? \$ < > < > (0%) - (6/9)

AÇÃO / ITEM 7

A diferença entre os PORQUÊS é complexa até para quem tem muita intimidade com a Língua Portuguesa.

Então, para "fazer bonito" em seus textos, aprenda essa diferença e, depois, mostre que entendeu, escolhendo, abaixo, a opção em que o uso está **INADEQUADO**.

Dificuldades ortográficas

*** Por que ?** Usa-se **POR QUE** em duas situações:
1) em início de perguntas.
Exemplo: Por que você fez isso?

2) quando POR QUE é sinônimo de pelo qual.
Exemplo: O motivo por que luto é válido.

*** PORQUE** PORQUE é usado para explicações e respostas.
Exemplo: Não fui porque estava chovendo.

*** Por quê ?** POR QUÊ é usado no final de perguntas.
Exemplo: Eles não vieram por quê?

*** PORQUÊ** PORQUÊ só é escrito desta forma quando estiver precedido de "o", formando a expressão "O PORQUÊ".
Exemplo: Não entendo o porquê da tua atitude.

- POR QUE não compras um carro?
- Não compro um carro PORQUE não tenho dinheiro.
- Não compramos POR QUE estava caro.
- Não entendo o PORQUÊ de não comprares um carro.

a) expectativa de resposta: Não compramos POR QUE estava caro.
feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **INADEQUADO**. Por tratar-se de uma **EXPLICAÇÃO**, a forma adequada é **PORQUE**.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ **POR QUE** não compras um carro?
feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. Por tratar-se do início de uma pergunta, a forma adequada é **POR QUE**.

✓ Não compro um carro **PORQUE** não tenho dinheiro.
feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. Por tratar-se de uma **EXPLICAÇÃO**, a forma adequada é **PORQUE**.

✓ Não entendo o **PORQUÊ** de não comprares um carro.
feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. Por ser equivalente à expressão **O MOTIVO**, usa-se **PORQUÊ**.


AÇÃO / ITEM 8

Para encerrar esta etapa, vale lembrar também a diferença entre TÃO POUCO e TAMPOUCO.

Leia as explicações e a seguir assinale a opção em que o uso está INADEQUADO:

Dificuldades ortográficas


* **tão pouco**



Na expressão **TÃO POUCO** note que a palavra **TÃO** é sinônimo de **MUITO**. Por isso, da mesma forma que em "muito pouco", usa-se **TÃO POUCO** para expressar quantidade.

Exemplo: Meu salário foi **tão pouco** este mês...

* **tampouco**



TAMPOUCO significa **NEM, TAMBÉM NÃO**.

Exemplo: Eles não saíram **tampouco** ficaram em casa.

- Não gosto de praia **TÃO POUCO** de piscina.
- Ele não casa **TAMPOUCO** compra uma bicicleta.
- Não quer estudar **TAMPOUCO** trabalhar.
- Aproveitamos a viagem **TÃO POUCO** e, por isso, voltaremos em breve.

a) expectativa de resposta: Não gosto de praia **TÃO POUCO** de piscina.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **INADEQUADO**. Por tratar-se de duas preferências do sujeito, a forma adequada é **TAMPOUCO**, já que ele não gosta de uma coisa **NEM** de outra.

b) outras possibilidades de resposta:

✓ Aproveitamos a viagem **TÃO POUCO** e, por isso, voltaremos em breve.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. A idéia é de aproveitaram **MUITO POUCO** a viagem.

✓ Não quer estudar **TAMPOUCO** trabalhar.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. Por tratar-se de duas preferências do sujeito, a forma adequada é **TAMPOUCO**, já que ele não faz uma coisa **NEM** de outra.

✓ Ele não casa **TAMPOUCO** compra uma bicicleta.

feedback ao estudante: Neste exemplo, o uso está **ADEQUADO**. Por tratar-se de duas preferências do sujeito, a forma adequada é **TAMPOUCO**, já que ele não faz uma coisa **NEM** de outra.

AÇÃO / ITEM 9

possibilidades de resposta:

- ✓ Excelente
- ✓ Boa
- ✓ Regular
- ✓ Fraca

feedback ao estudante: Obrigado pela sua resposta sincera. Dessa forma, está nos ajudando a melhorar este trabalho!


Dificuldades ortográficas

AVALIE ESTA ATIVIDADE:

Seu parecer sincero nos ajudará a melhorar este trabalho. Assim, assinale a opção que melhor retrate O QUE VOCÊ ACHOU DESTA ATIVIDADE.

Não esqueça de postar uma frase justificando a sua avaliação quando enviar a atividade para o professor.

Obrigado!



- Boa
- Regular
- Fraca
- Excelente