



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
E-ISSN: 1983-3652
revista@textolivre.org
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

de Oliveira, Daniele
A PRODUÇÃO DE TEXTO NO AMBIENTE ONLINE DE APRENDIZAGEM MOODLE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 1-13
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163624002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A PRODUÇÃO DE TEXTO NO AMBIENTE ONLINE DE APRENDIZAGEM MOODLE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniele de Oliveira/Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Neste trabalho faço um relato de minha experiência como tutora na disciplina online *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto*, oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG. Para tanto, reflito sobre a Educação a Distância (BELLONI, 2008; SCHLEMMER, 2005), considerando o letramento digital e a autonomia do aluno e a produção colaborativa de textos e a mutação da relação com o saber (LÉVY, 1996; DUDZIAK, 2003). Discuto também o conceito de ambiente online de aprendizagem, aqui ilustrado pela plataforma *Moodle*, utilizada na Oficina. Por fim, apresento as etapas da confecção de um artigo acadêmico pelos alunos, a ser apresentado no evento online UEADSL.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. *Moodle*. Relato de experiência. Artigo acadêmico.

ABSTRACT: This paper is an account of my experience as a tutor in the online course: *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto* (Portuguese Language Workshop: reading and writing), held by *Faculdade de Letras* (Language and Literature School) at UFMG. To this end, I discuss Distance Education (BELLONI, 2008; SCHLEMMER, 2005), considering digital literacy and learner autonomy; collaborative writing and changes in relationships to knowledge (LÉVY, 1996; DUDZIAK, 2003). I also discuss the concept of online learning environments, here represented by the platform *Moodle*, used in the workshop. Last, I present students' steps in the preparation of a scholarly article to be presented at the online event UEADSL.

KEYWORDS: Distance education. *Moodle*. Experience account. Scholarly article.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é fazer um relato de experiência, tendo como referência a disciplina UNI003 - *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto*, oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – FALÉ-UFMG aos alunos de graduação em geral, na qual atuei como tutora entre agosto de 2009 e julho de 2013. O foco será mais especificamente nas tarefas que tinham como objetivo final a produção de um artigo a ser apresentado no evento online Universidade, EAD e Software Livre – UEADSL. Para tanto, partirei de uma reflexão sobre a Educação a Distância (BELLONI, 2008; SCHLEMMER, 2005), focando na importância do letramento digital e da autonomia do aluno; passando pela produção colaborativa de textos e pela mutação da relação com o saber (LÉVY, 1996; DUDZIAK, 2003); e fecharei com um relato crítico da confecção do artigo na disciplina para exposição no UEADSL.

Na década de 1970 admitiu-se que a informação é essencial à sociedade e nas de 1980 e 1990 essa ideia foi confirmada com a expansão do uso das novas tecnologias de informação. Atualmente, a importância da informação para qualquer sociedade elevou-se a um nível jamais imaginado. Por isso é fundamental que o aluno, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, seja capaz de manusear essa informação de maneira eficiente.

Embora o ensino a distância tenha tomado proporções enormes com a inserção da internet ao nosso cotidiano, não se pode dizer que tal modalidade de ensino constitui propriamente uma novidade. Na verdade, o ensino a distância já acontece há décadas por meio do correio e da TV, por exemplo. A internet promoveu uma mudança de paradigma em relação ao ensino a distância, tendo em vista o poder de interação que ela nos proporciona. Sendo assim, há que se reformular as metodologias utilizadas no ensino a distância de modo que o potencial de interação oferecido pela internet possa ser melhor aproveitado.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 13), atualmente vivemos em uma *sociedade da informação*, na qual a internet pode ser entendida como um protótipo de “novas formas de comportamento comunicativo”. De fato, já que ela reúne, em um só meio, formas diversificadas de expressão, como, por exemplo, texto, som, imagem. Além disso, a possibilidade de veicular conteúdo com alta velocidade e a flexibilidade linguística facilitam sua incorporação às demais práticas sociais.

O avanço no uso recorrente da internet permite a observação de uma *cultura eletrônica*, por meio da qual nossa sociedade está se tornando essencialmente escrita, ou seja, hoje em dia, a comunicação é feita principalmente por meio da escrita.

Considerando-se o uso que os alunos fazem da internet (troca de *e-mails*, criação de *webpages* e de *blogs*, envio de vídeos etc.), observa-se que o público leitor do aluno vai muito além do professor. Portanto, faz-se necessário que o aluno seja desafiado a produzir textos que não serão lidos unicamente pelo professor, o que levará esse aluno a pensar, de fato, na qualidade da sua produção uma vez que ela acontecerá de modo mais próximo à sua realidade.

Com o intuito de questionar as “respostas sensacionalistas às novas tecnologias” que surgiram em função dos novos tempos digitais, Snyder (2009, p. 43) destaca a importante tarefa dos professores:

Precisamos nos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama do letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos informados e ativos. Proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades do letramento e um forte senso de ceticismo instruído é mais importante do que nunca (SNYDER, 2009, p. 33).

Para a autora, o letramento impresso não é suficiente para atender à demanda de uma sociedade da informação como a nossa, faz-se necessário atualmente que nossos alunos sejam “navegadores críticos”, o que deve ser entendido como uma nova responsabilidade dos educadores de letramento (SNYDER, 2009). Essa capacidade de crítica nos remete ao conceito de *information literacy*, proposto por Dudziak (2003).

A *information literacy* pode ser definida como “o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado

ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 28). Os alunos devem, pois, ser capazes de buscar dados e informações, de avaliar criticamente esse conteúdo e, ainda, de construir significados úteis a seus propósitos. Esse processo de aprendizado deve ser realizado de maneira ativa pelo próprio aluno que será, portanto, independente. Por fim, deve-se ressaltar o caráter contínuo desse processo, que deve se estender ao longo de toda a vida do aluno.

Ainda não há uma expressão cristalizada em português para *information literacy*, mas a tradução livre *competência em informação* parece bastante adequada ao conceito original em inglês.

Observa-se então que atualmente o foco da aprendizagem deve ser o *aluno* e não mais o *docente*, o *processo* e não mais o *conteúdo*. O professor deixa de ser o *expert* em determinado assunto e passa a ser o facilitador, e o aluno, por sua vez, passa a controlar seu processo de aprendizado, individual ou em grupo. Trata-se do estabelecimento de uma *cultura da informação*, que privilegia a atitude investigativa, a autonomia crítica e a busca criativa.

1 ENSINO A DISTÂNCIA

É nesse contexto que se destaca a educação a distância (EaD) a qual para Schlemmer (2005, p. 31) “consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra”. De fato, a EaD permite uma interação constante entre os sujeitos aprendizes, as novas tecnologias e a informação. A EaD torna possíveis ações tais como (SCHLEMMER, 2005, p. 31):

- a atualização, o armazenamento e a recuperação, a distribuição e o compartilhamento instantâneo da informação;
- a superação dos limites de tempo e espaço;
- a construção do conhecimento pelo sujeito, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, da maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem, do relacionamento hierárquico, do processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de portfólio;
- um maior grau de interatividade pela utilização de comunicação síncrona e assíncrona;
- a possibilidade da tomada de decisão pelo aumento da tomada de consciência;
- a ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

Dessa forma, observa-se que a EaD realça o processo de construção e de socialização do conhecimento e também promove a operacionalização dos fundamentos e objetivos da educação.

Belloni (2008), por sua vez, apresenta o conceito de *aprendizagem aberta e a distância* (AAD) para depois associá-lo ao de *ensino a distância* (EaD). A AAD “se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante”, o que significa que “o fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem” (BELLONI, 2008, p. 29-30). Dessa forma, a eficácia do sistema EaD, que será auferida pelo sucesso do aluno, depende, em grande medida, da capacidade de auto-aprendizagem (motivação e condições de estudo) desse aluno.

Belloni (2008) destaca a *abertura* como elemento fundamental da EaD. Essa abertura deve ser compreendida tanto como acessibilidade aos sistemas educacionais quanto como flexibilidade do ensino (em relação ao tempo, ao espaço e ao ritmo). O que reforça a ideia da centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Dessa forma, a autora salienta que a AAD e a EaD podem ser consideradas aspectos diferentes do mesmo fenômeno. De fato,

EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas “ensinantes”; enquanto AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes. (BELLONI, 2008, p. 32).

Na verdade, a AA, aberta e flexível, vai se desenvolver justamente no terreno da EaD.

Dessa breve reflexão, alcançamos os princípios norteadores da EaD, quais sejam, a aprendizagem autodirigida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino (BELLONI, 2008, p. 33).

Ressaltemos a aprendizagem autodirigida que pressupõe uma certa autonomia do estudante, que permitirá o desenvolvimento de uma *aprendizagem autônoma*, que pode ser entendida como

um processo de ensino e aprendizagem *centrado no aprendente*, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o *professor deve assumir-se como recurso do aprendente*, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autoregular este processo (BELLONI, 2008, p. 39-40, grifos da autora).

Ainda que o conceito de aprendente autônomo seja novo e, obviamente, necessite de muitas discussões para se consolidar, pode-se dizer que uma grande transformação na educação geral e principalmente no ensino superior são fundamentais para que o conhecimento passe a ser visto como um processo e não mais como uma mercadoria (BELLONI, 2008). Temos consciência de que ainda estamos longe desse ideal de aprendente autônomo, mas acreditamos na possibilidade de seu desenvolvimento ao longo do tempo e que a EaD é ferramenta fundamental nesse processo.

Considerando-se que vivemos na “sociedade do saber e da informação”, concordamos com Belloni (2008, p. 27) ao afirmar que “a educação passa a ser identificada com a transmissão de saberes ao longo de toda a vida de todos os indivíduos” e não mais em um período determinado pela frequência à escola e à faculdade. Os sistemas educacionais estão passando por um processo de mudança, de adaptações. E aqui vemos claramente a influência iluminista que almejava a ampla acessibilidade de todos ao saber, sendo este o fundamento da formação do indivíduo-cidadão.

O ensino a distância deve, portanto, ser oferecido de maneira integrada ao ensino presencial (BELLONI, 2008). Além disso, segundo a autora, as universidades devem ser de fato *abertas*, no que se refere à modalidade de ensino, o que exige uma mudança significativa nas práticas profissionais dos responsáveis pelo ensino superior, com ênfase para o trabalho do professor. Esses profissionais precisam incorporar às suas práticas as tecnologias de informação e

comunicação (TICs).

Essa proposição nos conduz à questão da formação de formadores, já que a inovação educacional pressupõe a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores (BELLONI, 2008). A proposta é de “uma formação ‘reflexiva’ do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática” (BELLONI, 2008, p. 87), o que vai além do simples discurso retórico.

2 AMBIENTE ONLINE DE APRENDIZAGEM – MOODLE

De acordo com Noronha e Vieira (2005), os ambientes *online* de aprendizagem podem ser entendidos como “cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes”; seu foco é a aprendizagem, portanto, é constituído por ferramentas para atuação autônoma além de oferecer recursos para a aprendizagem tanto coletiva quanto individual. Dessa forma, os ambientes *online* possibilitam interações e reflexões que conduzirão à construção de conhecimento.

Aqui é importante refletir sobre a denominação Ambiente Virtual de Aprendizagem, recorrentemente encontrada na literatura especializada. Se considerarmos que *virtual* é algo com potencial de se realizar, mas que não ocorre, esse adjetivo não se aplica no caso do ensino *online* e, especificamente, no caso da nossa disciplina. Matte (2009, p. 7) aponta que “a aspectualização temporal como fator preponderante no possível novo conceito de sala de aula” é a principal diferença em relação à sala de aula convencional. No ensino *online*, prossegue a autora, a sala de aula é espalhada no tempo e no espaço, mas não se pode dizer que seja virtual, ou potencial, uma vez que a aula nesse ambiente *online* de fato acontece. Dessa forma, justificamos nossa opção pela expressão *ambiente online de aprendizagem*.

Os ambientes *online* permitem a inserção de textos, sons, imagens, além de possuírem ferramentas de comunicação que facilitam discussões a distância, por meio de contatos síncronos ou assíncronos. Os contatos síncronos podem acontecer por meio de salas de bate-papo (*chats*) e os assíncronos, do fórum, que funciona como um arquivo, ou seja, elas podem ser acessadas a qualquer momento tanto por alunos quanto por professores e tutores (MORAN, 2002).

Após apresentar um breve histórico dos ambientes *online*, da correspondência ao *e-learning* por meio da internet *wireless*, Totkov (2003) apresenta os três modelos básicos nos quais se estrutura a evolução dos ambientes *online*:

- *modelo com suporte no conteúdo*: análogo ao ensino tradicional e com pouca interação. A única diferença em relação ao ensino tradicional é que seu conteúdo é apresentado virtualmente;
- *modelo wrap-around*: o material do curso é acompanhado por atividades e discussões *online*, o que aumenta o tempo de estudo *online*;
- *modelo integrado*: baseado em atividades colaborativas e discussões. O conteúdo do curso é dinâmico e baseado nas necessidades dos alunos.

O autor propõe ainda uma classificação dos ambientes *online* considerando as gerações, da mesma forma como compreendemos as fases da EaD:

1ª geração: os ambientes *online* incluem interface via *Web* e integração de instalações – editor do conteúdo de aprendizado, páginas em HTML, sistema de testes, fórum de discussões, sistema de entrega de tarefas, *e-mail* etc. O curso é organizado como autoensino com *animação* (filmes, *hyperlinks* etc.), *interação* (exemplos de caso, auto-testes, *e-mails* etc.), *colaboração dos grupos* (aulas virtuais, discussões etc.);

2ª geração: os ambientes *online* consistem em um sistema de administração de conteúdo baseado em *database* de materiais e plataforma de aprendizagem na qual o processo de aprendizagem é estruturado e as atividades e o material de aprendizagem são conectados por meio da URL.

3ª geração: as principais características dos ambientes *online* são: capacidade de intercâmbio de materiais de aprendizagem; pesquisa inteligente de documentos (aprendizado customizado); trilha personalizada e dinâmica de aprendizagem (trilha baseada nos objetivos do aprendizado e não mais em uma estrutura de conteúdo); aprendizado relacionado à fase da vida; integração de aplicação de simulação de negócios etc. (TOTKOV, 2003).

O ambiente *online* utilizado na Oficina é o *Moodle*, que é um Sistema *Open Source* de Gerenciamento de Cursos, o que significa que qualquer pessoa pode participar do seu desenvolvimento, desde que a licença original e os direitos autorais não sejam modificados ou removidos. De maneira específica, o *Moodle* que utilizamos é uma adaptação feita para uso institucional na UFMG, integrado ao diário de classe, o que foi possível exatamente porque é *open source*. Além disso, o *Moodle* pode ser executado em qualquer computador que execute PHP e comporte uma base de dados do tipo SQL, por meio dos sistemas operacionais Windows, MAC e Linux.

O *Moodle* tanto pode ser usado em cursos/disciplinas totalmente *online* quanto como complemento para cursos/disciplinas presenciais. No nosso caso, a disciplina é totalmente *online*, mas oferecida como parte integrante de cursos presenciais de graduação.

A filosofia do *Moodle* é brevemente explicada por Williams (2005), que destaca seus principais fundamentos:

- a) construtivismo: o aprendizado parte da interação com o meio;
- b) construcionismo: o aprendizado é mais efetivo quando se constrói algo que outras pessoas utilizarão;
- c) construtivismo social: colaboração no interior de um grupo social, construção e compartilhamento de significados;
- d) comportamento conectado e separado: conceitos relacionados à participação dos indivíduos em discussões. O comportamento separado é aquele adotado pelo indivíduo objetivo, que defende suas ideias; já o comportamento conectado é o do indivíduo subjetivo, capaz de compreender o ponto de vista do outro. Esse último favorece a aprendizagem em grupo, o que conduz a uma reflexão mais aprofundada, bem como o reexame de crenças preexistentes.

O ambiente *online Moodle* dispõe de diversas ferramentas, tais como fórum de discussão, diário, *chat*, glossário, tarefa, questionário, entre outras funcionalidades. Nas semanas nas quais os alunos da Oficina produziam cada etapa do artigo, eles utilizavam basicamente os recursos tarefa e fórum. Além disso, os alunos tinham à disposição o *chat* para as discussões *online*.

3 RELATO

A disciplina *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto* é oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG na modalidade *online*, por meio da plataforma *Moodle*. O objetivo central da disciplina, como o próprio nome sugere, é desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos dos alunos, com foco na produção do texto acadêmico (esquema, resumo, resenha, artigo). E a metodologia da disciplina, na maior parte do período em que atuei, consistia em tratar durante o semestre de um assunto polêmico, de domínio do professor responsável e com eco em comunidades *online*, no caso, a cultura e o *software* livres, com objetivo final de apresentar um artigo no congresso nacional UEADSL. Esse evento foi criado justamente para atender à disciplina e é promovido pelo grupo de pesquisa Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, registrado no CNPq, e tem apoio da Faculdade de Letras da UFMG.

A metodologia proposta para a disciplina foi desenvolvida pela professora Ana Cristina Fricke Matte (Faculdade de Letras da UFMG), coordenadora do laboratório SEMIOTEC, sede do grupo (<http://semiotec.textolivre.org>). O grupo Texto Livre visa, entre outras coisas, ao suporte à documentação em *software* livre como um método de ensino/aprendizagem pela colaboração academia-sociedade. Ele tem apoio, principalmente, da Universidade Federal de Minas Gerais, mantendo parcerias com diversas outras instituições brasileiras.

Deve-se destacar a importância do objetivo final – a participação no congresso – que constitui uma situação de comunicação efetiva, tendo em vista que a escrita funciona como uma das estratégias para se alcançar determinados objetivos dentro de situações reais. Sendo assim, é fundamental que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita em situações mais próximas da realidade possível.

O congresso – UEADSL – é divulgado amplamente, costumando receber inscrições de vários estados brasileiros. Sendo assim, todos, inclusive os alunos da Oficina, recebem certificados de apresentação de trabalhos e de participação emitidos pela organização do evento. É importante ressaltar também que a participação no UEADSL é gratuita, ou seja, não há qualquer custo ou cobrança de taxas dos participantes, o que o torna um evento singular nos dias atuais.

A Oficina é oferecida como disciplina obrigatória a alunos de diversos cursos de graduação da universidade, o que demonstra a extrema heterogeneidade do conjunto de alunos. No período em que atuei na Oficina eram oferecidas 500 vagas por semestre, subdivididas em duas turmas de 250 alunos cada. Tendo em vista o volume de trabalho, a equipe era constituída por um professor responsável (eventualmente dois), cinco tutores de pós-graduação (mestrado e doutorado) e ainda por cinco monitores de graduação, sete entre 2012 e 2013.

As tarefas eram divididas da seguinte forma:

- professor responsável: como o próprio nome diz, é ele quem responde pela disciplina, além de coordenar a elaboração do material a ser oferecido. Além disso, ele acompanha todo o processo, intervindo sempre que necessário, principalmente nas questões administrativas.
- tutor: os tutores são os responsáveis pela correção das atividades dos alunos e, consequentemente, pelo envio do *feedback* também. Os tutores participam também da elaboração do material das aulas.
- monitor: os monitores cumprem a função de solucionar as dúvidas dos alunos, em relação às atividades, ao *feedback* dos tutores e ao uso da plataforma de ensino *Moodle*.

Como as disciplinas presenciais, a Oficina também é dividida em quinze semanas de trabalho. Em cada semana eram propostas atividades tanto de leitura quanto de escrita partindo da temática *Software Livre* e *Cultura Livre*. Dessa forma, os alunos eram levados a conhecer a temática, bem como a refletir sobre a mesma. Além disso, havia atividades semanais de produção de texto.

Tendo em vista que se trata de uma disciplina *online*, a maior parte do atendimento aos alunos é feita à distância, por meio de *chats* (síncrono) e também de fóruns (assíncrono). Optou-se por oferecer também um atendimento presencial, feito pelos monitores, para atendimento de casos especiais, geralmente ligados à falta de letramento digital de determinados alunos.

Além disso, todos os integrantes da equipe participavam da organização do evento, o UEADSL, que acontece no final do período letivo, quando os alunos apresentavam artigos produzidos durante o semestre. Nesse congresso online e assíncrono, os alunos tinham seus artigos avaliados pelos tutores e monitores (antes do evento), além de serem lidos também pelo público participante do congresso (durante o evento) que já alcançou a marca de mais de dezessete mil acessos em apenas uma edição (primeiro semestre de 2011).

4 A PRODUÇÃO COLABORATIVA DO ARTIGO ACADÊMICO NA OFICINA

A produção do texto acadêmico não é uma tarefa fácil para muitos alunos. Em geral, na graduação eles demonstram as fragilidades da Educação Básica, principalmente no que se refere à produção desse tipo de texto. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 13) apontam como um dos principais motivos dessa dificuldade dos alunos “a falta de ensino sistemático desses gêneros [resumo, resenha, artigo científico etc.], orientado por um material didático adequado”. Sendo assim, cobra-se dos alunos o que nunca lhes foi ensinado, o que dificulta muito o aprendizado. Para as autoras, “a complexidade característica dos gêneros exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso das normas gramaticais do português padrão” (*idem*). E é justamente isso o que pretendemos demonstrar com este trabalho: a importância de uma disciplina como a nossa Oficina que visa, principalmente, instrumentalizar o aluno no que se refere à leitura e produção de alguns dos gêneros acadêmicos mais utilizados nos cursos de graduação. Considerando-se, é claro, a já mencionada complexidade desses gêneros.

No período em que atuei na Oficina, a produção do artigo acadêmico acontecia em três etapas que culminavam com a apresentação no UEADSL, quais sejam: (1) formação dos grupos e definição do tema do artigo; (2) indicação do título, palavras-chave e resumo do artigo; (3) elaboração do artigo. Passemos a uma análise de cada uma dessas etapas.

A primeira etapa da elaboração do artigo, *formação dos grupos e definição do tema do artigo*, tinha como objetivo que os alunos definissem seus colegas de trabalho bem como a temática que os nortearia. Os alunos tinham a opção de fazer o artigo sozinhos, se assim preferissem, mas nossa ideia era que trabalhassem em grupos justamente para que desenvolvessem outras habilidades além da simples confecção do texto. Além disso, sugeríamos também que escolhessem temas próximos às respectivas áreas de curso e, ainda, que seus companheiros fossem do mesmo curso. Dessa forma, um grupo de alunos do curso de Letras poderia trabalhar, por exemplo, com “a contribuição do software livre para o ensino de língua materna”.

Com o trabalho em grupo, o aluno desenvolve seu senso de colaboração ao interagir com outros alunos, aprende a tomar decisões, aprimora o respeito pelo outro por meio das discussões presenciais ou por meio de outras atividades mediadas pela Web e, assim, desenvolve suas capacidades cognitivas, além de conhecer outras aplicações para gêneros escritos com os quais estejam acostumados, como *e-mail* e *chat*.

Vigotsky (1998) propõe o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* para demonstrar a importância das atividades orientadas ou em grupo no processo de aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal é definida pelo autor como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1998, p. 112).

Dessa forma, as funções que ainda estão em processo de maturação serão alcançadas justamente pelo contato com companheiros que já o fizeram. Trata-se de revelar os dois níveis do estado de desenvolvimento mental da criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Vigotsky (1998) defende, enfim, que a zona de desenvolvimento proximal de hoje (o que a criança pode fazer com ajuda) constitui o que a criança será capaz de fazer de maneira independente amanhã.

As reflexões de Vigotsky (1998) demonstram a importância das atividades desenvolvidas em grupo do ponto de vista do desenvolvimento mental global de nossos alunos, o que nos impulsionava a aperfeiçoar cada vez mais nossa metodologia, mantendo sempre o espaço privilegiado das atividades em grupo.

Já a segunda etapa, *indicação do título, palavras-chave e resumo do artigo*, tinha como objetivo que os alunos demonstrassem efetivamente alguma leitura sobre o tema com o qual pretendiam trabalhar. Sugeríamos aos alunos que optassem por temas relacionados à graduação do grupo (ou do aluno individual) para que pudessem pesquisar sobre as possibilidades do *software* livre na sua área de atuação.

Essa etapa consiste, em outras palavras, no planejamento do que os alunos pretendem desenvolver no artigo, ou *plano de trabalho*, nas palavras de Umberto Eco (1988). O plano de trabalho norteará toda a condução do mesmo, ainda que seja modificado posteriormente. De fato, aponta Eco (1988), o trajeto só pode ser modificado se houver um plano preliminar. A partir desse plano tanto o aluno quanto o professor terão uma ideia do que se pretende desenvolver e, conseqüentemente, o professor poderá orientar no caso de uma proposta muito ampla, por exemplo.

Está claro, portanto que o plano de trabalho demonstra a capacidade de ordenação de ideias pelo aluno, sem, no entanto, ser determinista. Na verdade, o plano conduz o trabalho do aluno, mas não o determina.

Por fim, a terceira etapa, *elaboração do artigo*, na qual os alunos deviam organizar o que pesquisaram para a redação final do texto. Aqui é importante salientar que os alunos recebiam orientações sobre como fazer esquemas, resumos e resenhas de textos em atividades anteriores, o que, esperávamos, refletisse na sua produção final.

O processo de escrita colaborativa ou em grupo pode ser entendido como um processo no qual mais de um autor, cada um com suas habilidades e responsabilidades, irão interagir com o

intuito de elaborar um texto. Pode-se dizer, então, que a escrita colaborativa também pode ser encarada como um processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, como os alunos contavam com o ambiente online de aprendizagem, *Moodle*, essa produção coletiva podia acontecer no próprio ambiente por meio de discussões nos *chats* ou fóruns disponibilizados justamente para o diálogo entre os alunos. Tal facilidade permitia, portanto, a interação mesmo que os alunos estivessem em locais diferentes. E ainda, no caso do fórum, o tempo também não precisava ser simultâneo já que se tratava de uma ferramenta de discussão assíncrona.

A produção colaborativa de textos é uma importante estratégia de construção da aprendizagem, tendo em vista que proporciona a discussão entre os alunos, bem como a troca de informações e ideias. Além disso, os alunos exercitam o respeito aos colegas e vivenciam a responsabilidade conjunta por alguma coisa, no caso a produção de um texto. Dessa forma, o aluno desenvolve sua capacidade criativa, solidariedade e inteligência coletiva (LÉVY, 1996).

Lévy (1996) denomina *inteligência coletiva* o exercício da capacidade cognitiva pelo indivíduo humano, sendo que a capacidade cognitiva pode ser entendida como “as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar” (LÉVY, 1996, p. 97). Para o autor, “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidiálogo” (*idem*), o que nos remete ao conceito de polifonia, processo que explica a presença de outras vozes em determinado discurso e explicita o caráter interativo da linguagem (BAKHTIN, 2006).

O conceito de dialogismo nos permite alcançar a própria complexidade do ser humano, uma vez que nenhuma pessoa é uma ilha que se forma sozinha. E se o ser humano é essencialmente dialógico (ou polifônico), a sua produção escrita também o será, o que nos leva a crer que a produção colaborativa de textos nada mais é do que uma das formas de concretização empírica de sua complexidade.

Com a produção colaborativa de um artigo procuramos mostrar aos alunos que se trata de um trabalho coletivo e não da simples junção de partes feitas individualmente que comporão um texto “frankenstein”, que as discussões devem partir da leitura prévia do mesmo texto por todos os componentes do grupo e, por fim, que a construção do artigo deve ser, de fato, coletiva, ou seja, incorporar contribuições de todos os membros do grupo.

Dessa forma, mostramos ainda que o mais importante não é o produto, mas o processo de pesquisa e de produção do texto, como destacamos acima.

5 A APRESENTAÇÃO NO UEADSL

Depois de concluída a confecção do artigo, ele era apresentado no UEADSL – Universidade, Ensino a Distância e Software Livre, evento semestral, *online* e assíncrono, do qual participavam, além dos alunos da Oficina, interessados na temática em geral. O UEADSL abre um espaço na tríade que relaciona *software* livre, universidade e EaD. A participação dos alunos da Oficina tinha como objetivo também concretizar a proposta de Lévy (1996) e Marcuschi (2005) para quem o texto produzido pelos alunos deve ser inserido socialmente, o que permitirá sua interação real na cadeia comunicativa na qual estamos inseridos; e não lidos unicamente pelo professor. É aqui que entra a importância, nessa proposta metodológica, do engajamento e da

relação do professor com comunidades *online* relacionadas ao tema do evento: o professor responsável deve utilizar essa inserção no meio para divulgar e transformar um acontecimento local em um evento nacional.

O UEADSL acontece em um *blog* de maneira assíncrona (<http://www.textolivre.pro.br/blog>). A programação do evento é organizada a partir de palestras, mesas-redondas e comunicações individuais e em grupo (<http://ueadsl.textolivre.pro.br/papers/pub/>). As palestras e mesas-redondas, em número menor e restrito, são apresentadas por professores convidados cuja pesquisa se relacione em alguma medida com a temática do evento. Já as comunicações individuais e em grupo eram apresentadas pelos alunos da Oficina, bem como por outros participantes que se inscreviam espontaneamente no evento. Em todas essas apresentações houve a possibilidade de interação entre os participantes do evento e com os autores, interação que era fortemente estimulada, principalmente entre nossos alunos. A participação com comentários nos artigos do *blog* era condição para recebimento de certificado de participação no evento.

E era justamente essa interação entre alunos e entre alunos e palestrantes o que, no meu ponto de vista, mais estimulava os alunos a participarem de maneira efetiva do evento e não apenas fazer o que a tutora solicitava. De fato, a participação dos alunos, em todas as edições das quais participei, sempre foi muito intensa e produtiva. Havia discussões muito interessantes durante o evento. Pude observar que muitos dos alunos que inicialmente se mostravam um pouco inseguros com a participação em um evento nacional como o UEADSL, logo que o mesmo começava se mostravam muito participativos e ainda nos relatavam esse entusiasmo por meio de e-mails.

No que se refere à minha participação no UEADSL, pode-se dizer que foi a primeira experiência em um evento *online* e assíncrono, o que me despertou para novas possibilidades de discussões acadêmicas. Além disso, ao observar o interesse que esse evento desperta em muitos alunos, pude constatar a eficácia do projeto ancorado em uma interação real provocada no interior de uma disciplina de produção de textos. Essa constatação certamente estimula a pesquisa em busca de novos projetos que também sejam pertinentes e, principalmente, que sejam capazes de estimular alunos de graduação sobre a importância dessa disciplina que, em geral, é pouco atraente aos olhos dos alunos.

Trata-se, portanto, de um evento acadêmico que promoveu uma interação comunicativa entre alunos e demais participantes, o que consiste, por sua vez, em uma situação real de comunicação. Com o UEADSL, mostramos a nossos alunos que a tarefa produção de texto não precisa se limitar a uma produção simplesmente para ser mostrada ao professor: o objetivo da escrita é a comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve relato de experiência com a disciplina *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto* buscou demonstrar a importância de atividades colaborativas na educação contemporânea. Relatamos o processo de produção colaborativa de um artigo a ser apresentado no evento *online* UEADSL pelos alunos da Oficina.

Com isso, almejamos concretizar a proposta de Marcuschi (2005) e Lévy (1996) para quem a produção de texto deve ser contextualizada e não apenas “ser mostrada ao professor”. De

fato, a produção de um texto real que vai circular em um evento *online* motiva os alunos no que se refere à qualidade dos textos produzidos. Além disso, o UEADSL tem sido palco de discussões interessantes e necessárias tendo-se em vista a sociedade da informação na qual vivemos.

A metodologia ainda tem muito o que evoluir, mas temos ciência de que muitos passos já foram dados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Coordenação) *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, vol. 3.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009.

MORAN, José Manuel. Pedagogia integradora do presencial-virtual. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância*, 9, 2002, São Paulo. Anais eletrônicos do IX Congresso Internacional de Educação a Distância. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2002/>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

NORONHA, Adriana Backx; VIEIRA, Amanda Ribeiro. A utilização da plataforma WebCT para desenvolvimento e implementação de disciplinas utilizando a internet. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 169-182.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (org.) *Ambientes virtuais*

de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.) *Letramentos na Web*. Gêneros, Interação e Ensino. Edições UFC: Fortaleza, 2009. p. 23-46.

TOTKOV, George. *Virtual learning environments: towards new generation*. International conference on computer system and technologies – CompSysTech 2003. Disponível em: <<http://ecet.ecs.ru.acad.bg/cst/Docs/proceedings/Plenary/P-2.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Bryan C. *Moodle 1.4.3 For Teachers, Trainers and Administrators*. 2005. Disponível em: <http://download.moodle.org/download.php/docs/en/moodle_1.4.3_for_teachers_and_trainers.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.