

De aulas de gramática, quero distância!

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

ana@vetorial.net

Resumo. *Este trabalho propõe o uso de objetos de aprendizagem para investigar como as ferramentas ajudam os estudantes a relacionar o português que escrevem com o cotidiano e com as outras formas de se expressar para que sejam mais bem aceitos nos grupos diferentes dos seus e dos quais precisam participar, por questões de trabalho ou crescimento social/intelectual. Dessa forma, os objetos de aprendizagem cumprem a função de ferramentas, artefatos de mediação, através dos quais transitam a necessidade de conhecer formas para melhor expressar uma idéia e respostas da gramática, fazendo que as prescrições e “gramatiquices” dêem lugar à curiosidade e à vontade de construir conhecimento. Trata-se de objetos digitais de aprendizagem, pois a sala de aula escolhida para investigação é virtual, ou seja, em um curso de português redacional básico a distância foram propostos objetos digitais de aprendizagem, cujo conteúdo foi determinado pelas necessidades mostradas pelos participantes. A idéia de se escolher o ambiente virtual para proceder à investigação justifica-se por a comunicação nesse espaço acontecer apenas por meio de textos escritos, o que “obriga” os participantes a mostrarem-se e às suas necessidades em relação à norma culta da Língua Portuguesa e pela atitude lingüística dos sujeitos-pesquisados em ambiente virtual, onde costumam priorizar o conteúdo e preterir a forma, postura que demonstra de maneira mais genuína os tópicos gramaticais a ser discutidos.*

Abstract. *This work proposes the use of learning objects to investigate how the tools help the students relate the Portuguese they write to their daily life and to other means of expressing themselves so that they can be accepted and participate in groups different from theirs, for work reasons or for social/intellectual development. This way, the learning objects play the role of tools, mediation devices, through which the need to get to know ways to better express an idea dialogue with grammar responses, causing the prescriptions and “grammar stuff” to lose space to curiosity and to the will to build knowledge. It is about digital learning objects, for the classroom chosen for the investigation is virtual, that is, in a Distance Basic Writing Portuguese Course, digital learning objects, whose content was determined by the needs shown by the participants, were proposed. The idea to choose the virtual environment to conduct the investigation is justified by the fact that the communication, in this space, takes place only through written texts, which “oblige” the participants to expose themselves and their needs in relation to the standard norm of Portuguese Language and by the linguistic attitude of the subjects studied in the virtual environment, where they are used to giving*

priority to the meaning and not to the form, posture that shows, in a more genuine way, the grammatical topics to be discussed.

Palavras-chave: gramática; objetos de aprendizagem; Teoria da Atividade

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ambiente virtual os estudantes costumam priorizar o conteúdo de sua escrita e preterir a forma, postura que demonstra de maneira mais genuína os tópicos gramaticais a ser discutidos.

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

Dessa forma, é preciso que os envolvidos nos processos educacionais transformem-se, reorganizem suas perspectivas e notem que o uso de objetos de mediação torna as aulas de português pertinentes. Ao adotar ferramentas mediadoras, o professor põe o indivíduo em papel ativo, como *agente* na comunicação, e a gramática no seu lugar secundário, de processo intermediário, de estrutura do código lingüístico – afinal, de nada adianta “saber falar” quando faltam idéias! A condição de subdesenvolvimento do país em que vivemos *versus* as exigências capitalistas sublinha a importância de priorizar experiências de aprendizagem significativas e de preterir as regras, visto o *background* econômico, social e cultural de porcentagem muito relevante de estudantes brasileiros que têm como objetivo e necessidade a inserção mercado de trabalho.

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

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

2. Pressupostos teóricos

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

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

Assim, já que a proposta inicial – e final – deste trabalho é a de motivar uma TRANS-FORMAÇÃO, ou seja, um olhar além da formação, neste capítulo são apresentados meios teóricos para operacionalizá-la, numa via de mão dupla: a teoria explicando a práxis e esta fornecendo dados e situações para que as teorias existentes sejam questionadas e novas hipóteses sejam construídas. Dessa forma, a ciência evolui, a educação incrementa seus meios e a capacidade dos indivíduos é potencializada.

2.1. Ferramentas como alavancas para transformar(-se)

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

Entre as muitas hipóteses que tentam traduzir a essencialidade da mediação, o pensamento vygotskyano, hoje, dá conta dos vários aspectos humanos e sociais que, por vezes, acabam excluídos por muitas teorias. Hedegaard (2005, p.199), para explicar como se constitui o lugar de ativação da aprendizagem, que Vygotsky nomeia Zona de Desenvolvimento Proximal, fala sobre como conectar “uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino”. Segundo a autora, em função do enquadramento social ao qual estão sujeitas as duas áreas, entender o entorno, o meio social, é fundamental para compreender o porquê da necessidade de a criança ser guiada por um adulto para melhor desempenhar o que ora aprende: porque primeiro é preciso delimitar parâmetros – nem que seja por imitação – para que, nessa mímesis, o sujeito de aproprie e passe a executar as tarefas por si, ou seja, de maneira autônoma.

2.2. Teoria da Atividade: suporte teórico validando o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs)

Wertsch qualifica as ferramentas como “próteses”, ou seja, aparelhos que visam a suprir, corrigir ou aumentar uma função natural². A necessidade do uso desses artefatos de mediação ocorre sempre que restrições físicas e intelectuais implicam obstáculos os quais impedem que respostas sejam conhecidas e resultados alcançados – e por isso a pipeta é importante: porque consegue pinçar o que a mais delicada mão humana não poderia, aumentando essa função natural.

Assim, atividades diárias, independente do grau de especialização, são cumpridas com maior eficiência quando os sujeitos, visando aos resultados, lançam mão de instrumentos como próteses. Isso significa que, de acordo com a ótica desse autor, para que um sujeito obtenha os resultados os quais pretende – ou para fazê-lo mais facilmente –, uma estratégia é o uso de instrumentos ou artefatos de mediação que, direcionados a um objeto, permitem que se obtenham os resultados com maior eficácia, como mostra a Figura 1.

Tais idéias reiteram o proposto por Leontiev (ENGESTRÖM, 1999, p. 23), de que as atividades se originam a partir de motivações que, considerando as implicações que há entre as ações e os contextos sociais, concretizam-se através de agires direcionados a objetivos. Quanto aos procedimentos que permitem a concretização de cada objetivo, dependem diretamente da condição dos instrumentos que inexoravelmente precisam ser usados.

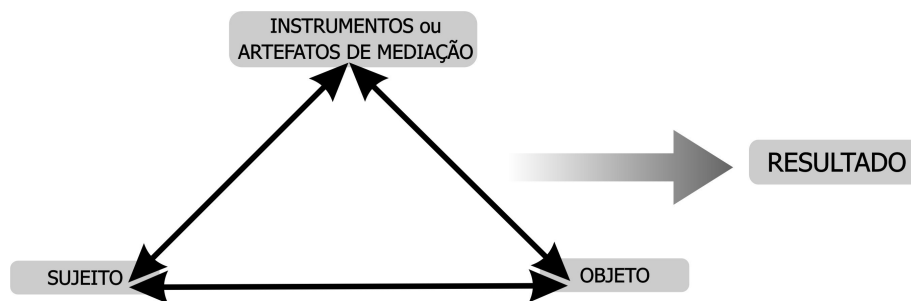


FIGURA 1. Representação triangular das ações proposta por Engeström, com base nas idéias de Vygotsky.

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

² Definição do Dicionário eletrônico Houaiss para o termo *prótese*.

2.3. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como palco da Linguística Aplicada

A Língua é uma ferramenta e bem manejá-la é sinônimo de diferenciação social e profissional, tal qual conhecer o manuseio de outros instrumentos fundamentais para a execução apurada de determinadas tarefas, como a empilhadeira e o esfigmomanômetro. Nos ambientes virtuais de aprendizagem, o fato de o instrumento principal de comunicação ser o código lingüístico, expressar adequadamente – sem ambigüidades e com referentes indicados de forma clara – implica estabelecer relações bem-sucedidas ou com interferências oriundas de problemas de construção textual.

Simultaneamente a isso, é inquestionável o uso de salas de aula virtuais como meios de acesso à formação a distância, quer seja para levar ensino superior a regiões onde ele ainda não existe de forma presencial, quer seja para aproximar estudantes de áreas de formação que, de outra forma, ser-lhes-ia improvável ou, ainda, para encurtar o caminho entre pesquisadores de uma mesma área. Em função da riqueza de possibilidades e por se tratar de lugares ainda emergentes no Brasil, é pertinente entender como se constituem esses ambientes – ou AVAs.

3. Metodologia: uma experiência de transformação

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

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

Sobre os sujeitos-pesquisados, trata-se dos 42 estudantes matriculados na disciplina Português Redacional Básico 1/2008 da UCPel, nos cursos descritos pela Figura 2. A coleta do perfil dos estudantes se deu através de um formulário no AVA; tal formulário não restringia as informações que cada estudante deveria incluir sobre si nessa apresentação – apenas solicitava uma breve descrição e preferências. Em função disso, o texto de apresentação de alguns contém apenas informações subjetivas, que não serão usadas neste trabalho, enquanto outros não preencheram esse formulário – por isso, alguns dados são considerados “não informados”.

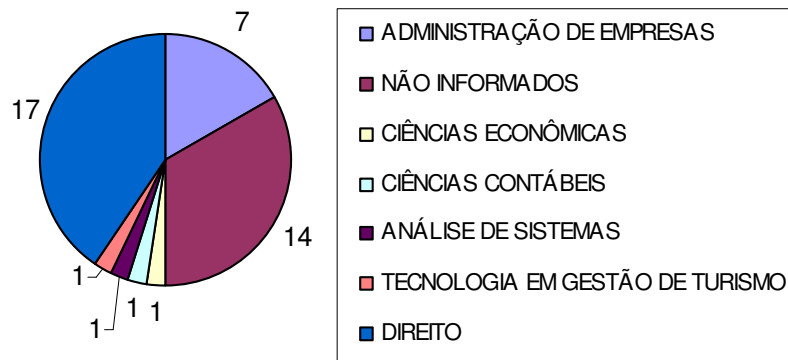


FIGURA 2. Cursos de graduação dos sujeitos-pesquisados

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

Esse curso, Português Redacional Básico, é oferecido já há X anos aos graduandos da UCPel, via plataforma TELEDUC. A idéia de se incluir entre as atividades elaboradas pelo professor responsável pela disciplina os ODAs que serviram como instrumentos de pesquisa deste trabalho pareceu apropriada em função de configurar-se como um contexto natural, que permitiria a investigação não apenas sobre como esses estudantes universitários usariam os ODAs no incremento de suas produções textuais, mas também da integração desses ODAs em um AVA. Ademais, proporem-se objetos digitais de aprendizagem ou solicitar atividades de escrita não causaria estranhamento em função do contexto, já que a disciplina é ministrada a distância; da mesma forma, a escolha de tópicos de Língua Portuguesa seria óbvia, uma vez que o próprio nome do curso sugere exercícios de redação.

Os objetos digitais de aprendizagem foram criados a partir das atividades de múltipla escolha do software de autoria ELO3 – Ensino de Línguas On-line. Também foram usados outros programas de computador, principalmente editores de imagens e de edição de HTML. Os temas desses ODAs foram extraídos não apenas das necessidades observadas nos textos produzidos pelos estudantes – tanto nos fóruns do TELEDUC quanto nas provas presenciais bimestrais – como também de solicitações explícitas. Os textos, imagens e áudio utilizados foram extraídos da internet, com o intuito de trabalhar com materiais recorrentes e acessíveis.

A escolha pelo uso das críticas e impressões dos sujeitos-pesquisados como norteadoras da continuidade do trabalho – ou seja, da elaboração do novo ODA – deu dinamismo ao processo, além de constituir-se como um componente de motivação, já

³ Disponível para download em www.leffa.pro.br

que as solicitações feitas na avaliação de uma atividade já eram atendidas na seguinte. Ao mesmo tempo, tornou curto o prazo de planejamento, já que as aulas deveriam ser completadas integralmente e enviadas ao professor da disciplina a cada quinzena, deixando o prazo de quinze dias para que a pesquisadora e seu orientador organizassem o novo ODA – visto que o principal nesse processo não era o objeto de aprendizagem em si, mas o teor que veiculava, isto é, o processo dinâmico e interativo de discussão de tópicos de Língua Portuguesa.

Em função do tempo escasso entre os resultados de uma atividade e a proposição de uma nova e, ainda, da inadequação do conteúdo do ODA nomeado “palavras repetidas” ao da aula proposta naquela quinzena pelo professor responsável da disciplina – o que gerou um intervalo de 30 dias – os instrumentos desta pesquisa são três objetos digitais de aprendizagem. Os nomes propositalmente remetem aos tópicos que abordam: “fala e escrita”, “palavras repetidas” e “ortografia” – neste último há o contraponto de uma questão gramatiquera – as dificuldades ortográficas – ser tratada a partir de questões práticas.

Dessa forma, pôde-se investigar o uso de objetos digitais de aprendizagem no desenvolvimento da produção textual de estudantes universitários, bem como caracterizar os ODAs na perspectiva vygotskyana de mediação e avaliar a integração dos ODAs com as outras atividades desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por fim, verificar a reação dos alunos no uso dos ODAs (analisando suas postagens e comentários no AVA).

4. Análise dos dados: lingüística em ação

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

Os reflexos desse jogo revelam-se nas salas de aula: ou os estudantes se sentem impotentes diante de tarefas incompreensíveis porque impertinentes, ou incluídos e, por consequência, motivados – realidade mostrada por este trabalho, através das avaliações dos sujeitos pesquisados. No capítulo anterior, foi descrita a forma de elaboração dos ODAs, bem como ocorreu a escolha dos tópicos de gramática e o modo como as críticas e impressões dos sujeitos-pesquisados nortearam a continuidade do trabalho. Neste, constarão as justificativas pela escolha dos itens de composição de cada objeto digital de aprendizagem, bem como a avaliação dos sujeitos-pesquisados – pareceres e comentários – e o percurso de ação, de execução dos objetivos iniciais já que, como cita a epígrafe, de Marx, “é a vida que determina a consciência”.

4.1. Internet, pra que te quero?

Os muitos dados disponíveis na internet – imagens, sons, vídeos e textos – têm aplicações tão infinitas quanto a capacidade humana de combiná-los, ainda que nem

sempre usados de forma construtiva ou produtiva. Assim, já que uma das pretensões deste trabalho é a de extrapolar o óbvio, a idéia inicial foi de usar arquivos já bastante explorados pelo senso comum e passar a tratá-los de maneira científica quando da construção dos objetos de aprendizagem. Exemplo disso são as badaladas imagens de placas cujo teor da escrita apresenta marcas de oralidade e desvios à norma culta, as famosas “placas ridículas” que, devido ao “sucesso”, materializaram-se em forma de livro – destaque-se que a idéia é de sempre menosprezar tais manifestações lingüísticas, perpetuando a cultura do “erro de português” e da inferiorização social dos que se expressam por formas populares de língua.

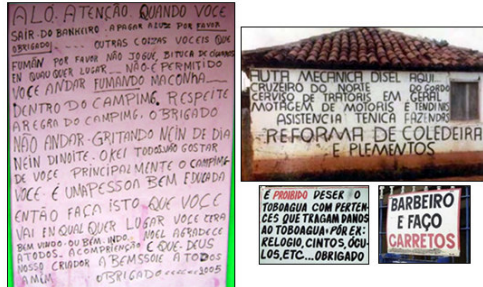
Tomlinson e Masuhara (2005, p. 2) sugerem a busca da “articulação de teorias de ensino por meio da reflexão sobre sua própria prática” para não só aprender mais sobre si, como também “utilizar suas teorias como uma base para o desenvolvimento de critérios para a avaliação de materiais”. Ao se posicionarem dessa forma, os professores assumem os objetos de aprendizagem como ferramentas que devem ajudar o aluno a vincular os conteúdos da sala de aula à própria vida – única maneira pela qual a aprendizagem efetivamente acontece.

Vê-se, com isso, que os materiais selecionados/produzidos pelo professor, além das tarefas didáticas, adiantam para os estudantes o tipo de posturas que permearão as atividades de aprendizagem e qual o olhar e as expectativas do professor sobre o grupo, revelando tacitamente, nesse intermeio, como se darão as relações políticas e sociais do microuniverso que é a sala de aula. Então, em função dessa carga semântica inerente, os objetos de aprendizagem construídos e utilizados responsável e comprometidamente precisam levar em conta os diferentes sujeitos aos quais se dirigem, além de considerar as experiências trazidas pelos aprendizes para, a partir delas, potencializar novas, vinculando o conhecimento novo ao familiar para que, assim, atuem como intermediários.

Usar as “placas ridículas” conforme propõem Tomlinson e Masuhara implica quebra de paradigma, já que se passa a construir algo positivo ou, no mínimo, útil – como a diferença essencial que deve haver entre fala e escrita, confusão comum até em textos com relativa proficiência – a partir do que é coletivamente estigmatizado como risível e passível de menosprezo, conforme mostram as Figuras 3 e 4, recortes do objeto digital de aprendizagem que discute o tema.

língua falada x língua escrita

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



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

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

FIGURA 3. “Placas ridículas” em exercício de diferença entre fala e escrita.

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

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

língua falada x língua escrita



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

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

FIGURA 4. “Placas ridículas” em exercício sobre ambigüidade.

A respeito da escolha/elaboração de materiais didáticos, faz-se necessária a reflexão sobre como estruturar tais objetos de aprendizagem. Tomlinson e Masuhara (2005, p. 34) recomendam etapas a ser percorridas na estruturação de materiais didáticos, a saber: coleta de dados, seleção de textos, desenvolvimento de materiais, avaliação e adaptação ao contexto. Para os materiais do CALL – Computer Assisted Language Learning⁴ – foco de interesse deste trabalho, os autores fazem recomendações específicas, entre as quais está o uso de multimídia e hipermídia (p. 67-68), além do computador como ferramenta obrigatória de mediação, que oportuniza atividades interativas de internet e de multimídia – impossíveis para os livros-texto – e acessos múltiplos, que oferecem textos e atividades aos alunos (p. 77).

Joly e Bolitho (1998, p. 97) propõem um diagrama resumindo os vários passos que devem ser cumpridos na construção de materiais didáticos para o ensino de línguas – e que, indiscutivelmente, pode ser aplicado a qualquer área do saber. Um item a ser observado é que o modelo dos pesquisadores estadunidenses deixa transparecer as posturas sugeridas por Vygotsky, já que identificar um problema específico do grupo e buscar ferramentas para solucioná-lo de maneira contextualizada nada mais é do que ativar a ZDP e, a partir dessa mediação, construir respostas que certamente encaminharão a novos problemas e necessidades com graus mais altos de dificuldade. No caso deste trabalho, foram percorridos todos os passos descritos pelos autores (FIGURA 5), desde a identificação, entre os textos redigidos pelos estudantes, dos tópicos-tema dos ODAs, a exploração e realização contextual da temática no AVA, a *realização pedagógica e produção física*, que é o próprio ODA, e, por fim, o *uso*, ou seja, exposição do ODA à prática da sala de aula.

⁴ Aprendizagem de Idiomas Assistida por Computador.



FIGURA 5. Diagrama proposto por Joly e Bolitho (1998).

Acrescente-se a isso a recomendação de Tomlinson (1998, p. 7), de que os materiais apresentados pelo professor devem causar impacto nos estudantes, no sentido de atrair sua curiosidade, interesse e atenção. Para que tal objetivo fosse atingido, mais uma vez foram usados dados extraídos da internet, como classificados de jornais (FIGURA 6), tiras salvas de sites de cartunistas e, ainda, exemplo de interação via chat (FIGURA 7).

Se o material proposto consegue gerar esse efeito, terá cumprido o papel de ativar a ZDP, pois os objetos de aprendizagem que instigam os aprendizes efetivamente atuam como ferramentas. O autor, além de alertar para o fato de que os diferentes grupos motivam-se de maneiras distintas – fato que endossa a tese de Daniels (2002, p. 30), de que a ZDP é “social-cultural-politicamente determinada” – sugere quatro qualidades⁵ através das quais um objeto de aprendizagem pode estimular os diferentes aprendizes:

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

⁵ Tradução e adaptação minhas.

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

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

língua falada x língua escrita

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

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

(25%) - (5/10)

FIGURA 6. Material concreto – anúncios classificados – alertando para sentidos indesejados oriundos da escrita descomprometida.

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

Qual das situações abaixo exige maior grau de correção lingüística?

língua falada x língua escrita

CHICLETE COM BANANA /Angeli

Para: Fabício, Fujiana Attack

Fabício, Fujiana Attack diz: Fabício, Fujiana Attack é apenas um desvio da norma padrão, em termos de ortografia

Fabício, Fujiana Attack diz: ocasionado por um neologismo aditivo, do tipo esdrúsculo

Fabício, Fujiana Attack diz: ocasional

Fabício, Fujiana Attack diz: certo?

manu diz: quem sou eu para dizer não?

Enviar

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

(17%) - (7/10)

FIGURA 7. Tira e janela de chat problematizando a diferença entre fala e escrita.

Enfim, a elaboração dos materiais precisa refletir a consciência do professor de que os estudantes, como sugere Tomlinson (1998, p. 88), começam a aprender a partir do que é simples ao mesmo tempo em que devem ser preparados para atuar no mundo real e, por isso, a necessidade de objetos de aprendizagem que sistematizem seu progresso na aprendizagem.

4.2. Estudantes-bússola da transformação na sala de aula

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

Entretanto, os estudantes não tiveram o mesmo olhar acerca do ODA seguinte, sobre estratégias para evitar repetição de palavras (FIGURAS 8 e 9) – pronomes, sinônimos e elipses –, ainda que também tenham sido usadas as “placas ridículas”, tiras e textos da internet. Provavelmente o conteúdo mais denso e a necessidade de aplicar as três estratégias de coesão textual em um número maior de exercícios tenham gerado insegurança nos estudantes, que qualificaram estas atividades como confusas e pouco atrativas. Isso, porque cada ODA é constituído de vários itens e, neste, boa parte exigiam análise do texto e do conteúdo gramatical para escolha da resposta adequada, num grau de dificuldade maior do que o do ODA anterior.

FIGURAS 8 E 9. Exemplos de atividades contidas no ODA “palavras repetidas”.

A terceira atividade, sobre as dificuldades ortográficas, voltou a receber críticas positivas dos estudantes. Os itens “reciclados” em relação ao ODA anterior procuraram não apenas a atender à solicitação acerca do grau de clareza e de dificuldade – já que nessas avaliações, o tom ameno da atividade antes apresentada foi valorizado e preteridas as exigências gramaticais – como também a corrigir os tópicos cuja avaliação anterior apontou críticas à forma de elaboração.

Outro ponto relevante, por conferir novidade e apresentação atrativa a este ODA, foi o uso de áudio, como ilustra a Figura 10, que certamente funcionou como agente inovador e garantiu a atenção dos estudantes, além de alertar-lhes para a necessidade de atentar àquilo que ouvem. Ainda sobre as correções e “reciclagens”, a inclusão de questões que exigiam mais reflexão do que aplicação do conteúdo ora apresentado colaboraram para as avaliações positivas pelos sujeitos-pesquisados.

FIGURA 10. Arquivo de áudio e gifs animados em ODA sobre ortografia.


Outro tópicos deste ODA que o diferiu dos anteriormente apresentados foi a forma de exploração das imagens (FIGURA 11): ao invés de ilustrações coadjuvantes, constituíram-se como traduções não-verbais do conteúdo verbalmente descrito, reforçando de forma visual o item gramatical trabalhado, o que contempla o maior número de sentidos do aprendiz. Afinal, se a contemporaneidade motiva novas formas de aprender, urge reformar as de ensinar, para que haja evolução não somente nos meios, mas principalmente nas respostas.



Dificuldades ortográficas

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

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

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

Exemplo: Ele **tem** focinho frio.

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

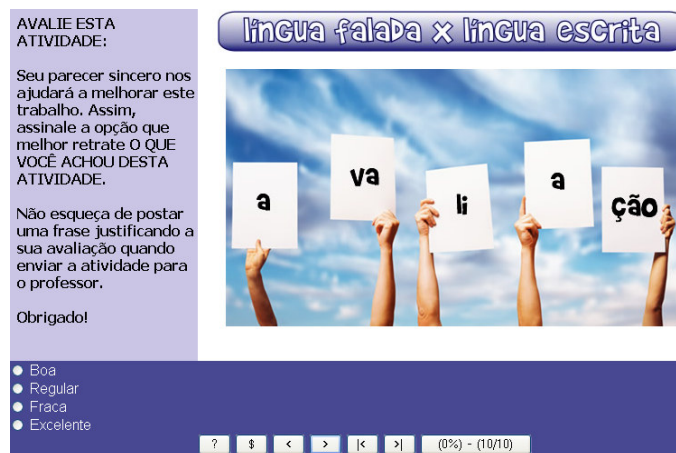
Exemplo: Eles **têm** focinhos frios.

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

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

FIGURA 11. Uso de imagens como traduções não-verbais do conteúdo verbal.

Em relação ao feedback dos estudantes, o último item de cada um dos ODAs constituiu-se como uma avaliação da atividade à qual foram expostos (FIGURA 12), além de uma justificativa ou parecer descritivo, com o intuito de adequar os materiais às expectativas dos aprendizes. Além desse feedback, no portfólio do TELEDUC foram solicitadas pelo professor da disciplina opiniões sobre as atividades da pesquisa.



língua falada x língua escrita

AVALIE ESTA ATIVIDADE:

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

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

Obrigado!

Boa

Regular

Fraca

Excelente

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

FIGURA 12 – Página de avaliação dos ODAs.

Dessa forma, pretendeu-se a contribuir com as pesquisas sobre como construir materiais didáticos para necessidades específicas, não por meio da proposição de um modelo, mas pela experimentação de um método para que, a partir das etapas de sua constituição se pudesse refletir acerca dos modos como devem ser criados e apresentados objetos de aprendizagem.

5. Considerações finais

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

Entretanto, uma realidade com a qual as escolas precisam conviver e à qual urge que se adaptem é o uso de multimídias em sala de aula pois, se os computadores, mp3 players, câmeras digitais e telefones celulares que dispõem recursos além dos de telefonia já fazem parte da rotina dos estudantes, não faz sentido insistir no livro didático como único recurso de aula. Quando se trata de cursos a distância, a própria natureza da atividade exige recursos que permitam a comunicação efetiva – tanto em relação à troca de informações quanto à compreensão dos tópicos discutidos – entre o professor e os estudantes, o que sublinha a necessidade de se adaptar os objetos de aprendizagem.

Cabe, assim, não só ao professor dispor-se à desacomodação e a considerar a individualidade dos estudantes com os quais trabalha, como também às instituições, que precisam oferecer meios para que os profissionais atuem não mais no sentido de cumprir o prescrito, mas de proporcionar o desejado. Além disso, exigir-lhes que cumpram a tarefa de, mais do que formar concluintes em determinados níveis de ensino, capacitar pessoas para que se comuniquem e às suas idéias.

Um meio para que se cumpra esse objetivo é o uso de ferramentas que, tal qual as próteses, conectam o que aparentemente está longe, traduzem o que parece ininteligível, suportam o que tem aspecto de insustentável, facilitam o que se apresenta como impossível. Na sala de aula, o uso de objetos de aprendizagem pode se constituir como o artefato que promoverá a mediação entre o que se tem e o que se precisa – dependendo a maneira como for usado, para que, mais do que formação, vise à transformação, à quebra do que está preestabelecido como “normal” e “aceitável” para a sala de aula: a prescrição e a exclusão dos “incapazes” de se ajustar a esse modelo.

Dessa forma, devem ser as críticas que emergem da interface entre estudante e objeto de aprendizagem a nortear o (re)pensar a melhor forma de abordar os sujeitos e a apontar para o tipo de atividade que contempla o maior número de sentidos dos aprendizes. Assim, aliando teorias e prática, é que se deve refletir e propor parâmetros para que o ensino da Língua Portuguesa torne-se “real”, por contemplar os contextos e as expectativas dos estudantes já que, de outra forma, sem criar demanda, desejo ou curiosidade, continuar-se-á a (re)produzir, junto com as velhas formas de “ensinar”, desinteresse e conhecimentos obsoletos.

6. Bibliografia

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.
- BELL, Jan; GOWER, Roger. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 116-129
- CABRAL, Loni Grimm et al. **Lingüística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001.
- COLE, Michael. **Cultural psychology**: a once and future discipline. London: Belknap Press, 1998.
- DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- DRISCOLL, Margaret. **Web-based training**: using technology to design adult learning experience. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 1998.
- ENGSTRÖM, Yrjo et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227
- JOLY, David; BOLITHO, Rod. The process of material writing. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 90-115
- KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
- MALEY, Alan. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 279-294
- MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir, et al. **Paulo Freire**: poder, desejo e memória da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-59
- MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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