

# IMPLICAÇÕES DO DESENHO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA EXPERIÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

\*\*\*

## IMPLICATIONS OF DIDACTIC DESIGN FOR THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING: AN ONLINE EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION

Maria Ilza Zironi<sup>1</sup>  
Diene Eire de Mello<sup>2</sup>

**Recebimento do Texto:** 15/11/2022

**Data de Aceite:** 30/11/2022

**RESUMO:** O presente texto, recorte de uma pesquisa de Mestrado, tem como objetivo apresentar alguns resultados do desenho didático de um Curso de Extensão on-line para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica para alunos do Ensino Superior. O curso foi realizado por meio da plataforma *Moodle*, inicialmente com 30 alunos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do norte do Paraná, entre os meses de julho a agosto, com um total de 40 horas. A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter experimental, teve seu desenho didático (FILATRO, 2008) a partir da Plataforma *Moodle* em conjunto com outras ferramentas da *web 2.0* (*WhatsApp*, *Meet*, *Facebook*) envolvendo o gênero textual Resumo Acadêmico para a geração dos dados. Partindo de conceitos como cibercultura (LÉVY, 1999) e interatividade (SILVA, 2021) propostos pelo desenho didático, constatamos que o processo colaborativo entre os participantes promoveu o desenvolvimento e apropriação da escrita acadêmica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação on-line. Ensino superior. Escrita Acadêmica. Desenho didático. Interatividade.

**ABSTRACT:** This paper is part of a Master's research and aims to present some results of the didactic design of an online Extension Course for the development of Academic Writing. The course was conducted through the Moodle platform, initially with 30 students from the Pedagogy Course of a Public University in northern Paraná, between the months of July and August, with a total of 40 hours. The research, qualitative and experimental in nature, had its didactic design (FILATRO, 2008) from the Moodle Platform together with other web 2.0 tools (*WhatsApp*, *Meet*, *Facebook*) involving the textual genre Academic Summary for the generation of data. Based on concepts such as cyberculture (LÉVY, 1999) and interactivity (SILVA, 2021) proposed by the didactic design, we found that the collaborative process between the participants promoted the development and appropriation of the academic writing.

**KEYWORDS:** Online education. Academic writing. Didactic design. Interactivity.

1 Universidade Estadual de Londrina – Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) e Professora do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: maria.ilza@uel.br

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação- PPEDU- Universidade Estadual de Londrina. E.mail: diene.eire@uel.br

## Introdução

Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação de uma universidade pública situada ao Norte do Paraná. Neste recorte, temos por objetivo apresentar o desenho didático<sup>xxi</sup> de um Curso de Extensão para graduandos do Curso de Pedagogia da mesma universidade e como esse pode ser propiciador para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção escrita de textos acadêmicos.

Os dados apresentados a partir de um questionário social inicial demonstraram que os alunos têm pouca familiaridade com a escrita acadêmica e que, embora tenham contato com a linguagem científica (artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.), a produção de textos voltada para esse contexto é um desafio a ser enfrentado. Para investigar essa questão, Cristóvão, Bork e Vieira (2015) realizaram uma pesquisa mapeando os centros de escrita acadêmica existentes no Brasil. A comprovação de que esses centros, embora em poucas ocorrências, se encontram no sul e nordeste do país, demonstram uma defasagem em relação aos letramentos necessários para a escrita acadêmica nas inúmeras universidades brasileiras, corroborando, assim, para justificar nosso trabalho.

Poucas têm sido as pesquisas resultantes do trabalho sobre a “escrita acadêmica”. Uma consulta no Portal de Periódicos da Capes, abarcando esses termos de busca, indicou quase 5.000 títulos de artigos envolvendo, de forma genérica, o tema, desde a década de 90. Isso parece muito, mas uma busca mais refinada, restrita aos anos de 2017 a 2020, revelou a predominância de trabalhos relacionados a eventos de letramento<sup>xxii</sup>, isto é, trabalhos específicos envolvendo atividades mais pontuais a respeito da produção da escrita acadêmica. Já, os trabalhos voltados para o desenvolvimento da escrita acadêmica como prática de letramento<sup>xxiii</sup> restringem-se a alguns projetos que tratam dessas atividades de letramento como, por exemplo, os retratados nos artigos “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação” (FERREIRA; LOUSADA, 2016); “O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG” (COSCARELLI; AMARAL, 2017).

Esses dados retratam o que, enquanto professoras do Ensino Superior de

diferentes cursos de graduação, estamos constatando há muitos anos: não se trata de questões de domínio da língua quanto a aspectos gramaticais, semânticos e morfossintáticos apenas, mas a questões de ordem estrutural e social dos cursos. Poucas são as atividades oferecidas no sentido de desenvolver a escrita acadêmica. Um esforço é a inserção de disciplinas de Língua Portuguesa ou de metodologias de pesquisa ofertadas nos diferentes cursos com objetivo do desenvolvimento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dentre outros) em relação à linguagem e a normas, o que, segundo Marinho (2010), não produz efeito esperado.

Assim, tendo em vista toda essa problemática, nossa pesquisa, em caráter experimental, busca verificar possíveis caminhos para que o letramento acadêmico aconteça de maneira que se possa democratizar o conhecimento, gerando sujeitos mais críticos, participativos, autorais em suas produções escritas. Nesse sentido, neste artigo, objetivamos lançar luz sobre o desenho didático elaborado para um Curso de Extensão On-line e como esse pode contribuir para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para isso, estruturamos, além desta introdução, outros tópicos nos quais apresentamos: primeiro, o referencial teórico e compreensões sobre conceitos-chave; segundo, os procedimentos metodológicos com a apresentação e considerações a respeito da elaboração do desenho didático e; por último, as considerações finais.

## **AS TEORIAS DE BASE**

Neste tópico, apresentamos as bases teóricas que pautaram a organização e etapas do presente estudo. Nesse sentido, nosso referencial teórico foi dividido em duas partes: a primeira faz referência a autores cuja epistemologia embasa esta pesquisa e que estão associados ao campo das teorias de caráter sócio-histórico-cultural. A segunda, se referindo à extensão do pensamento desses autores, às teorias referentes ao universo de estudos a respeito da linguagem e o ensino e a aprendizagem relacionados por meio de interfaces digitais.

A partir disso, passamos a definir dois aspectos teóricos fundamentais de nossa pesquisa: primeiro, quais seriam os conteúdos selecionados para o desenvolvimento da escrita acadêmica e qual seria o itinerário desses conteúdos,

além do planejamento e definição das atividades de forma a atender o objetivo proposto. Para tanto, nos amparamos em referenciais que embasam e sustentam o trabalho com a linguagem por meio da produção de textos com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e dos gêneros de textos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) que tem como fonte, dentre outras teorias, as de caráter sócio-histórico-cultural, como Vygotsky (2001) e a dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

O segundo aspecto diz respeito às teorias referentes à educação on-line (SANTOS, 2019) e a noção de cibercultura (LÉVY, 1999 e RAMAL, 2002) e hipertextualidade (RAMAL, 2002) na busca por desenvolver no(a)s participantes a autonomia, a colaboração, a crítica, a reflexão, a produção de novos textos que atendam às demandas de esferas e domínios discursivos específicos e da sociedade contemporânea. Assim, buscamos, por meio de conceitos como interatividade (SILVA, 2001; SANTOS, 2019) e colaboração (SALOMON, 1993) característicos do ensino on-line, a ressignificação de práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de se compreender, descrever e explicar formas interativas que possibilitem, por um lado, a formação dos sujeitos envolvidos e, por outro, a transformação de práticas e atitudes individualista para as de coletividade, como veremos a seguir.

Para iniciar essa incursão teórica, vamos nos ater, inicialmente, aos pressupostos teóricos de caráter sócio-histórico-cultural como, por exemplo, Vigotsky, uma vez que defendemos a ideia de que os autores fiados a essa teoria dão a base para os estudos das vivências dos sujeitos envolvidos e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Logo depois, trazemos alguns preceitos dados por autores sociointeracionistas como Bakhtin (1997) em relação às construções psicológicas organizadas para a linguagem por meio dos gêneros do discurso e o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) de Bronckart (1999) que trabalha com o desenvolvimento humano por meio da linguagem. Por fim, a teoria da cognição distribuída (SALOMON, 1993), que concebe o aprendizado relacionado a formas de interação, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros pelas trocas de conhecimentos pessoais, sociais, culturais, de maneira colaborativa. Enfatizamos que ao trazer esses autores para nosso campo de discussão, estamos relacionando como esses autores embasam nosso pensamento e alicerçam nossas ações de

pesquisa voltadas para o ensino e aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento da linguagem.

Por exemplo, ao citar Vigotsky (2001; 2002) e a Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo princípio consiste na cultura como mediadora para o desenvolvimento humano, estamos reafirmando o caráter sócio-histórico-cultural da pesquisa em oposição às teorias biologizantes (Piaget) ou comportamentais, como a behaviorista. O conceito de desenvolvimento, para Vigotsky, está atrelado ao convívio social, no qual o ensino e a aprendizagem vão ocorrendo por etapas por meio de mediação humana ou de um instrumento mediador. Ao pensar nas tecnologias como artefatos culturais modernos, os associamos à proposta de Vigotsky que os conceberia como ferramentas disponíveis e possíveis de serem utilizadas para o ensino e a aprendizagem. Esses instrumentos, associados à utilização simbólica da linguagem, convertem-se em meios para promover o desenvolvimento humano.

Como não tem mais como negar o papel das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, fazer uso desses instrumentos e ferramentas no ambiente escolar é uma atividade necessária e essencial, pois a escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento de conceitos científicos que se diferem dos conceitos cotidianos (VIGOSTSKY, 2001). Friedrich (2012, p.99) enfatiza o fato de que “a gênese dos conceitos cotidianos não necessita desse quadro institucional, pois a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor; em suma, nas situações informais de aprendizagem”, mantendo, assim, nível de abstração pouco elevado, explica a autora. Porém, os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, o que quer dizer que eles se realizam por intermédio de algum outro conceito, desta forma, por um lado, os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos e, por outro, existem sempre no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012, p.100). A escrita acadêmica, portanto, se constitui como conhecimento científico que precisa ser aprendido, desenvolvendo-se, assim, no ambiente universitário.

Em Vigotsky (2002, p.9) encontra-se uma afirmação que vai ao encontro dessa ideia quando menciona que “[...] o processo educativo é um método formativo, no sentido literal da palavra, então a ‘redescoberta’ e a interiorização

dos valores por cada estudante adquirem um valor decisivo, não menos importante do que o da aprendizagem conceitual”. A escola, portanto, está a serviço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como, por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica que surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos mediatizados.

Dois conceitos nas obras de Vigotsky se fazem indispensáveis de serem discutidos: o *conceito de instrumento* e o *conceito de mediação*. Os instrumentos, físicos (artefatos, como as tecnologias, por exemplo) ou simbólicos (ex: linguagem, como os diferentes gêneros de textos) desempenham papel fundamental para os procedimentos de ensino e para a aprendizagem, pois a intervenção deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos. A internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos é o que promove o desenvolvimento, pois em seu aspecto físico potencializa as ações e em seu aspecto simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental (VIGOTSKY, 2001). Nesse viés, podemos pensar nas tecnologias como instrumentos físicos e os textos que medeiam as interações como instrumentos simbólicos.

A aprendizagem é um processo que imbrica não só o biológico, mas especialmente, as relações histórico-culturais que garantem o desenvolvimento individual por meio do acúmulo de experiências vividas (VIGOTSKY, 2001). Ao se tornar adulto, esse processo não é interrompido, ao contrário, é contínuo como um meio para a preparação do mundo do trabalho. O ensino, portanto, deve ganhar novos contornos na fase adulta e, a linguagem, ganha papel de destaque, uma vez que será instrumento simbólico mais acessado, principalmente, no universo institucional que é a universidade. Além disso, as vivências produzem efeitos sobre o outro, em uma relação de trocas, de colaboração, auxiliando na distribuição e na construção do conhecimento.

Para Vigotsky (2001), a linguagem é constituidora do sujeito, portanto, pensamento e linguagem se inter-relacionam, desempenhando um dinâmico e importante papel no processo de evolução do homem. Nesse sentido, a palavra além de representar o mundo permite pensá-lo. Um conceito, portanto, significa pensar o mundo, não apenas exteriormente pelos signos, mas interiormente pelas significações que, na maioria das vezes, nunca significam literalmente as

palavras. A aprendizagem para o adulto ocorre, em nossa concepção, exatamente pelo desenvolvimento dessa capacidade de abstração, mas num ambiente de ensino que, ainda, traga a aprendizagem dos conceitos científicos que passam a ser conscientes e lógicos na fase adulta. Por isso, ao propor o Curso de Extensão no Ensino Superior como objeto de estudo, portanto, para adultos, consideramos que os conceitos científicos precisam ser trabalhados, pois não fazem referência imediata nem direta ao mundo a que se referem.

Uma vez que tomamos por base a linguagem como motriz para o desenvolvimento do sujeito, nada mais pertinente do que tratá-la sob uma perspectiva dialógica. Bakhtin (1997) ressalta o fato de em linguística persistirem as funções tais como “ouvinte” e “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tradicionalmente, esses conceitos pressupõem e representam dois parceiros da comunicação verbal: o locutor (ativo) e o ouvinte (passivo). Embora não seja excludente, esse modelo não pode representar o todo real do processo de comunicação.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (BAKHTIN, 1997, p. 291)

No Desenho Didático que empreendemos, a responsividade (concordar ou discordar, complementar, adaptar, executar, realizar dentre outras ações de linguagem), é fundamental para que esse se realize. Assim, uma resposta ativa se opõe à compreensão passiva ao discurso ouvido e, conseqüentemente, atribui

àquele que interage uma ação de linguagem no diálogo vivo desse enunciado que se apresenta. Abandona-se, dessa forma, a ideia de mero expectador ou ouvinte e atribui-se papel ativo aos sujeitos nesse diálogo, no qual, não somente as vozes dos interlocutores se fazem presentes, mas de outros que precederam esse discurso. Segundo Bakhtin (1997, p. 292) “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

As ideias bakhtinianas, em linhas gerais, focalizam a linguagem em uma realidade social, que partilhada pelos indivíduos, coletivamente, instaura a construção de conhecimentos. Para Bakhtin (1997, p. 279) todas “as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Segundo o autor em questão, os enunciados se manifestam em gêneros do discurso e refletem as condições específicas e finalidades de cada situação de comunicação. Esses enunciados, portanto, são organizados de acordo com conteúdo temático, o estilo e os recursos composicionais que precisam ser apreendidos pelos indivíduos de uma dada comunidade, porém coletiva e socialmente.

Isso justifica o fato de utilizarmos os gêneros de discurso da esfera acadêmica como o Resumo para, enquanto enunciado, constituir-se como motor para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Segundo Bakhtin (1997, p.280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. E mais, “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável; e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Para Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar os estratos e aspectos da personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum que está relacionado ao estilo de um gênero peculiar pertencente a uma “esfera da atividade humana e da comunicação humana”. Assim, “uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 283).



Um estudo dos enunciados como gêneros do discurso contribui para a compreensão das produções verbais e dos processos de comunicação. Fato esse que justifica a escolha dos conteúdos selecionados para esse Curso de Extensão, uma vez que consideramos os fenômenos linguísticos como fators socioculturais, conforme os propósitos dos sujeitos e suas necessidades. Assim, “devemos conceber a linguagem como uma forma de ação, que nos insere na vida social, por meio de discursos que são determinados por situações, por condições, por funções, logo, por significados e interpretações” (ZIRONDI, 2013, p.69).

Indo ao encontro das ideias bakhtinianas, o Curso de Extensão é uma proposta de diálogo, nesse sentido, os interlocutores, no caso o(a)s participantes, assumem papel importantíssimo na produção desse enunciado que ocorrerá no decorrer das atividades e das ferramentas acionadas. Segundo Zirondi (2013, p.69) ao constituir para si um destinatário, o sujeito o transforma em um parceiro no diálogo fornecendo indícios e matéria-prima para constituir suas palavras que ganham caráter polifônico. Por ser um fato social e situado cultural e historicamente em um dado tempo, no Curso de Extensão proposto, os gêneros do discurso medeiam as relações de reciprocidade e estimulam os processos de colaboração e (re)construção dos conteúdos.

Enquanto Bakhtin destaca o discurso como atividade que propicia o diálogo entre os sujeitos, Bronckart (2006; 2008) defende que a linguagem por ser uma atividade social, como tal, se configura e se constitui como uma ação de linguagem de um indivíduo, resultando, assim, empiricamente em um texto. Os textos, portanto, são formatos linguageiros de interação que se manifestam em gêneros de textos (cartas, e-mails, HQs, contos, crônicas, memorandos, propagandas, receitas, bulas de remédios, manuais de instrução etc.) e se constituem em tipos de discurso (narrar, expor, argumentar, descrever, explicar dentre outros) e estão na gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 1999).

É por meio da linguagem que podemos reconstruir o agir humano e, assim, interpretar as ações humanas. Fato esse justifica esta pesquisa, uma vez que é na e pela linguagem que se dá o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bronckart (2006, p.153) afirma que os gêneros de textos e tipos de discurso são considerados pelo Interacionismo Sócio-discursivo como formatos de interações

propiciadoras do desenvolvimento humano e que, em sua prática (produção e recepção/interpretação) configura a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas, na qual o indivíduo realiza um duplo processo, a adoção e a adaptação.

Porém, esses “formatos” (os gêneros de textos) não são os únicos propiciadores do desenvolvimento humano em nossa visão. No livro *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, Gavriel Salomon (1993) apresenta com a colaboração de estudiosos – Doris Ash, Ans L. Brown, Joseph C. Campione, Michael Cole, Yryö Engeström, Howard Gardner e An Gordon – aproximações entre a teoria histórico-cultural (Vygostiky e Lúria) e a Cognição Distribuída, isto é, os autores fazem uso da psicologia histórico-cultural para pensar a respeito de como o conhecimento pode ser “distribuído” durante a aprendizagem. Para isso, estabelecem relações de distribuição cognitiva pessoal (*distribution of cognition ‘in’ the person*, p.14), cultural (*the distribution ‘in’ the medium culture*, p.15), as relações sociais (*the distribution of cognition in the social world*, p.17) e o tempo historicamente constituído (*the distribution of mind in time*, p.18). Para discutir essas questões, apresentam duas pesquisas que aplicam às ideias da teoria histórico-cultural na prática: *Reading acquisition* (aquisição da escrita) e *expertise in transition*. Os resultados dessas pesquisas apresentadas por Michael Cole e Yryö Engeström (in SALOMON, 1993), demonstram que

Pesquisas recentes em cognição e campos como antropologia e a psicologia cultural exigiram uma revisão da noção que a cognição humana existe somente dentro da cabeça da pessoa. Neste volume, a proposta é a de que a cognição é distribuída através de esforços colaborativos para alcançar objetivos compartilhados em torno de informações processadas entre os indivíduos e as ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura. O fenômeno da cognição distribuída é amplo, com consequências provocadoras para as teorias da mente, aprendizado e educação. (SALOMON, 1993, p.33 – tradução nossa)<sup>xxiv</sup>

Em nosso entendimento acerca da teoria proposta, a cognição distribuída ocorre justamente quando os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos envolvidos em uma mesma situação/vivência e que, em equipe, sejam

compartilhadas experiências e artefatos que contribuam reciprocamente para o desenvolvimento ou realização de uma atividade (como apresentado na pesquisa, em que vários médicos se unem na troca de experiências e conhecimentos para discutir um caso médico e chegar a um diagnóstico de um paciente).

Ou, como é o caso do ensino e da aprendizagem entre adultos e crianças, nos quais os modos como ocorrem a mediação e a interação podem influenciar processo de pensar e internalizar culturalmente os conhecimentos. Neste sentido, destacam-se o papel dos artefatos que, segundo Zille (2012 *apud* MORAES, 2017 p.39), não promovem mudanças cognitivas necessariamente, mas possibilitam o entendimento sobre informações já processadas e que podem potencializar o “surgimento de novas modalidades de representações, significados e conhecimentos”. Assim, a partir das trocas entre os sujeitos, os conhecimentos de mundo, da cultura, das experiências vividas, do tempo que distancia esses sujeitos, formam-se redes de conhecimentos que direcionam a conhecer um determinado objeto por diferentes perspectivas e dimensões.

Ao nos referirmos a todos esses autores, associamos os conceitos e o conhecimento em uma rede de fatores, ao trabalho pedagógico a ser realizado por meio dos instrumentos e ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da escrita acadêmica. A seguir, apresentamos considerações a respeito da importância desses mecanismos na organização de ambiências que propiciem o trabalho colaborativo para aprendizagens.

## **2.1 O Ensino e a Aprendizagem Mediados pelas Tecnologias Digitais**

As TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – há muito vêm sendo alvo das discussões sobre educação na sociedade e, agora, com a emergência do ensino remoto isso se acirrou, trazendo à tona uma gama de problemas para um modelo ainda pouco explorado educacionalmente em todos os níveis de educação, apesar da existência da EAD formalmente no Brasil a partir da LDB n.9394/96. É possível afirmar que apesar de estarmos vivendo em uma sociedade mediada pelas tecnologias, seus usos no âmbito das práticas educativas ainda não foram acessados por boa parte dos professores por meio da formação inicial ou continuada, o que dificulta o trabalho a ser realizado, uma vez que

não há uma compreensão acerca das potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino, por parte de professores.

Pierre Lévy já mencionava no final do século passado: o “movimento contemporâneo das técnicas” (LÉVY, 1999, p.27), o que causou estranheza, justamente pela velocidade de transformação constante da cibercultura. Segundo o autor, o digital, fluido, em constante mutação, desprovido de qualquer essência estável, com o crescimento do ciberespaço, “passou a (se) desenvolver um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, ao que se denomina cibercultura”. Em relação aos termos ciberespaço e cibercultura, Lévy (1999, p.17) os define como não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam desse universo.

Esses conceitos são essenciais para o entendimento do contexto em que estamos vivendo, uma vez que é no ciberespaço que ocorrem as transformações e adoção de novos comportamentos, visto a dinâmica, por exemplo, da participação e atuação política, reivindicações, protestos, manifestos até cancelamentos dentre outras ações que envolvem sujeitos e cultura, isto é, a cibercultura. Lévy (1999, p.29) menciona que um dos principais motores da cibercultura é a inteligência coletiva que quanto mais se desenvolve, melhor é a apropriação, pelos indivíduos, propiciando sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (LÉVY, 1999, p. 29-30). O autor se refere à inteligência coletiva como “veneno” e “remédio” para a alteração tecno-social: é veneno para aqueles que dela não participam, ou seja, ainda não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação; é remédio para os que não ficaram para trás e conseguem “controlar a própria deriva no meio de suas correntes”.

Assim, palavras como interatividade e interação são invocadas como se resolvessem todos os problemas relacionados a essa inclusão no meio digital. Uma vez que “interatividade” requer a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LÉVY, 1999, p. 79), estar conectado apenas não é garantia de conectividade. Parece-nos que aqui se encontra um dos nós educacionais, pois, uma vez que a interatividade por si, não garante a aprendizagem. Embora estar conectado, não seja sinônimo de interatividade, mas pode se constituir como

primeiro passo para uma nova concepção do aprender para as gerações desse tempo.

Silva (2001), no livro *a Sala de aula interativa*, menciona que a crise da educação não pode ser resolvida dentro das salas de aula. O autor focaliza a *interatividade* como perspectiva de modificação da comunicação em educação e acredita poder enfrentar o descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz a instituição escolar que é transmissão. Refere-se à possibilidade de o professor promover participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, aproveitando a confluência contínua das esferas social, tecnológica e mercadológica, num mesmo espírito do tempo entendido como lógica da comunicação, rompendo a prevalência da transmissão que segundo “ele é provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações” (SILVA, 2001, p. 158).

Além disso, o autor discute os fundamentos da interatividade defendendo que o emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: “participar é mais que responder ‘sim’ ou ‘não’, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem”. Para o estudioso em questão, comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam. Assim, o emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexão permitindo, ao receptor, ampla liberdade de associações e de significações.

Por isso, Silva (2001) volta a enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor a partir do movimento contemporâneo das categorias hipertextuais esclarecendo que isso não significa meramente uma nova tecnificação da sala de aula. Em primeiro lugar, afirma, está a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado – mas, a educação do sujeito em nosso tempo, que se

apresenta dissolvendo-se frente aos meios comunicacionais modernos.

Silva (2001), atenta, ainda, para a transição da lógica da distribuição para a lógica da comunicação; para como a interposição de interfaces pode aprofundar a dispersão do sentido em uma grande quantidade de sentidos possíveis; para o sujeito que está sempre intimidado a participar, mas é uma participação não genuína; para o indivíduo que é sempre interpelado como sujeito da interatividade, mas pode cair na hiperatividade sensoriomotora automatizada que responde a injunções eletrônicas para comunicar; para o fato de que as novas tecnologias de comunicação são democráticas, permitem a não passividade do usuário, a criação coletiva e, por isso, podem viabilizar a comunicação do sujeito.

Ainda de acordo com autor anteriormente citado, há possibilidades de fazer da sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações, criando um ambiente comunicacional capaz de acolher o novo expectador e prepará-lo para lidar com a referência coletiva. O professor não mais se limita ao falar-ditar e se apresenta como propositor de participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações.

Porém, a complexidade das questões que envolvem o uso das tecnologias digitais e os modos de interatividade leva o autor a questionar: como socializar o sujeito em nosso tempo? Como prepará-lo para ocupar o velho e o novo espaço público? Como prepará-lo para aí comunicar e conhecer? Uma resposta possível, de acordo com Silva, está provavelmente em proporcionar a confrontação coletiva “ao faça você mesmo”, num ambiente de comunicação e conhecimento baseado na liberdade, na pluralidade e na cooperação. Algo diferente da socialização cultivada pela escola-fábrica baseada no falar-ditar do mestre e nas lições-padrão que deveriam formar o “ser social” capaz de “acatar as regras comuns a todos”, capaz de “considerar outros interesses que não os seus”, ensinando o “sacrifício, a privação, a subordinação dos fins individuais a outros mais elevados” (DURKAHEIM *apud* SILVA, 2001, p.169). Algo diferente disso, explica, é a socialização do sujeito diluído na subjetividade de suas escolhas, descobrir-se como ser social na confrontação coletiva e não a partir de lições-padrão.

Segundo Lévy (2019, p.70), os ambientes on-line envolvem “não só um conjunto de interfaces para socialização de informação e conteúdos de ensino e

aprendizagem, como também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas”. O autor chama de “interfaces de conteúdos”, os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem ou todas essas linguagens juntas em um processo de mixagem. Esses conteúdos, por sua vez, podem ser apresentados em diversos suportes, como via hipertextos<sup>xxv</sup>, multimídia ou hiperídia. Já as “interfaces de comunicação”, geralmente, são aquelas reservadas para a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, *webconferências*, entre outras), ou assíncronas, comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns e listas de discussão, portfólios, diários, glossários, *wikis*, entre outras). Os conteúdos, assim, são gerados via interfaces síncronas e assíncronas.

Essa confluência entre momentos síncronos e assíncronos será possível a partir de um ambiente virtual de aprendizagem organizado. Lévy (2019, p.21) concebe o Ambiente Virtual Aprendizagem como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões. Faz-se necessário, portanto, que seja um espaço planejado. Nesse sentido, o desenho didático assume total relevância, pois tem a ver com o que Silva (2001, p.174) menciona a respeito da autoria do professor e a modificação da comunicação em sala de aula como fatores e condições essenciais à tarefa de educar o novo espectador.

Assim, o professor precisa aprender com “movimento contemporâneo das técnicas” e imbricar-se com esferas social e mercadológica, mas, também, basear-se nos fundamentos interatividade e na “ética da complexidade”, tornando a sala de aula como ambiência da confrontação coletiva da aprendizagem. Portanto, atentar para as interações, pedagogia interativa, (SILVA, 2001, p.174) contrária à recepção passiva, pois a construção do conhecimento é um passo ativo, ou seja, a aprendizagem é uma organização ativa mobilizada por um mosaico de interações.

Silva (2001, p.175) cita a Pedagogia interativa – que, com base no construtivismo e interacionismo, nos quais o sujeito conhece, constrói, na interação e não na recepção passiva submetida ao falar-ditar – na qual o conhecimento à medida que estabelece trocas com o meio e com os objetos e isto confirma a prioridade da construção do conhecimento sobre a transmissão de informações.

Assim, o conhecimento vem das interações e não da assimilação de enunciados, por isso, a livre expressão não deve ser somente autorizada, mas encorajada: exprime seu ponto de vista e confronta com outrem. Para isso, é preciso suscitar a expressão e a confrontação dos estudantes, aprender a observar e interpretar suas condutas.

Silva (2001, p.181-185) refere-se à interação em sala de aula proposta por Laura Ribeiro, a qual privilegia a expressividade latente das interações, a construção dramática (máscara social), o clima socioemocional em sala de aula, o papel da autoridade do professor e o professor-pesquisador. Potencializa-se, desta forma, uma nova competência comunicacional em sala de aula. E o professor passa a ter um novo desafio: modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não há, neste sentido, mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre estes e o professor e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem. Para Santos (2014), as disposições técnicas da *web 2.0* favorecem a qualidade da comunicação, que por sua vez favorecem a educação mais autêntica.

Quanto às mudanças proporcionadas pela educação on-line, Lévy (2019, p.72) aponta:

Além da autoaprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas –, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos (fórum de discussão, lista, chats, blogs, webfólios, entre outros). Isso é revolucionário, inclusive quebra e transforma o conceito de distância. Se bem apropriada por cursistas e professores, a educação online deixa de ser EAD para ser simplesmente educação.

Mediante a essas proposições e reflexões, consideramos que experiências como a proposta nesta pesquisa, podem ser espaços de agrupamento de sujeitos geograficamente dispersos, mesmo em uma comunidade mais restrita como o



é o da universidade. A educação on-line, seja em qualquer configuração que se apresente, potencializada pela interatividade, pode se tornar uma aprendizagem colaborativa no encontro mediado pelas tecnologias. Porém, não é o ambiente on-line que define a educação on-line, mas o movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos que garantirá a interatividade com atividades em grupos colaborativos, exposições participadas, entre outros. Lévy finaliza, e isso vai ao encontro do que intencionamos com o curso, mencionando que para que possamos aprender mais e melhor, quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, sua experiência.

Essas ideias dialogam com o pensamento bronckartiano a respeito dos processos interativos da comunicação, pressupondo o desenvolvimento humano por meio da socialização de conhecimentos, experiências, informações dentre outros elementos que compõem os processos interativos que envolvem, e só podem ocorrer, por meio da linguagem. Ao propor a pluralidade e liberdade das expressões, Silva compactua com o ideal de diálogo – dialogismo – e responsividade ativa, ou seja, a discussão e confrontação de pensamentos mencionados por Bakhtin. E é nesse campo profícuo que emergem, numa teia de conexões, os humanos e seus pensamentos e experiências individuais e históricas, suas vivências e essências, aliadas aos artefatos, instrumentos e ferramentas de comunicação e ação, que, assim sendo, podem construir, também no on-line, coletivamente, em um processo de colaboração, as aprendizagens.

### **3. O DESENHO DIDÁTICO**

Para o Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, como pesquisadoras, colocamo-nos, como idealizadoras e executoras do Curso, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e buscamos interpretar as ações do(a)s participantes. Esses estudantes são alunos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada ao Norte do Estado do Paraná. Após aprovação da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade (PROEX) da Universidade, as inscrições ficaram disponíveis na página do órgão como evento para inscrição de 30 alunos.

Realizamos uma divulgação entre os grupos de pesquisa e enviamos e-mail aos alunos regularmente matriculados nos 3º e 4º Anos da Graduação, pois esse é o período no qual os alunos estão produzindo seus Trabalhos de Conclusão do Curso. Dos 30 inscritos, 28 se inscreveram na plataforma *Moodle*, porém, somente 25 deles responderam ao questionário inicial, sendo que 23 do(a)s inscritos realizaram a produção inicial, mas apenas 12 (doze) concluíram o curso e a produção final ao término das semanas estabelecidas para o curso.

A organização do curso ocorreu a partir da seleção de materiais, das atividades desenvolvidas e das estratégias de avaliação e acompanhamento a serem hospedadas na Plataforma *Moodle* com o curso perfazendo total de 40 (quarenta) horas, compreendendo os meses de junho a agosto de 2020, com carga horária semanal, inicialmente, prevista para de 8 (oito) horas. A organização das atividades seguiu um movimento espiralado, considerando as características do gênero de texto (BRONCKART, 1999) e dos textos teóricos pensados como essenciais para o encaminhamento de conceitos relativos ao desenvolvimento da linguagem e da escrita acadêmica.

A coleta de dados ocorreu ao longo de todo o curso, contemplando os registros das atividades e dos diálogos entre os participantes, tanto na plataforma *Moodle*, no grupo de *WhatsApp*, no grupo do *Facebook* e nos encontros síncronos do *Meet*. Assim, considerando esses aspectos, para alcançar os objetivos do Curso de Extensão, houve um duplo planejamento: da seleção, elaboração e organização das atividades didático-pedagógicas pensadas para o trabalho com a linguagem e, em paralelo, o “Desenho Didático”, no que diz respeito ao uso das tecnologias em combinação com atividades variadas e as várias interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos ambientes on-line, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Meet*.

Quanto às estratégias de elaboração da arquitetura pedagógica do Curso de Extensão têm a ver com a dinâmica do Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009, p.31) e a situação de aprendizagem (turma, curso, aula) e são, justamente essas variáveis educativas que multidimensionam o curso para estratégias diversas que se modificam e/ou adaptam-se colocando em prática um modelo arquitetônico específico. As estratégias, portanto, trouxeram dinamicidade ao Curso, promovendo ação e interação entre os participantes, professor e conteúdos. Com base nesses aspectos, no quadro 1 sintetizamos um cronograma das atividades que

se caracterizaram como uma “arquitetura pedagógica” para compor o desenho didático como um todo.

**Quadro 1** - Cronograma geral do Curso de extensão

CURSO DE EXTENSÃO (40H) OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE			
UNIDADE DIDÁTICA	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	CONTEÚDOS
Questionário investigativo inicial e ambientação	6h	1 semana	Questões envolvendo as condições socioeconômicas, conhecimentos prévios, familiaridade com ferramenta e ambientação para o Curso de Extensão.
UNIDADE 1 Leitura e escrita acadêmica	10h	1 semana	Conteúdos envolvendo questões de leitura e escrita acadêmica; algumas reflexões sobre leitura; levantamento do que é significativo para o leitor; paráfrase e síntese; discurso direto e indireto e verbos do dizer.
UNIDADE 2 Coesão e coerência textual	10h	1 semana	Coesão e coerência textual; progressão referencial e sequencial; seleção lexical e polidez discursiva.
UNIDADE 3 Resumo acadêmico	10h	1 semana	Aspectos de linguagem em resumos acadêmicos.
Questionário investigativo final	4h	Atividade final	Questões envolvendo desenvolvimento e importância contributiva do curso de extensão para escrita acadêmica.

Fonte: Organizado pela autora.

O Desenho Didático, portanto, além de considerar a arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem, contempla, principalmente, as interfaces

de conteúdo e de comunicação. Para o Desenho Didático, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*, consideramos, também, outros ambientes on-line, como as redes sociais que podem propiciar a interatividade entre os membros. Assim, abarcamos outras ferramentas que pudessem otimizar, por um lado, os processos comunicacionais e, por outro, fomentar discussões sobre os conteúdos, os saberes, as experiências, a comunicação, enfim, a interatividade e colaboração entre o(a)s participantes. No sentido de otimizar o trabalho, portanto, o Desenho Didático contemplou variadas ferramentas da *Web 2.0*, como veremos a seguir:

1. *O WhatsApp*: foi uma das ferramentas da *Web 2.0* utilizada para intensificar e dinamizar o processo de comunicação entre o(a)s participantes. Assim, comunicados (como a publicação e disponibilização no *Moodle* das semanas, por exemplo); avisos (sobre datas, horários, *links* de acesso, dentre outros); dúvidas (sobre conteúdos e conceitos); dificuldades técnicas (acesso a atividades ou a senhas e à plataforma) entre outras funções, fizeram parte do processo de colaboração e interatividade entre o(a)s participantes. Esses “materiais”, produzidos a partir da interatividade, se constituíram como fontes de informação para nossas análises.
2. *O Facebook*: a Rede Social do *Facebook* foi utilizada nesta pesquisa, pois defendemos a ideia de que nesse espaço poderíamos intensificar os processos de colaboração e, conseqüentemente, interatividade entre os sujeitos. Portanto, arquivos com textos teóricos, *links* de acesso a outros ambientes virtuais e páginas da internet puderam ser disponibilizados e, desta forma, acessados pelos participantes. Assim como no *WhatsApp*, o uso dessas interfaces pode fornecer importantes informações para as análises dos dados.
3. *Meet*: na pesquisa, ao fazer uso do *Meet*, objetivamos estabelecer, por meio de momentos síncronos, a interatividade entre o grupo. Assim, esse poderia se conhecer durante os encontros, além disso, expor suas dúvidas, dar opiniões, tecer comentários, trocar ideias, expressar suas dificuldades e outras questões relacionadas tanto aos conteúdos quanto à acessibilidade.

Segundo Santos e Silva (2009, p. 275), ao elaborar o Desenho Didático, buscamos superar a lógica da transmissão por meio de interfaces, isto é, cria-se um ambiente coletivo de comunicação, no qual, embora separados geograficamente, os sujeitos dialoguem construindo colaborativamente conhecimento. Para esses autores, as interfaces de comunicação são aquelas reservadas para a interatividade entre os interlocutores, ou seja, “estas podem ser síncronas, de comunicação em tempo real (como *chats* e *webconferências*), ou assíncronas, de comunicação em diferentes tempos (como correio eletrônico, fóruns, listas de discussão, portfolios, diários, *blogs*, glossários, *wikis*)” (SANTOS e SILVA, 2009, p. 275). Ainda de acordo com esses autores, “pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online” (IDEM). Para Araújo (2007, p.22), “o desafio de utilizar ambientes que realmente sejam espaços interativos de educação, a partir de três de suas dimensões – interatividade, hipertextualidade e autonomia - e que proponha práticas curriculares mais comunicativas, que potencializem autorias individuais e coletivas”.

O fato é que a educação mediada pelas tecnologias requer uma organização didática que se distingue da educação presencial. Embora haja um objetivo comum, as formas presenciais se diferem dos momentos síncronos e assíncronos até mesmo porque a interação e a interatividade ocorrem de maneiras diferentes<sup>xxvi</sup>. Contudo, caso tal organização não privilegie tais aspectos, corre-se o risco de cairmos em um processo de transmissão e recepção em que o aluno é visto como sujeito passivo da aprendizagem.

A seguir, apresentamos como o planejamento e organização dos conteúdos em interface às ferramentas do *Moodle*, propiciou a elaboração do desenho didático.

#### **4.1 Planejamento e Organização dos Conteúdos, Conceitos e Atividades**

Para planejarmos e desenvolvermos o Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, foi preciso que elaborássemos um Desenho Didático que, pelas suas características interativas e colaborativas, contemplasse a

interface de diferentes ferramentas on-line. Para organizar esse trabalho, passamos por diferentes etapas: 1º) a escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o público alvo, a duração, os materiais teóricos selecionados, o desenvolvimento das atividades, métodos avaliativos e procedimentos e instrumentos de coleta de dados; 2º) *design* do curso e as ferramentas de interface do *Moodle* e da *Web 2.0*. Assim, apresentamos como ocorreu esse processo, a fim de construir um tempo-espaço que propiciasse a participação ativa dos estudantes.

No Curso de Extensão, a ênfase não estava necessariamente na entrega de conteúdos, mas em estratégias didáticas que pudessem potencializar a construção de conhecimentos e, assim, o desenvolvimento da escrita acadêmica e, conseqüentemente, estreitamento com a linguagem científica. Desta forma, a Plataforma *Moodle*, enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem, permitiu com suas interfaces, estrategicamente, variar as atividades, complementadas pela exploração das ferramentas *Web 2.0*, tanto para comunicação, quanto para contemplar conteúdos, por meio de discussões, compartilhamentos, exposição e esclarecimentos possíveis em relação a dúvidas. O Curso de Extensão, assim, foi estruturado, considerando em seu desenho didático todos esses elementos e as atividades ficaram organizadas nas interfaces, constituindo, dessa forma, um *design* específico do Curso de Extensão no interior da Plataforma e um *design* singular no planejamento do curso como um todo.

Colocamo-nos como idealizadoras e mediadoras das aulas, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as ações do(a) s participantes. Como em nossa pesquisa fizemos uso da Plataforma *Moodle* para hospedagem das principais atividades do curso, exploramos algumas das ferramentas da plataforma. De acordo com curso on-line *Moodle em ação*<sup>xviii</sup>, essas ferramentas estão disponíveis para explorar os conteúdos planejados, o que não impede que outros aplicativos ou recursos da *web* sejam utilizados. Segundo a ordem organizacional da plataforma, o *Moodle* pode ser dividido em quatro partes essenciais: 1) as atividades de produção coletiva: base de dados, glossário e *wiki*; 2) atividades de interação: fóruns; 3) recursos para disponibilização de conteúdos: página, arquivo, URL, livro e lição; 4) atividades de entrega, revisão e avaliação: questionários, tarefas, correção e avaliação. Portanto, para obter

trabalho mais interativo e produtor, recorreremos a diversas atividades que foram indexadas ao *Moodle* por meio de diferentes ferramentas, afinal

Como nos parece importante variar as maneiras pelas quais um aluno deve chegar às respostas esperadas para as atividades, é interessante diversificar o tipo de atividades apresentadas ao longo do curso, garantindo estímulos diferentes para pessoas também diferentes, cujas estratégias individuais de aprendizagem são diversas. (PEREIRA, SILVA E MACIEL, 2012, p. 100)

No *Moodle*, a primeira atividade proposta compreendeu um questionário envolvendo questões sociais relativas aos participantes. Partimos da premissa de que o aluno, para aprender, principalmente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, precisa estar em interação não só com artefatos digitais, mas, também participando e construindo esse ambiente, uma vez que a aprendizagem exige autonomia (MELLO, 2019). Assim, o questionário inicial buscou detectar como os alunos estudavam e se relacionavam com ensino on-line e o que sabiam e conheciam a respeito do processo de ensino e aprendizagem por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Considerando os aspectos observados nas respostas obtidas, o desenho pedagógico buscou abarcar: a) Que aspectos deveriam ser considerados para a elaboração do modelo pedagógico para o Curso de Extensão; b) Quais elementos deveriam ser levados em consideração no/para o comportamento aprendiz a partir da realização de atividades estratégicas para a aprendizagem; c) Como as estratégias de ensino contribuiriam para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; d) Como as estratégias de ensino e de aprendizagem contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos alunos.

Os conteúdos trabalhados, portanto, foram pensados para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para desenvolver tais gêneros é necessária a aquisição dos seguintes requisitos para leitura e escrita: realizar fichamentos, sínteses e resumos; parafrasear; fazer uso do discurso direto e indireto; elaborar o texto de acordo com a progressão temática; atentar-se para os aspectos de coerência e coesão do texto que dão clareza ao texto; fazer uso da linguagem científica e da norma culta; ortografia correta; citar autores e referenciar os textos

utilizados; colocar-se criticamente por meio da análise, comparação e avaliação de diferentes textos sobre o mesmo assunto; atentar-se para as características gerais que caracterizam o gênero; outros.

Neste Curso de Extensão, privilegamos o gênero de texto acadêmico Resumo, basicamente, por acreditarmos que seja a base para todas as atividades relacionadas à produção científica. Segundo Machado (2003, p.150), “[...] o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”.

Para o desenvolvimento do desenho didático, nos baseamos em Behar (2009) que propõe a elaboração de um modelo pedagógico que considere a realidade do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as possíveis transformações presentes na sociedade atual e as necessidades e desafios sociais enfrentados pelos alunos, principalmente, quando se deparam com Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, aspectos como conhecimento e aprendizagem são resultantes de um processo construído de forma cooperativa, na qual as relações comunicativas estabelecidas são renovadas e refletidas a partir da interação com outros sujeitos. O foco, desta forma, não está no produto final, mas nas ações desenvolvidas, fruto, essas, da formação de espaços e comunidades de aprendizagem e convivência em rede.

A partir desses elementos apresentados pela anteriormente, passamos a compor parte do nosso desenho didático. Os *aspectos organizacionais* incluíram a fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, os propósitos do processo de ensino e aprendizagem à distância, a organização do tempo e do espaço e a expectativa em relação à atuação dos participantes. Sobre os *conteúdos*, nos preocupamos com os materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem. Neste sentido, os conteúdos se referiram ao “o que” foi trabalhado e deveriam ser selecionados a fim de propiciar a construção do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, as habilidades e as competências desejadas. Para isso, foi preciso considerar o *design* a partir de fatores técnicos, gráficos, pedagógicos que fossem motivadores e interativos.

Quanto aos *aspectos metodológicos*, ainda de acordo com Behar (2009),



trata-se não somente da seleção de técnicas dos procedimentos e dos recursos informáticos, mas, também, como esses elementos se relacionam, se estruturam e são combinados. Trata-se, portanto, da arquitetura e os elementos associados serão dependentes dos objetivos e da ênfase dada ao conteúdo. Os aspectos metodológicos, portanto, compõem a sequência didática ou de atividades. Neste caso específico do Curso de Extensão, organizamos uma Sequência de Atividades (ZIRONDI, 2013), pois, diferente da Sequência Didática – considerando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>xxviii</sup> – partimos de um conjunto de atividades que dizem respeito à configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico. Para construção desse percurso metodológico, algumas questões precisaram ser levantadas, tais como: sob qual teoria da aprendizagem o curso iria se embasar; quem seria o público alvo; quais os principais objetivos; o que se esperava dos alunos; questões envolvendo tempo, espaço, conteúdos, atividades, avaliação e motivação do(a)s participantes.

Os *aspectos avaliativos* estão estritamente relacionados aos metodológicos segundo Behar (2009, p.28), pois se relacionam com a coleta, a análise e à síntese de dados. Para isso, foi importante questionar: o que seria avaliado, como, o porquê, por quem, o que se queria avaliar, qual tipo de avaliação e quais ferramentas, modalidades e instrumentos de avaliação. Nosso enfoque principal ocorreu sobre a produção inicial (pré-curso) e final (pós-curso), considerando que este último nos traria respostas sobre a (in)validade das atividades propostas e das metodologias adotadas. Para isso, fizemos uso de uma lista de constatação que, de acordo com Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p.107) funcionasse como uma grade com critérios de avaliação do gênero em questão. Esses critérios, de acordo com autores, permitem ao professor “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente que não são compreendidos pelos alunos [...]”. Neste trabalho, nos baseamos na grade (lista de controle/constatação) proposta por Gonçalves (2009, p.27) como ponto de partida para a configuração do gênero resumo acadêmico.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, deve-se definir o Ambiente Virtual Aprendizagem e suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação (BEHAR, 2009, p.30). Em nosso desenho didático do Curso de extensão, o Ambiente Virtual Aprendizagem foi definido a partir da abertura de uma sala

*Moodle*, uma vez que este é o ambiente mais acessível e disponível gratuitamente pela Nucleo de Educação a Distância da Universidade. Essa plataforma, por ter como foco principal a aprendizagem, além de fornecer uma infraestrutura tecnológica para *upload* de materiais, permite que textos, vídeos, sons e outros recursos sejam hospedados. Além disso, possui funcionalidades que dão abertura para que interação ocorra, como *chats*, fóruns, base de dados, publicação de arquivos dentre outras funções.

No decorrer das quatro semanas foram contemplados os seguintes conteúdos: ambientação, contrato didático (1ª semana); aspectos teóricos sobre leitura e escrita (2ª semana); aspectos organizacionais e linguísticos dos textos (3ª semana); e, conteúdos sobre gênero de texto Resumo Acadêmico (4ª semana).

Optamos sempre por começar as semanas por meio de videoaulas. Consideramos essa ferramenta como uma forma de trazer aos participantes uma explicação mais direta e ao mesmo tempo personalizada dos conteúdos. Assim, conhecimentos trazidos pelo professor, somados aos conhecimentos prévios dos alunos, aliados aos textos sugeridos e à interatividade com o próprio artefato, propiciaram que, colaborativamente, houvesse interação.

Pereira, Silva e Maciel (2012) consideram que o planejamento de artefatos e de atividades deve ser melhor discutido no contexto da educação à distância (EaD) e para o uso em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Segundo esses autores, para as atividades devem haver distintas fases como a identificação e definição de objetivos de aprendizagem para cada tarefa e a definição das atividades educacionais que, apoiadas, então, por um projeto instrucional consistente e reflexivo, poderão servir para a formação de indivíduos críticos. Para que isso ocorra, afirmam, as atividades elaboradas precisam ser formativas, processuais, provocadoras de mudanças de comportamento, valores e atitudes.

Além disso, Pereira, Silva e Maciel (2012) apontam a transição do material didático tradicional ao autoinstrucional, no qual os educadores vêm estruturando os cursos com objetivo de unir teoria e prática, e que, ao final, geralmente, buscam verificar a aprendizagem por meio de exercícios. A questão é que isso pode se tornar uma mera reprodução mecânica da teoria que se assemelha muito à distribuição de conteúdos e exercícios fornecidos pelos livros didáticos ou no Ensino Superior com somente exposição de conteúdos ou, ainda, mera revisão

de conteúdos. Essas atividades, reforçam, convidam o aluno a uma leitura passiva e irreflexiva, na qual se submete à resposta imposta no gabarito, muitas vezes, de forma acrítica e passiva, para compreender como se chegou à determinada resposta.

Os autores anteriormente citados mencionam que na modalidade à distância, os alunos tenham autonomia e condições reais de se autoavaliar de acordo com parâmetros claros e detalhados propostos em cada atividade. Outro aspecto destacado é o fato de ter que se considerarem as especificidades espaço-temporais da educação à distância e modelar as atividades de maneira a incorporar ao veículo textual/digital o caráter interativo da aula presencial. Nesse sentido, as atividades perdem o seu objetivo avaliativo e ganham a participação efetiva do aluno na aula. Os autores defendem, ainda, o fato de as atividades, como parte significativa da aula, não serem posicionadas ao final do texto, mas distribuídas ao longo de todo material, numa relação hipertextual e dialética, incitando a (re)construção do conteúdo. Os fóruns, exemplificam, convidam para rever ou revisar para inserção de novas informações, assim como perguntas retóricas ou de ativação de conhecimentos prévios do interlocutor para manter a atenção desperta. Além disso, os materiais devem estar balizados com carga horária correspondente, diferentemente do ensino presencial.

Os materiais, portanto, no formato *web*, permitem diversas atividades, tais como *chats*, *wikis*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários on-line dentre outros. A questão é saber em quais situações de aprendizagem e contextos cada um deles seria mais eficiente, ou a quais objetivos cada um se refere, e quais limites e vantagens cada um oferece para se obter melhores resultados. Para isso, realizamos o embricamento desses elementos às ferramentas da *web 2.0*, cujos resultados serão apresentados em outro momento.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O presente texto teve como objetivo apresentar alguns resultados do desenho didático de um Curso de Extensão on-line para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica para alunos do Ensino Superior. Ao buscar a interface das

diferentes ferramentas, intencionamos ampliar as possibilidades de diálogo entre os participantes. Dialogicamente, portanto, navegamos pelos diferentes ambientes virtuais incentivando o questionamento, o compartilhamento de informações, a troca a partir de conhecimentos e experiências individuais. Aspectos teóricos, a produção coletiva e a realização de atividades, desta forma, foram motivados via *WhatsApp*, reuniões do *Meet* e pela rede social do *Facebook*.

Aos(à)s participantes, por sua vez, coube a tarefa de interagir com todas as ferramentas e interfaces; se relacionar com conteúdos e linguagem específicos de uma outra área do conhecimento; expor-se perante o grupo; administrar seu tempo e espaço de estudos. Esse campo interativo exigiu dos sujeitos ações que, acreditamos, por seu caráter conflitante, justamente, contribuem para o desenvolvimento dos envolvidos, o que é bastante positivo.

Em relação à interatividade ocorrida nesses ambientes on-line, podemos destacar a importância que cada ferramenta desempenhou para o envolvimento e a participação no Curso. Enquanto o *Moodle*, como Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi o cerne do curso como um todo, congregando as atividades consideradas de relevância para o desenvolvimento da escrita acadêmica, as outras ferramentas da *web 2.0* exerceram um papel fundamental na promoção da interatividade entre os sujeitos. O *WhatsApp*, por exemplo, foi importantíssimo no processo de comunicação entre os envolvidos (professor e participantes), embora outras atividades pudessem ter sido motivadas a partir desse ambiente, como perguntas para incentivar a participação. Já o *Meet* exerceu papel fundamental nesse processo interativo, pois propiciou o diálogo “face a face”, se constituindo como um espaço para construção de afetividades e estreitamento de laços entre os interagentes. Diante desse quadro interativo que se expõe, o imbricamento entre esses ambientes on-line nos permite, mediante aos resultados alcançados, afirmar que, se interativos, também colaborativos.

Esse cenário, portanto, nos conduz à conclusão de que um Desenho Didático para a Educação on-line que envolva diversos ambientes virtuais, que propicie maior interatividade e colaboração, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Porém, reafirmamos a necessidade formativa dos docentes para, além de domínio de conhecimentos técnicos sobre as ferramentas e suas interfaces, também, que saibam promovê-las contemplando os

diferentes estilos de aprendizagem na construção individual e coletiva dos saberes. Além disso, propiciar que os envolvidos possam coletivamente criar, recriar, modificar, agir de maneira autoral e em co-autoria. Embora o estudante tenha papel preponderante nesse processo, deixamos claro que a figura do professor exerce papel fulcral, pois é dele a responsabilidade pela seleção e organização dos conteúdos e pela elaboração de um desenho didático e as estratégias a serem utilizadas na mobilização dos estudantes, para a interatividade, para a colaboração e aprendizagem coletiva.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2007. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11861/3/Disserta%3%a7%c3%a3o%20Maristela%20Midlej%20Vers%c3%a3o%20Final\\_com%20ficha%20catalografia.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11861/3/Disserta%3%a7%c3%a3o%20Maristela%20Midlej%20Vers%c3%a3o%20Final_com%20ficha%20catalografia.pdf) Último acesso em: 26/04/2021 às 10h32.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de, Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et all.]. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, (Coleção sobre linguagem).

COSCARELLI, Viana; AMARAL, Luana Lopes. O ensino de escrita acadêmica a distância na ufmg: um relato de experiências. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 182-199, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.>

ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2340/1439 Acessado em: 25/05/2021 às 20h09.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BORK, Ana Valéria Bisetto; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. *LETRAS & LETRAS* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30593/16707/> Acessado em 23/11/2020 às 8h50.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouveia. Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro* v. 69, nº3, p. 125-140, Florianópolis, set/dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00125.pdf> Último acesso em: 26/04/2021 às 10h47.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. A lista de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Orgs). *Interação, gêneros e letramento. A (re)escrita em foco*. 1 Ed. – Editora Clara Luz, 2009 – 2 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Coleção de TRANS. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINHO, Marildes. O ensino da escrita acadêmica à distância na UFMG. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf> Acessado em: 25/03/2021 às 17h27.

MACHADO, Anna Rache. Revisitando o conceito de Resumo. In: Gêneros Textuais e Ensino. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MELLO, Diene Eire. Educação online: reflexões e aproximações em busca de fundamentos para uma didática. In: Pedagogia e Didática com Tecnologias Digitais no Ensino Superior. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2019.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; SILVA, Cristiane Brasileiro Mazocoli. MACIEL, Cristiano. Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. In: Ambientes Virtuais de Aprendizagem. MACIEL, Cristiano (ORG.). EDUFMT, Cuiabá-MT 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod\\_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf) acessado em 31/03/2020 às 15h24min.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALOMON, Gavriel. *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Edited by Gavriel Salomon of University of Hayfa, Israel. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009), pp. 267-287. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf> Acessado em: 25/05/2021 às 20h44.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo. In: Marco, silva. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, Maria Ilza. Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.