

Uma análise de recursos educacionais para ensino de língua portuguesa:

ELO e Redigir

An analysis of educational resources for teaching portuguese:

ELO and Redigir

Daniervelin Marques Pereira

Danilo Rodrigues César

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM-MG – Minas Gerais – Brasil

Ana Cristina Fricke Matte

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Minas Gerais - Brasil



Resumo: este texto tem como objetivo a pesquisa de dois recursos educacionais criados nos projetos ELO e Redigir para, por meio de análise discursiva, com base na teoria Semiótica Francesa, chegarmos a um perfil de recursos atualmente disponíveis. Essa proposta se insere no projeto "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), financiado pelo CNPq, que propõe pesquisa e criação de Recursos Educacionais Abertos (REA) voltados ao letramento de licenciandos. Nessa primeira etapa, da pesquisa, a análise dos recursos ELO e Redigir permitirá criar uma proposta teórica e prática de um ambiente *online* de compartilhamento de REA fundamentado em aspectos positivos e negativos encontrados nessa pesquisa. Na análise feita, a partir das categorias: temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica, alguns dos resultados encontrados apontam para a necessidade de articulação interna com a interface gráfica e a insuficiência dos recursos tecnológicos em si para garantir a interatividade.

Palavras-chave: Recursos Educacionais; Ensino de Português; Discurso; Linguagem e Tecnologia.

Abstract: This paper aims to research two educational resources created in the ELO and Redigir projects through discursive analysis based on the French Semiotics theory. We seek to find a profile of currently available resources. This proposal is part of the project "Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas" (REALPTL), supported by CNPq, that proposes the research and creation of Open Educational Resources (OER) aimed at literacy licentiate. In this first stage, research, analysis of ELO and Redigir allow to create a theoretical and practical proposal of an online environment to sharing OER found in positive and negative aspects in this research. In this analysis, from the categories: thematic, internal links, interactivity, graphic interface, creativity, language conception and educational conception, some of the results point to the need for internal links with the graphical interface and the lack of technological resources themselves to ensure interactivity.

Keywords: Metaphor. Educational Resources; Portuguese teaching; Discourse; Language and Technology.

1 Introdução

Começamos relatando nossa pesquisa inicial e a dificuldade em encontrar na *web* recursos educacionais abertos destinados aos processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita no ensino superior. Predominantemente, são disponibilizados recursos diversos para o público da educação básica para uso pelos alunos e/ou mediação do professor. Uma hipótese para a pouca quantidade de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino superior é a crença na autonomia do docente para elaborar seus próprios materiais, de acordo com a especificidade de sua disciplina e público-alvo. Não há, em geral, entre os docentes do ensino superior uma prática de compartilhamento de suas atividades didáticas de sala de aula.

Com base nessa pesquisa inicial, observamos que o perfil dos REA é marcado pela formação inicial de crianças, jovens e adultos, como no site Escola Digital¹, plataforma que reúne jogos, entre outros recursos, com foco em diversas disciplinas.

Em geral, esse tipo de *site* apresenta estratégias que conferem interatividade às atividades, como: possibilidade de preenchimento das atividades *online*, livro digital que permite simular a virada das páginas, entre outros.

Encontramos objetos educacionais no portal do MEC. Entre os que são categorizados como “Educação Superior”, identificamos a área “Artes, Letras e Linguística”². São, em geral, áudios e vídeos com temas específicos, como: “A descoberta do conto: o búfalo: parte 1 [Categorias Literárias] (áudio) ”; “Análise de letras de música [Nossa língua portuguesa] (vídeo) ”. O primeiro recurso é um áudio exibido pela “Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa” com um trecho de uma análise do conto “O búfalo”, de Clarice Lispector. O segundo é um vídeo do programa de Pasquale Cipro Neto, “Nossa língua portuguesa”, com a presença de Mário Lago. Nenhum dos dois, a exemplo da maioria visitada, apresenta

proposta de atividade didática com retorno do e para o usuário.

Também pesquisamos o *site* REA Brasil³, que disponibiliza uma grande lista de *sites* de diversas áreas, temas de interesse e público-alvo, na sua maioria com licenciamento aberto, ou seja, adota a licença *Creative Commons* ou outra compatível com a definição de REA. Segundo a Unesco (apud SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 10), REA são:

materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.

Por essa definição, conhecemos os REA por sua diversidade, abertura, possibilidade de compartilhamento e reuso. Nem sempre, entretanto, os recursos encontrados garantem a abertura, pois estão sob *copyright* (direitos autorais), o que, acreditamos, interfere negativamente na sua utilização, especialmente se pensamos em escolas públicas.

Consideramos que REA é mais que uma simples expressão classificatória daquilo que já existe na rede ou do que se “encaixa” na definição. Trata-se de um posicionamento ideológico que permeia não só a licença de um material, como também o seu conteúdo e o posicionamento do seu criador. Ao pensar em REA, pensamos ainda no perfil desse criador, em geral um professor, que se coloca como autor, participante do sistema educacional, como explica Pretto (2012, p. 97): “[...] professores fortalecidos enaltecem a produção de diferenças dentro da escola, transformando-a, essencialmente, em um espaço de criação e não de mera reprodução do conhecimento estabelecido”.

¹ <<http://escoladigital.org.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

² <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/3927/browse?type=title>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

³ <<http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/rea-no-brasil/>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

Dessa forma, percebemos que os recursos educacionais se inserem numa rede maior, “formad[a] pela escola, com toda a comunidade escolas, envolvida com e através das redes de informação e comunicação” (PRETTO, 2012, p. 97), cujas influências ainda demandam estudo.

Após essa pesquisa inicial, fomos à procura de outros *sites* que disponibilizassem materiais didáticos para ensino de línguas na *web*, inicialmente, independente da licença e proposta que orientasse a seleção e divulgação dos textos. Decidimos, assim, analisar dois sites que apresentam familiaridade com a proposta de *site* idealizado em nosso projeto: ELO (Ensino de Línguas Online) e Redigir, os quais caracterizamos resumidamente a seguir:

ELO (Ensino de Línguas Online)

Endereço: <<http://www.elo.pro.br/>>;

Coordenador: Professor Vilson Leffa (Universidade Católica de Pelotas);

Proposta geral: ELO é um sistema de autoria para a produção e montagem de objetos de aprendizagem, voltados especialmente para o ensino de línguas.

Línguas: Português, Espanhol, Inglês.

Entidades vinculadas: Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), CNPq, FAPERGS.

Características do ambiente: a plataforma oferece recursos interativos para compartilhamento de materiais por professores e os recursos são disponibilizados no próprio ambiente, para leitura e realização online das atividades.

Redigir

Endereço: <<http://www.letras.ufmg.br/redigir/>>;

Coordenadora: Professora Carla Coscarelli (Universidade Federal de Minas Gerais);

Proposta geral: oferecer atividades de leitura e produção de textos que possam ser aplicadas por professores do ensino fundamental em suas salas de aula, auxiliando na relação teoria e prática.

Línguas: Português.

Entidades vinculadas: Faculdade de Letras/UFMG.

Características do ambiente: as atividades são compartilhadas pelo grupo Redigir em formato de links, pelos quais pode-se baixar arquivos de texto para o computador. As atividades em geral são divididas em: “material do aluno” e “material do professor”, que traz comentários e respostas.

Embora os dois *sites* de recursos, ELO e Redigir, apresentem proposta de atividades para professores utilizarem em sala de aula de educação básica, eles se mostram mais amplos, apresentando atividades que são direcionadas à formação acadêmica, como dicas para produção de trabalho de final de curso e de projeto de pesquisa. Isso justifica essa escolha para nosso *corpus* de análise.

O objetivo desta análise é, então, levantar características desses recursos atualmente disponibilizados na *web* para auxiliar de alguma forma na aprendizagem da leitura e da escrita de textos e, diante dessa pesquisa, fundamentar a proposição de um novo espaço para o letramento em nível superior com REA.

Procedemos, a seguir, à análise de um recurso de cada um dos dois sites/projetos selecionados (ELO e redigir). Para isso, partiremos de algumas categorias definidas, que serão especificadas adiante. Em seguida, comparamos os dois recursos e chegamos a algumas considerações críticas sobre o perfil de recursos educacionais encontrado.

2 RECURSO EDUCACIONAL DO SITE ELO

O recurso que analisamos do *site* ELO foi compartilhado por um professor cadastrado no sistema, que se apresenta com os dados pessoais logo no início da sequência didática. Esse recurso tem como título “Comunicação Empresarial” e é dividido em partes, aos moldes de uma WebQuest⁴: início, apresentação, vícios de linguagem, acentuação gráfica, *quiz* documentação empresarial e conclusão, conforme pode-se visualizar no menu à esquerda da Figura 1 (página abaixo).

⁴ Uma série de atividades didáticas de aprendizagem que utiliza a web como fonte da maioria das etapas, que são, geralmente: introdução, tarefa, processo, recursos, conclusão, avaliação.

Figura 1: imagem do recurso “Comunicação Empresarial” do site ELO.

Fonte: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=0>>. Acesso em 9 mai. 2015

O “início” é ocupado com uma apresentação da autora da atividade. Na etapa “apresentação” da sequência, vemos uma citação de Chester Barnard, da área de Administração, sem indicação de ano e página: “A organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. Assim, a organização existirá quando houver pessoas capazes de se comunicarem e trabalharem para um propósito comum”. A autora da sequência complementa: “Sem comunicação é impossível levar adiante um empreendimento. COMUNICAR = TORNAR COMUM”.

Em seguida, encontramos apenas um vídeo que aborda o tema “vícios de linguagem” (<<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=2>>), o qual também está disponível no YouTube⁵, de onde provavelmente foi coletado. Os atores Selton Mello e Graziella Moretto representam uma cena comum, de diálogo entre profissional de *telemarketing* e cliente, cena essa que ganha tom de humor com a ocorrência e crítica aos vícios de

linguagem da profissional de *telemarketing*, tais como: cacofonia, pleonasma etc.

Na terceira etapa da sequência didática, há um texto com o título: “Atributos de um bom texto”, como segue:

- Clareza do tema – o texto que indica com clareza o que se pretende transmitir permite ao leitor entender seu sentido.
- Precisão do conteúdo – escolha consciente de palavras e da construção das frases favorece a produção de textos precisos.
- Objetividade – o texto objetivo é aquele em que o autor consegue organizar suas ideias; extrair do seu pensamento o que pretende comunicar e organizar isso no texto.
- Para escrever um texto com os atributos estudados, é fundamental que o autor tenha em mente as respostas para as questões do exercício anterior. Formular teses e responder àquelas questões é o primeiro passo para uma comunicação escrita eficaz.
- Para determinar quem é o destinatário da sua mensagem, pense em quem precisa daquela informação para realizar seu trabalho, ou quem terá sua rotina de trabalho afetada pela nova informação.
- Procure saber o que o destinatário já conhece sobre o tema e determine o tema do texto focando-se no que o destinatário não sabe e precisa ficar sabendo.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KJseoedxnDE>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

- Redija o texto contextualizando e explicando o assunto da mensagem.
- Depois do texto pronto, o autor tem ainda pela frente uma etapa indispensável: a revisão. A leitura atenta do que foi escrito vai permitir ao autor verificar a ocorrência de possíveis erros de digitação e de outras falhas, como erros gramaticais, pontuação equivocada e organização deficiente das ideias. O ideal é que a revisão possa ser feita por um

Qual item aponta, de forma completa, as principais qualidades da redação oficial?

- Formato definido, excesso de gentilezas, concisão e coerência.
- Clareza, personalidade, uso de jargões e objetividade.
- Formato definido, clareza, objetividade e correção gramatical.
- Correção gramatical, clareza, gírias e termos técnicos.

colega, por uma pessoa diferente do autor. Esse outro revisor poderá apontar ao autor ruídos que irão comprometer a interpretação da mensagem. [grifos no original]. Fonte: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=3>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

A quarta etapa, de título “acentuação gráfica”, apresenta a seguinte atividade:

Vamos praticar um pouco?

Preencha as lacunas com as seguintes palavras, acentuando-as quando necessário:

lampada	prototipo	pantano
revolver	alcoholatra	interim
pudico	vandalo	rubrica
sabado	avaro	

- a) Ela trocou a _____ do abajur.
- b) O policial não levava _____ no coldre.
- c) Todos sabiam que era um jovem _____, recatado.
- d) No próximo _____ iremos todos ao cinema.
- e) No início bebia para comemorar, depois tornou-se um _____.
- f) Esta pichação só pode ter sido feita por um _____.
- g) A prefeitura prometeu aterrar este _____.
- h) O pai saiu para lavar as mãos; nesse _____ a filha chegou.
- i) Afirmou que aquela não era a sua _____ e que haviam falsificado também a sua assinatura completa.

Fonte:<<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=4>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

Por fim, com a “quiz documentação empresarial”, a sequência é assim finalizada:

Olá, pessoal!

O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial.

Aprender a redigir atas, currículos, memorandos, entre outros documentos necessários à vida empresarial é de extrema relevância para sua formação profissional.

Vamos testar seu conhecimento sobre o tema?

Ao trabalho!

Fonte:<<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

2.1 Análise do recurso do site ELO

Para abordar discursivamente a sequência didática que acabamos de descrever, tomada como recurso educacional, definimos algumas categorias de análise: *temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica*. Essas categorias foram escolhidas com base na observação dos recursos e também de acordo com nosso objetivo nesta análise: conhecer melhor a composição dos recursos educacionais pesquisados e concepções por trás da criação desses recursos.

Quanto à temática – conjunto de temas envolvidos no recurso –, encontramos a “comunicação empresarial”, que é a motivação inicial da atividade. Porém, essa temática de certa forma é rompida na atividade de acentuação, pois não apresenta articulação clara com ela. Nem mesmo as frases usadas para o exercício são articuladas claramente a essa temática. Como exemplo, temos a primeira frase: “Ela trocou a _____ do abajur”, que de tão cotidiana e aleatória nos remete às tradicionais atividades estruturais do ensino, sem uma preocupação com a coerência. Na última atividade, a *quiz*, a autora lembra que “O objetivo deste módulo é verificar os conhecimentos adquiridos sobre o tema Redação Oficial”; porém, “redação oficial” é mais amplo que “comunicação empresarial”, que encontramos como foco inicialmente. Diante dessa

análise, acreditamos que a proposta carece que maior articulação entre as partes da sequência didática.

Segundo Barros (2001, p. 124), é a presença de isotopias temáticas e figurativas que garante a coerência semântica do discurso. A isotopia, nesse caso, é a recorrência de categorias sêmicas, que permite que se fale de isotopias temáticas (presença de um conjunto de termos mais abstratos) e isotopias figurativas (presença de um conjunto de termos mais concretos) de um campo de sentido no nível discursivo, ou seja, redundância de um efeito de sentido. No recurso analisado, percebe-se que se se pode identificar a isotopia temática (plano de leitura) como a comunicação empresarial, também podemos identificar a ruptura dessa isotopia ou sua fragilidade em algumas etapas do recurso, como na atividade de acentuação e na *quiz*. Como observa Lara (2006), a ruptura de isotopia em texto humorístico provoca o riso. No discurso pedagógico, essa ruptura soa como uma desarticulação estrutural, como falta de outra atividade mais pertinente para se acrescentar ao tópico. Por essa análise, percebemos como é importante manter a isotopia e, conseqüentemente, a coerência interna entre as partes de um recurso educacional, entre um conjunto deles e mesmo entre a totalidade da proposta de um *site/projeto*.

A interatividade é um conceito associado à relação do ser humano com as tecnologias contemporâneas (LEMOS, 1997). Sabemos que essa interatividade não é garantida apenas com a presença das tecnologias, assim como ambientes, como a sala de aula sem uso de informática, podem ser ricos em interatividade (SILVA, 2006). Trata-se, na verdade, de um conceito antes de comunicação que de informática, como defende Silva (2006, p. 109):

Na teoria clássica a mensagem é um conteúdo informacional fechado e intocável, uma vez que sua natureza é fundada na performance da emissão e da transmissão sem distorções. Na comunicação interativa se reconhece o caráter múltiplo, complexo, sensorial e participativo do receptor, o que implica conceber a informação como manipulável, como 'intervenção permanente sobre os dados'.

A interação ou a interatividade projetam, assim, uma instância de diálogo, de reciprocidade e circularidade característica da comunicação humana

(BARROS, 2007), como pensada contemporaneamente. Podemos pensar ainda em graus de interação ou interatividade, por tecnologias que tendem a leituras mais lineares, como o rádio e a televisão, a outras, como as mídias, que permitem avanços e retrocessos no percurso do conteúdo (SILVA, 2006).

Para se pensar ainda na interatividade, podemos nos remeter à relação entre os sujeitos, na perspectiva semiótica. A interatividade não está, necessariamente, ligada à concomitância de vozes do diálogo, mas à coordenação interactancial direta (LANDOWSKI, 2004, p. 128), que é determinada pela permutabilidade e pelo poder responsivo dos sujeitos-interlocutores. Como o recurso educacional integra o discurso pedagógico, podemos ainda perceber que a relação entre os sujeitos envolvidos se dá por manipulação (*fazer-fazer*), pela qual o destinador doa competência aos sujeitos-destinatários, interação própria do discurso pedagógico (além de outros). Nesse caso, não há apenas uma doação de valores, mas uma comunicação de valores, em que há troca entre os sujeitos narrativos. No recurso analisado, podemos dizer que a interatividade favorece a troca pelo compartilhamento de informações e exercícios didáticos sobre uma temática e, ao mesmo tempo, o destinador (autor da atividade) pode ter benefícios com o retorno das atividades. Assim, se não há esse retorno, ou seja, uma atividade fica solta, sem uma proposta de reflexão, ela perde níveis de interatividade, por delegar apenas ao sujeito que recebe a mensagem as inferências e implicações.

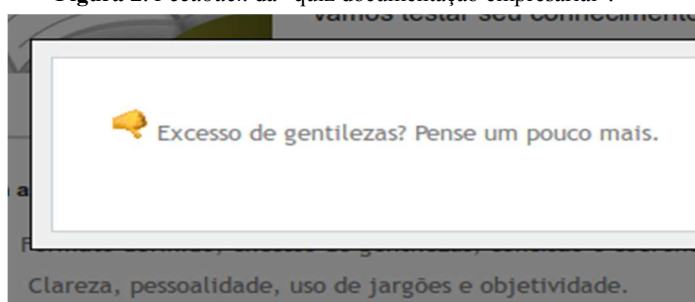
Observa-se, na apresentação do recurso, uma citação de Chester Barnard que valoriza a comunicação em uma organização, discurso que por si já remete à valorização da interação organizada em prol de um "propósito comum". Essa citação revela ainda o público-alvo: estudantes interessados em "comunicação nas empresas", e a relação interdisciplinar do recurso entre as áreas de língua portuguesa, comunicação e administração de empresas.

Há um elemento interativo interessante no recurso ELO analisado: o vídeo com cena humorística

sobre a temática “comunicação empresarial”, porém ele fica solto, sem nenhuma atividade relacionada, perdendo a oportunidade de concretizar a reflexão pela interação, como mencionado anteriormente. Como ressaltam Sant’Ana e Sant’Ana (2004), os recursos devem ser integrantes do processo de aprendizagem, e não um item à parte, meramente ilustrativo.

Um outro elemento garante interatividade: a marcação de alternativa na última etapa da sequência, a *quiz*. A cada alternativa marcada, o sistema retorna um *feedback*, garantindo autonomia do usuário: por exemplo, se é marcada a primeira alternativa, surge este quadro, da Figura 2:

Figura 2: *Feedback* da “quiz documentação empresarial”.



Fonte: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=358&etapa=5>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Podemos observar que se utiliza um recurso visual muito próprio do ambiente digital: o fundo fica escuro para que a mensagem principal ganhe foco. Além disso, identifica-se um símbolo próprio da nossa cultura ocidental, muito usado atualmente por redes sociais: o polegar para baixo, indicando resposta incorreta. Essa interação observada é classificada, pela síntese feita por Mattar (2009), como interação aluno/conteúdo, quando o aluno ou usuário (numa visão mais ampla) pode interagir com o conteúdo explorando, respondendo, selecionando e construindo a partir do que é oferecido na plataforma. Além disso, ele cita a interação aluno/interface, já que o aluno precisa utilizar a tecnologia para interagir com o conteúdo. O que se percebe nesse gênero de interação é que o destinador (autor da atividade) determina a resposta correta, fundamentado em regras e normas linguísticas de um destinador maior, que é a sociedade. O destinatário-sujeito deve, então, fazer escolhas baseado nas mesmas regras e valores, para alcançar uma sanção positiva, o acerto. O

sistema digital, manifestado pela interface, novidade em relação ao sistema impresso, faz a mediação técnica de acordo com o que é definido pelo destinador, colocando à disposição do destinatário possibilidades preestabelecidas. É o próprio sistema que dá ao usuário a resposta, padronizada pelo destinador. Por essas relações actanciais, notamos que a essência da relação destinador-destinatário é mantida, com a diferença de se garantir maior rapidez e efeito de autonomia ao destinador-usuário.

Quanto à interface gráfica, podemos dizer que há um avanço, pois ela oferece ao professor, que tem um cadastro no *site*, uma diversidade de recursos facilmente selecionados e incorporados ao recurso que se deseja compartilhar no *site*. Veja-se, por exemplo, o espaço que o professor tem para criar uma atividade:

Figura 3: espaço ELO para criação e disponibilização de atividade didática interativa.

Fonte: <<http://www.elo.pro.br/cloud/professor/nova-atividade.php>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Nessa página, ele pode personalizar a atividade, além de permitir a filtragem pelo usuário, a partir de língua, nível de dificuldade e faixa etária. Ademais, para o usuário há uma opção de enviar um comentário ao professor criador do recurso, ao final da atividade disponibilizada, o que propicia um potencial diálogo e melhoria da atividade após seu compartilhamento.

Burgos (2010, p. 2) cita alguns atributos necessários à interface gráfica para garantir a comunicabilidade com o conteúdo educacional: “uma navegação intuitiva que permita a localização dos conteúdos de forma rápida e sensorial, que as imagens

fixas ou em movimento tenham relação com o assunto apresentado, e que os vídeos tragam informações complementares ao que está sendo estudado”.

A partir dessa citação, percebemos que a interface gráfica está atrelada à categoria articulação, pois não é válida a exploração das tecnologias apenas com função ilustrativa e para atrair os aficionados por efeitos especiais. As escolhas em termos de interface precisam ser “pedidas” e justificadas pelo conteúdo, público-alvo e objetivos, para que estejam articuladas adequadamente ao recurso educacional como um todo, tornando-o uma unidade coerente.

A criatividade está de certa forma presente na mobilização de recursos visuais, como a imagem no fundo da Figura 2. Há presença de recursos digitais, como o compartilhamento de vídeo diretamente, e não por *link*, e a automatização de *feedback*. A automatização pode ser considerada uma instância semiótica construída como um simulacro do fazer programático, como atividade reproduzível (GREIMAS, COURTÈS, 2008, p. 47). O conjunto de regras criado pelo sujeito operador, embora programado, é fruto de uma criação, sujeita a adaptações, que prevê necessidades e desejos do destinatário-usuário.

Discursivamente, podemos ainda depreender que há mistura de tendências linguísticas e pedagógicas. Por um lado, a sequência baseia-se em textos, pelos quais se espera que haja uma interpretação e apreensão autônoma das estratégias de comunicação empresarial. E podemos mesmo notar a abertura para textos multimodais, como o vídeo. A concepção linguística pode ser depreendida especialmente na etapa “atributos de um bom texto”, em que se menciona três pontos do modelo clássico de comunicação: autor, destinatário e mensagem. Alia-se a esse modelo as questões de textualidade e discurso como fundamentais para a comunicação do conteúdo, como podemos exemplificar por estes trechos: “o texto objetivo é aquele em que o autor consegue organizar suas ideias”; “pense em quem precisa daquela informação para realizar seu trabalho, ou quem terá sua rotina de trabalho afetada pela nova

informação” e “Redija o texto contextualizando e explicando o assunto da mensagem”.

A concepção linguística está em confluência com tendências mais dinâmicas da educação, especialmente a tendência progressista/libertadora, que, segundo Malheiros (2013), tem como característica formar o homem crítico para seu papel na sociedade. Também, pela já citada semelhança com as *WebQuests*, podemos dizer que há uma base teórica construtivista por trás da proposta, pela qual os próprios alunos vão construindo seu conhecimento (JORGE et al., 2009). Assim, através do cumprimento das tarefas eles vão transformando as informações, compreendendo-as e fazendo inferências. Por outro lado, persiste em algumas partes a tendência de se ensinar a língua por frases descontextualizadas, próprio de uma tendência tradicional/tecnicista, como podemos perceber nos exercícios de acentuação. Também pode-se ressaltar aqui um problema na adequação ao discurso científico: a não menção de referência da citação na apresentação, o que contraria normas aceitas no discurso científico.

Dessa forma, acreditamos que a maior falha do recurso ELO analisado é a desarticulação da proposta em suas etapas, o que o torna pouco eficaz em seu propósito. Não há, por exemplo, uma atividade que estimule a escrita de um gênero da esfera empresarial. É preciso destacar, entretanto, que sempre há possibilidade de que determinado usuário encontre no material disponibilizado respostas para suas perguntas e alcance seu objetivo, o que tornaria a atividade eficaz para ele. Cabe ainda ressaltar que o avanço tecnológico apresentado na disponibilização e acesso do recurso é um grande trunfo para a elaboração e reflexão de materiais didáticos.

Passaremos agora à análise de um recurso do projeto Redigir.

3 Análise de um recurso educacional do site redigir

O site Redigir não apresenta opção para envio e compartilhamento de atividades pelo público. Por isso, os recursos lá encontrados são propostos pela

equipe do projeto. Selecionamos uma sequência de atividades que tem como título: “Desafios linguísticos de Sherlock Chomsky II (desafios que estimulam a reflexão linguística)”. Dessa sequência, composta de dez casos, selecionamos dois para análise:

Sherlock Chomsky: Caso 1

Em muitas gramáticas, o **verbo** é definido como palavra ou expressão que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza. Sendo assim caminhada, triste e chuva seriam verbos, porque fazer uma caminhada é uma ação, estar triste é um estado e a chuva é um fenômeno da natureza.

- Encontre uma explicação convincente de que essas palavras não são verbos.
- Encontre uma definição melhor para a noção de verbo.

Sherlock Chomsky: Caso 10

Sherlock Chomsky descobriu que todas as frases abaixo desrespeitam uma regra do português padrão. Ajude o detetive a descobrir qual a regra desrespeitada.

Segue abaixo as informações para abertura das contas.

Não existe ladrões em nossa cidade.

É necessário muitas ações para resolver esse problema.

Corria na lagoa a Marta e a Heloísa.

Nunca pagou uma multa os motoristas daquela empresa.

Depois de ver o vídeo sugerido pela professora me surgiu algumas dúvidas.

Cabe até seis bifés na grelha.

Você consegue explicar a ele por que isso acontece?

Fonte: <<http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>>. Acesso em 9 mai. 2015.

Para analisar esse recurso, empregaremos as mesmas categorias já utilizadas na análise anterior: *temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica*.

Podemos identificar como temática por trás do título e das atividades 1 a 10 dessa sequência:

questões (ou desafios) linguísticos, que pretendem despertar o interesse e curiosidade do aluno para sua resolução. A presença do nome de um famoso personagem dos romances de investigação, Sherlock Holmes, mesclado ao nome de um famoso nome da Linguística, Noam Chomsky, remetem à figura criada nesse recurso: Sherlock Chomsky é o investigador de “casos” linguísticos, ao qual o usuário (aluno) deve ajudar nos desafios linguísticos. Entre as questões abordadas nas atividades da sequência didática, temos: verbo (caso 1), sujeito (caso 2 e 3), diminutivo (caso 4), aumentativo (caso 5), frases de sentido inusitado, propostas por Millôr Fernandes (caso 6), hífen (caso 7 e 8), concordância (caso 9), inadequações em relação ao padrão do Português (caso 10), palavra dispensável em frases (caso 11), formas de agrupamento de palavras (caso 12), sentido de *slogans* (caso 13), sentido de versos (caso 14), concordância verbal (caso 15), uso de adjetivo ou advérbio (caso 16), fórmula de frases engraçadas (caso 17), escrita e oralidade (caso 18), advérbios de lugar (caso 19), vírgula (caso 20). Selecionamos, então, apenas o Caso 1 e o 10 para análise aqui.

Acreditamos que a articulação é garantida pela afinidade semântica em torno da investigação linguística, que dá a todas as atividades um elemento de mistério a ser desvendado.

A interatividade, nos recursos educacionais em análise, é alcançada pela relação estabelecida entre o problematizador e o solucionador dos problemas levantados a cada caso. Também há interação professor/professor, sendo uma fonte de assistência (MATTAR, 2009), já que ao final do documento cada caso é comentado e sugestões são dadas ao professor (que também poderia ser outro usuário que autonomamente chega a essa lista de exercícios). Para o Caso 1, temos este comentário do autor da atividade:

Prof:

Verbos são palavras que podem se conjugadas em número, pessoa, tempo e modo.

Seria interessante que os alunos aplicassem a definição proposta pelos colegas e verificassem se ela realmente funciona.

Algumas palavras podem se tornar verbos como aconteceu com o “caetanear” que Caetano Veloso usou para nomear o seu disco de 1984.

Fonte: <<http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>>. Acesso em 9 mai. 2015.

A mensagem ao professor sugere, inclusive, formas de interação em sala de aula, pela troca e teste das definições propostas por cada um. É possível observar ainda a conjugação do verbo “ser” no presente do indicativo, que é, segundo Fiorin (1996, p. 151), o presente omnitemporal ou gnômico, usado para “enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais”. Nesse caso, o momento de referência é um sempre implícito muito usado pela ciência, discurso próprio também das gramáticas normativas: “os verbos são palavras...”. Lara (2004) também observa o mesmo em sua análise semiótica da imagem da língua portuguesa, pelo discurso de professores de língua portuguesa de ensino fundamental e médio: “[...] no que concerne à categoria de tempo, constatamos [...] o uso do presente omnitemporal, em que o momento de referência é um sempre implícito, [...] principalmente em definições, na descrição e comparação de estados tidos como imutáveis” (LARA, 2004, p. 80).

O efeito de sentido alcançado parece ser o de certeza e de segurança da resposta ao professor, que poderia ter nesse enunciado um auxílio em caso de dúvida. Também pode, por outro lado, fechar, como é típico das “verdades eternas”, outras interpretações.

No comentário do Caso 1, citado, surge também a modalização pelo “poder”, que rege um enunciado de estado (ser/tornar): “Algumas palavras *podem se tornar verbos...*”, que produz o sentido de possibilidade e flexibilidade da língua, atualizando a faculdade de transformação do substantivo em verbo.

Para o Caso 10, há a seguinte nota com uma dica que pode ajudar na compreensão do problema de concordância em sujeitos pospostos:

Reflexão linguística



[Desafios linguístico de Sherlock Chomsky II](#) (desafios que estimulam a reflexão linguística)

[Histórias que a língua conta](#) – (variação linguística – histórica / crônica de Fernão Lopes)

[Maris Rodes](#) – (revisão de texto)

[Por falar em morte](#) – (variação linguística – oralidade)

[Gerúndio e gerundismo](#) – (gerúndio)

Prof.:

Essas frases não respeitam a concordância com sujeito posposto. Com os sujeitos antepostos ao verbo é mais fácil compreender a lógica concordância nessas frases:

As informações para abertura das contas seguem abaixo.

Ladrões não existem em nossa cidade.

Muitas ações são necessárias para resolver esse problema.

A Marta e a Heloísa corriam na lagoa.

Essa é uma tendência muito forte no português oral do Brasil atualmente.

Fonte: <<http://www.letras.ufmg.br/redigir/atividades.htm>>. Acesso em 9 mai. 2015.

Nessa “dica” ao professor, os enunciadores também tomam o discurso da gramática como verdade ao afirmar que as frases desrespeitam a concordância verbal. Retomam ainda uma regra estabelecida pela gramática, da ordem canônica da frase em língua portuguesa: sujeito, verbo e complementos, o que facilitaria a concordância pelo falante (“*Com os sujeitos antepostos ao verbo é mais fácil compreender a lógica concordância*”). A dificuldade em identificar muitas vezes a concordância em casos de sujeito posposto é evidenciada na necessidade de o enunciador citar cada frase com a adequação gramatical das frases, dando a resposta ao destinatário-professor.

Dessa forma, então, a interatividade parece estar garantida. Um comentário na página principal do site Redigir remete à abertura da equipe para o *feedback* do professor, apesar de não explicar onde e como pode ser feito (provavelmente pelo campo “contato” do site): “Esperamos um comentário do professor sobre a utilização dessas propostas em suas

turmas, para que possamos melhorar cada vez mais as atividades. Precisamos saber o que deu certo e o que ainda pode ser melhorado”.

Não há, entretanto, estratégias próprias do ambiente digital, como possibilidade de resolução *online*, *feedback* automático, entre outros tipos. A interface gráfica é simples: uma página em *.html* com vários *links* acompanhados de uma descrição do recurso, conforme Figura 4:

Percebemos, por essa imagem, que o *site* foi proposto com tecnologias mais antigas, de quando ele foi criado, e não houve atualização para tecnologias mais recentes. Alguns *links* não funcionam para baixar os arquivos de texto e, em outros casos, o arquivo (em *.doc*) tem sua mensagem desconfigurada em outros *softwares*. Essa situação é frequente e poderia ser minimizada com projetos mais interdisciplinares, em que professores, alunos e pesquisadores de diferentes áreas possam analisar as estratégias e tecnologias que melhor se ajustam à proposta do projeto e de cada conteúdo. Muitas vezes, como nesses exemplos analisados, há atividades desafiadoras e dinâmicas, mas sem uma forma que complemente e dê coerência ao conteúdo, constituindo uma falha na articulação entre forma e conteúdo.

A criatividade parece-nos estar presente na sequência como um todo, quando faz uso de um personagem literário e um estudioso da linguística, bem como suas habilidades, para motivar a resolução das atividades. O uso de imagens em cada caso ajudaria, acreditamos, na construção dessa relação com os personagens, além de outros recursos multimodais.

Por fim, quanto às tendências linguísticas, estão coerentes com as frentes mais recentes de olhar crítico sobre os fenômenos linguísticos e flexibilizar, na medida do possível, a noção de tomá-los como uma verdade inquestionável (há regras, mas também há possibilidades aceitas pela língua). Além disso, o percurso previsto torna possível se desenvolver um raciocínio lógico para várias questões que costumamos aprender por decoreba na escola. Essa tendência se articula bem com a metodologia de resolução de problemas, muito comum em propostas

pedagógicas de aplicação mais recentes. Segundo Pozo e Echeverría (1988, p. 9): “A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento”.

Essa concepção nos parece muito apropriada como metodologia de criação de recursos educacionais, porque se temos consciência de que um bom problema pode despertar o interesse e motivar o ensino-aprendizagem, podemos empregá-lo de variadas formas para os propósitos que temos em vista. Dante (1988) lembra ainda um aspecto importante para atividades da matemática que também vale para outras áreas: “um bom problema deve ser desafiador, mas possível de ser resolvido, real, interessante e que propicie várias estratégias de solução” (DANTE, 1988, p. 86).

Podemos considerar, portanto, que o recurso proposto pelo projeto Redigir traz importantes contribuições para o desenvolvimento de recursos, como a interatividade e criatividade na mobilização de temáticas e de proposta didática, embora possa ainda ser melhor adequado em termos tecnológicos.

4 Recursos em comparação

Podemos dizer que os recursos analisados são educacionais, e abertos em certo aspecto, já que permitem livre acesso pela internet a qualquer usuário, mas apresentam omissão ou restrição quanto à licença de implementação do material encontrado nos *sites*. Essa restrição da licença é um impeditivo para que determinado recurso seja considerado REA, como alerta Santos (2012, p. 83): “a característica principal dos REA, que inclusive os diferencia de outros materiais educacionais disponibilizados na rede, é a presença da licença aberta”.

Para além dessa categorização, os recursos analisados mostraram predominâncias em suas escolhas: o recurso ELO investe em ferramentas tecnológicas e no que essas ferramentas podem contribuir para a interatividade, embora tenhamos encontrado problemas na articulação interna e uma

concepção linguística mais tradicional; o recurso Redigir se preocupa com a coerência interna, com a articulação com novas tendências da linguística e no aspecto desafiador da atividade para atrair o destinatário e garantir sua adesão à proposta, mas deixa a desejar em termos tecnológicos, pois se mantém com tecnologias mais simples e não explora o potencial de automatização que hoje podem ser implementados.

De maneira geral, perguntamo-nos: o que esses recursos analisados nos ensinam?

Em primeiro lugar, eles nos mostram visões do ensino de língua portuguesa com apoio nas tecnologias digitais. Em segundo lugar, podemos compreender melhor as direções teóricas, metodológicas e didáticas tomadas nesse contexto, mesmo que o estudo não tenha sido exaustivo ainda o suficiente para descobrir tendências nos recursos educacionais para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Em terceiro lugar, podemos identificar ações necessárias e não atendidas nesses recursos analisados: a necessidade de abertura das licenças e dos *softwares*; de maior coesão e coerência entre as partes das sequências didáticas e entre o conteúdo e a forma dos recursos; associação a concepções linguísticas e pedagógicas mais dinâmicas e condizentes com as demandas contemporâneas; exploração de mais recursos multimodais para garantir criatividade e interdisciplinaridade nos recursos. Outras ações poderiam ser citadas nessa lista de carências, mas ela não precisa ser exaustiva para mostrar que podemos, a partir de análises, identificar problemas e trunfos em recursos existentes, de maneira a garantir que propostas futuras sejam mais apropriadas ao contexto de ensino-aprendizagem e ao formato dos REA.

Apresentamos, a seguir, uma retomada das categorias de análise com alguns pontos que merecem destaque a partir do estudo feito e que também estão associadas aos ensinamentos dos recursos analisados:

Temática: ocorre ora afinidade semântica em torno das escolhas e proposta do recurso, ora perda de coerência em alguns pontos da sequência didática,

gerando efeito de sentido de articulação ou desarticulação estrutural e afetando a **articulação interna** do recurso.

Interatividade: a relação clara e ajustada entre os sujeitos e o conteúdo é importante para a comunicação de valores. Também mostra-se frequente a necessidade de diálogo entre o autor do recurso e o usuário (em geral, professor), de forma a estabelecer um apoio ao destinatário e ainda a possibilidade de sugestões e dicas ao autor. A falta de coerência e articulação interna pode influenciar negativamente a interatividade, dificultando a tarefa do destinatário na apreensão do conhecimento.

Interface gráfica: apresenta grandes contribuições para a interatividade e apreensão do conteúdo quando é coerente e articulada à totalidade do recurso.

Criatividade: ocorre na mobilização de recursos multimodais, mas especialmente pela capacidade de inovar na relação entre a proposta didática e a forma como os recursos são formatados e apresentados ao público.

Concepções linguísticas: contempla abordagens clássicas, como o de comunicação, as questões de textualidade e discurso. Por outro lado, persiste em algumas partes dos recursos a abordagem estrutural da língua e sua descontextualização.

Concepções pedagógicas: tendência a uma abordagem mais progressista, que dá autonomia ao sujeito de relacionar e construir os seus conhecimentos. Nesse percurso, algumas vezes, chega-se a deixar o destinatário “sozinho” diante de um vídeo, por exemplo, sem relação com o conteúdo trabalhado. Destacamos a tendência a atividades como resolução de problemas.

5 Considerações finais

Pela análise de um recurso do *site* ELO e de um recurso do *site* Redigir, pudemos observar que há alguns problemas de articulação interna no primeiro, embora o projeto muito avance quanto à interface gráfica e à apropriação das ferramentas digitais para garantir interatividade às atividades propostas pelo professor. O segundo recurso, do Redigir, apresenta

simplicidade quanto à interface gráfica, mas propõe, pela nossa análise, atividades bem articuladas e com bom potencial de ensino-aprendizagem.

A partir desta primeira análise, compreendemos que alguns aspectos dos materiais didáticos existentes podem muito contribuir para corrigirmos, no âmbito do projeto REALPTL, problemas recorrentes, como a falta de articulação interna, e aproveitar soluções já alcançadas, como o uso de ferramentas de gamificação e automatização para facilitar a autoria de atividades.

Este estudo é, pois, apenas o início desta pesquisa, mas já nos aponta importantes elementos para um ambiente colaborativo e situado nas novas tendências linguísticas e pedagógicas.

Referências

- BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- BARROS, D. L. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2007, p. 25-53.
- BURGOS, T. Comunicação Gráfica em Interfaces de Hipermídia de Educação a Distância via WEB. In: 3º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação. *Anais eletrônicos...* 2010. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Taciana-Burgos.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- DANTE, L. R. *Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática*. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência, 1988.
- FIORIN, J. L. *Astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.
- JORGE, E. M. F. OLIVEIRA, C. S. ALMEIDA, M. D. D. WebQuest Manássio: Uma Técnica de Ensino Baseada na Integração de WebQuest e Web Semântica. ERBASE. *Anais...* 2009. Disponível em: <<https://manassio.googlecode.com/files/WebQuest%20Manassio.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- LANDOWSKI, E. *Passions sans nom*. Essais de socio-sémiotique III. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.
- LARA, G. M. P. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- LARA, G. M. P. A produtividade da noção de isotopia na construção de sentidos do texto. In: *XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2006, Uberlândia: UFU-ILEEL, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_108.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- LEMONS, A. L. M. Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre a interatividade e interfaces digitais. In: *Tendências XXI*. Lisboa, 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/interativo.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- MALHEIROS, B. T. *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.
- POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. del P. P. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 91-108.
- SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.
- SANT'ANA, I. M.; SANT'ANA, V. M. *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SANTOS, A. I dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012, p. 71-89.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

PEREIRA, Daniervelin Marques; CÉSAR, Danilo Rodrigues; MATTE, Ana Cristina Fricke. UMA ANÁLISE DE RECURSOS EDUCACIONAIS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ELO E REDIGIR. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, set. 2016. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7357>>. Acesso em: _____ . doi: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v41i71.7357>.