



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM**

**LUCIENE SANTOS PEREIRA DA SILVA**

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE MATERIAL DIDÁTICO PARA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Recife

2010

**LUCIENE SANTOS PEREIRA DA SILVA**

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE MATERIAL DIDÁTICO PARA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior e da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar.

Recife

2010

S586p

Silva, Luciene Santos Pereira da

A produção textual de material didático para educação a distância / Luciene Santos Pereira da Silva ; orientador Francisco Madeiro Bernardino Júnior ; co-orientador Marígia Ana de Moura Aguiar, 2010.

124 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Linguística. 2. Linguagem e educação. 3. Material didático. 4. Ensino à distância. I. Título.

CDU 800.85

**Luciene Santos Pereira da Silva**

**A Produção Textual de Materiais Didáticos para Educação a Distância**

**Defesa Pública em:**

**Recife, 21 de dezembro de 2010**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernadino Júnior (Orientador)**

---

**Profa. Marizete Silva Santos (Titular externo)**

---

**Profa. Dra. Maria de Fátima Villar de Melo (Titular interno)**

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Severino e Maria José, que sempre me incentivaram a estudar e a crescer como pessoa. Aos dois meu eterno amor e gratidão.

Ao meu esposo Emerson, companheiro e amigo, que me motivou com dedicação, amor e paciência.

Aos meus irmãos, Robson, Rosemary, Jacqueline e Luzinaide por acreditarem em mim, especialmente, à minha irmã Jacilene, por ser uma companheira com quem posso contar a qualquer hora e por ter participado ativamente de toda a minha vida acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por mais essa conquista em minha vida.

Ao Prof. Dr. Francisco Madeiro, meu orientador, pela sua constante dedicação e disponibilidade em atender-me sempre que precisei e, ainda, pelas suas revisões e orientações que foram valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa

À minha co-orientadora Profa. Dra. Marígia Aguiar, por suas indicações de leituras e por indicar caminhos possíveis para trabalhar o meu objeto de estudo. Suas orientações e sugestões foram muito importantes.

À Profa. Dra. Marizete Santos, coordenadora da UAB/UFRPE, por ter colaborado com informações, críticas e sugestões que foram preciosas para a realização desse estudo. Agradeço, ainda, por sua presença marcante em minha vida e por ser amiga tão querida e dedicada.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar, pelas críticas construtivas e sugestões pertinentes que fez ao meu trabalho na banca prévia, bem como na ocasião da defesa.

À UFRPE, na pessoa da Profa. Dra. Maria José de Sena, Pró-Reitora de Ensino de Graduação, que consentiu com meu acesso à estrutura física e acadêmica da instituição, viabilizando minha pesquisa de campo.

Aos colegas de trabalho da UFRPE que direta ou indiretamente colaboraram para tornar esse trabalho possível, sobretudo, à Monique que me ajudou em todas as etapas do mestrado e, mais do que companheira de trabalho, é uma amiga que espero levar para toda a vida.

Por fim, um agradecimento muito especial a todos os alunos e professores autores da EAD/UFRPE pela inestimável colaboração para a realização desta pesquisa.

*“Educação a Distância não pode ser outra maneira de ensinar, mas a oportunidade renovada e potencializada de educar, conhecer, aprender”*

(Pedro Demo)

## RESUMO

A educação a distância (EAD) tem sido visualizada pelas universidades públicas como uma modalidade importante para promover a interiorização e democratização do ensino público superior. Nesse sentido, o Governo Federal tem investido fortemente na criação, expansão e manutenção de cursos a distância. No bojo desse desenvolvimento há diversos aspectos que precisam ser considerados na oferta de um curso na modalidade, dentre eles destaca-se os recursos didáticos a serem disponibilizados, em especial, o material didático no formato impresso. Nesse sentido, na presente pesquisa, realiza-se um estudo sobre a produção textual de materiais didáticos para educação a distância, focando, sobretudo, o material didático impresso uma vez que existe uma demanda das instituições pela produção destes. Assim, como objetivo geral, tem-se oferecer aos professores autores subsídios que o auxiliem a realizar a produção textual do recurso pedagógico impresso. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar a concepção de linguagem dos professores autores; as estratégias lingüísticas utilizadas por eles na produção textual; verificar a receptividade de determinado tipo de material didático junto aos alunos e identificar as principais demandas dos alunos em relação ao material impresso. A pesquisa teve como base a análise de materiais didáticos comumente utilizados em cursos a distância, entrevistas e testes de preferência aplicados com alunos, professores autores e coordenação pedagógica de cursos de EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O trabalho contempla, sobretudo, a linguística textual e as perspectivas sociointeracionista e sociocognitivista como base teórica. Ao final da pesquisa, indicam-se algumas possibilidades para a elaboração de textos adequados à modalidade. Os resultados aqui alcançados poderão ampliar os estudos na área de linguagem, em sintonia com as questões atreladas ao contexto tecnológico.

**Palavras-chaves:** Produção Textual, Educação a Distância, Material Didático Impresso, Ensino-Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

Distance learning (ODL) has been seen by public universities as an important modality to promote the internalization and democratization of higher education. In this sense, the Federal Government has invested heavily in creation and maintenance of distance learning courses. In this development there are several aspects that need to be considered in offering a course in modality, among them we highlight the teaching resources to be available, in particular, the teaching material printed. In this sense, in this present research, carried out a study on the production of textual materials for distance education, focusing especially the teaching material printed once a there is a demand for the production of these institutions. Therefore, as a general objective is to offer subsidies to author teacher's that the help to make the text production of printed educational resource. Thus, were established the following specific objectives: to identify the author teacher's conception of language; the linguistic strategies used by them in textual production and verify the receptivity of a particular type of teaching material next to the students and identify the main demands of the students towards the material printed. The research was based on the analysis of teaching materials commonly used in distance learning courses, interviews, tests preference applied with students, author teachers and pedagogical coordination of courses in ODL of Universidade Federal Rural de Pernambuco. The work includes, above all, the textual linguistics and the prospects sociointeractionists and sociocognitivist as a theoretical basis. At the end of the research, some possibilities are indicated for the elaboration of texts appropriate to the modality. The results achieved can expand our studies in language, in line with the issues linked to the technological context.

**Keywords:** Textual Production, Distance Learning, Printed Teaching Materials, Teaching and Learning

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira da Educação a Distância
AIM	Articulated Instructional Media
EAD	Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa em Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LT	Linguística Textual / Linguística de Texto
MD	Material Didático
MDI	Material Didático Impresso
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	Modular Object Oriented Distance Learning
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAP	Programa Nacional de Administradores Públicos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Pernambuco com os polos da UFRPE.....	40
Figura 2 - Distribuição dos polos da UFRPE no Norte-Nordeste.....	41
Figura 3 - Esquema de produção de material didático complementar na UFRPE .....	46
Figura 4 - Sequência de quadros da animação “biografia mulher: Cleópatra” .	49
Figura 5 - Sequencia de quadros do Quiz sobre diagramas horários .....	49
Figura 6 - Quadrinho sobre a área do triângulo.....	53
Figura 7 - Esquema de produção de material didático impresso na UFRPE ...	54
Figura 8 - Concepção dos alunos sobre os aspectos essenciais do material didático impresso .....	83
Figura 9 - Preferência dos alunos quanto ao uso de exemplos práticos e contextualizados.....	88
Figura 10 - Função da linguagem visual no texto.....	85
Figura 11 - Preferência dos alunos quanto ao uso de ilustrações no texto .....	90
Figura 12 - Concepção dos professores sobre à função da linguagem visual .	96
Figura 13 - Menino observando quadro com texto verbal e não-verbal .....	97
Figura 14 - Preferência dos alunos quanto a utilização de hipertexto .....	92
Figura 15 - Hitler saindo de dentro do livro .....	100
Figura 16 - Preferência dos alunos em relação aos textos que fazem uso de perguntas diretas.....	94
Figura 17 - Função do material didático, segundo concepção do professor ..	102
Figura 18 - Principais diferenças entre a produção textual na modalidade presencial e a distância.....	103
Figura 19 - Estratégias utilizadas pelos professores na produção textual para EAD.....	104
Figura 20 – Concepção de linguagem dos professores autores da UFRPE	105
Figura 21 - Dificuldades dos professores na produção textual em EAD .....	107
Figura 22 - Cotidiano de um professor autor .....	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
1.1 Educação a distância .....	17
1.1.1 Definição e abordagens .....	17
1.1.2 Aspectos gerais .....	19
1.1.3 Ambiente virtual de aprendizagem.....	20
1.1.4 Educação a distância no mundo.....	22
1.1.5 Educação a distância no Brasil .....	30
1.1.6 Estrutura administrativa e pedagógica.....	33
1.1.7 Educação a distância na UFRPE .....	39
1.2 – Ensino/aprendizagem na educação a distância.....	42
1.2.1 Aprendizagem e mediação pedagógica .....	42
1.2.2 Recursos complementares de aprendizagem .....	44
1.2.3 Material didático impresso .....	50
1.3 Produção textual de material didático impresso .....	55
1.3.1 O texto na perspectiva da linguística textual .....	56
1.3.2 A textualidade e seus critérios constitutivos .....	57
1.3.3 A hipertextualidade.....	62
1.3.4 Fala, escrita e interatividade .....	63
1.3.5 O lugar da linguagem na produção de materiais didáticos impressos.....	66
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....</b>	<b>71</b>
2.1 Área de estudo e população de estudo.....	71
2.2 Tipo de pesquisa .....	71
2.3 Coleta e análise de dados.....	71
2.3.1 Entrevista com alunos (grupo).....	72
2.3.2 Entrevista com alunos (individual).....	73
2.3.3 Aplicação de teste de preferência com alunos.....	73
2.3.4 Entrevista com professores .....	73
2.3.5 Entrevista com coordenadores pedagógicos.....	74
2.3.6 Análise de um material didático impresso.....	74
2.4 Resultados.....	74
2.5 Considerações éticas.....	74
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.76</b>	

3.1 Análise de um Material Didático Impresso, baseada nos fatores de textualidade	76
3.2 Análise das entrevistas e teste de preferência.....	80
3.2.1 Entrevista com alunos (grupo).....	80
3.2.2 Entrevista com alunos (individual).....	82
3.2.3 Teste de preferência com alunos .....	86
3.2.4 Entrevista com professores autores e coordenadores pedagógicos .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitam que os meios de interação entre os indivíduos se multipliquem, gerando novos costumes e alterando os que já existem. As transformações, nascidas no bojo do avanço tecnológico, suscitam novas perspectivas no campo educacional.

É neste contexto que a Educação a Distância (EAD) está inserida e ganha força, uma vez que é uma modalidade que se utiliza também das TICs, visando, sobretudo, dinamizar o processo educacional e ampliar o seu poder de abrangência.

Logo, considerando as dimensões do Brasil, a EAD é uma modalidade importante para oportunizar formação acadêmica, profissional, tecnológica e cidadã às mais diversas regiões do país. Nesse sentido, a partir do reconhecimento das potencialidades oferecidas pela EAD, o Governo Federal tem dado nos últimos anos uma maior importância e incentivo aos cursos ofertados a distância. Assim, com as ações implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), a EAD tornou-se uma realidade presente em todo o país e tende a se consolidar com o passar dos anos, promovendo transformações significativas no campo educacional, inclusive, estabelecendo novos paradigmas (NEVES, 2005).

Cabe destacar que a capacidade de abrangência da modalidade a distância se dá basicamente por algumas de suas características básicas, uma delas é a não obrigatoriedade de alunos e professores encontrarem-se na mesma hora e no mesmo espaço físico para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, portanto, um mesmo curso pode ser ofertado em diferentes cidades, estados e até mesmo países. Em virtude da diversidade de localidades, que normalmente fazem parte da realidade de cursos a distância, há uma maior heterogeneidade entre os estudantes de um mesmo curso.

Contudo, o aspecto, talvez o mais importante, que se pode destacar da modalidade é que a interação entre os envolvidos do curso acontece, principalmente, através do contato no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como através do Material Didático Impresso (MDI). Este último,

considerado por grande parte das instituições, elemento central na formação do aluno (UFRPE, 2008).

Enfoca-se nesta pesquisa o material didático impresso, por se tratar de um recurso considerado indispensável pela maioria das instituições, no Brasil e no mundo, uma vez que o seu uso dispensa o uso de recursos tecnológicos, facilidade no manuseio, flexibilidade de local de estudo, dentre outras características que o tornam acessível, em princípio, a qualquer um que deseje estudar a distância.

Para a produção escrita do material didático impresso tem-se o professor autor, também chamado de conteudista, que tem como principal atribuição estabelecer a relação de ensino-aprendizagem com um grupo de alunos heterogêneos, através da modalidade escrita da linguagem.

Não são poucos os professores que, ao serem convidados para escrever material didático para educação a distância, supõem ser uma tarefa fácil, haja vista sua familiaridade com a produção técnica-científica no formato de artigos, resenhas, monografias, dentre outros. Contudo, à medida que lhes são exigidos que os seus textos possuam determinadas características consideradas importantes para a aprendizagem do estudante como, por exemplo, motivação para a realização de atividades, a maioria dos professores percebem que precisam desenvolver e/ou ampliar suas competências na produção de textos.

No entanto, esses docentes se deparam com alguns problemas que ainda afetam a produção de materiais didáticos no âmbito da EAD, dentre eles, a escassez de estudos, com fundamentação teórica, que enfoquem essa atividade e que, portanto, colabore com o professor no desenvolvimento de suas atribuições pedagógicas.

Nesse sentido, na presente pesquisa, trata-se especificamente da produção textual do Material Didático Impresso, apresentando-se ao final alguns aspectos considerados importantes para a elaboração deste recurso pedagógico. Os aspectos relacionados têm como base o referencial teórico, a análise de materiais didáticos impressos, os dados obtidos nas entrevistas e testes realizados com alunos, professores e coordenadores pedagógicos dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A UFRPE foi escolhida para ser o campo de pesquisa por se tratar de uma realidade que pode ser visualizada, de uma maneira geral, em todo o país. Trata-se de uma das instituições de ensino superior em Pernambuco que mais ampliou o número de cursos e de vagas na modalidade a distância nos últimos cinco anos. Cabe destacar, ainda, que a referida universidade tem voltado suas ações para garantir a qualidade dos materiais didáticos impressos. Assim, tem buscado aperfeiçoar suas orientações de produção, sobretudo, textuais a fim adequar os textos didáticos às suas concepções pedagógicas.

Neste contexto, busca-se realizar um estudo sobre a produção textual de material didático impresso para educação a distância, enfocando principalmente os aspectos textuais.

Através da pesquisa de campo e teórica, busca-se apresentar proposições para a produção textual de materiais didáticos adequados à modalidade a distância, sendo este, portanto, o objetivo geral do presente estudo.

Para atingir a finalidade, ora exposta, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a concepção de linguagem e de material didático impresso dos professores autores e coordenação pedagógica da UFRPE;
- Investigar estratégias linguísticas utilizadas pelos professores autores da UFRPE na elaboração de materiais didáticos para educação a distância;
- Verificar a receptividade do material didático junto aos alunos da UFRPE;
- Verificar as principais demandas dos alunos em relação ao material didático impresso.

Espera-se que o presente trabalho, além de fomentar novos conhecimentos, também tenha aplicação prática nas instituições de ensino que utilizam o material didático para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para os professores que escrevem para a educação a distância, modalidade que tem sido fortemente ampliada nas instituições públicas de ensino superior no Brasil.

No entanto, à medida que a EAD se expande e busca consolidar-se é necessário norteá-la para que de fato possa contribuir efetivamente para a democratização e melhoria do ensino (DEMO, 2006). Acredita-se, que a qualidade do ensino em EAD passa, principalmente, por um bom material didático impresso, pois este se constitui na fonte principal de consulta de alunos para aprendizagem (IBÁNEZ, 1996).

O distanciamento físico entre alunos e professores, na modalidade a distância, torna o material didático impresso fonte imprescindível para a disponibilização dos conteúdos.

Dessa forma, o material didático deve apresentar uma linguagem clara e direta, de maneira a possibilitar a construção de sentidos. Portanto, elaborar material didático para educação a distância exige mais do que, simplesmente, dominar um conteúdo, requer a utilização de estratégias de produção textual, conscientemente direcionadas para a finalidade do material, isto é, a efetiva aprendizagem por parte do aluno.

Portanto, no presente trabalho realiza-se um estudo sobre a produção textual, de materiais didáticos impresso contemplando-se, sobretudo, a Linguística Textual (LT) e a concepção sociointeracionista, bem como os parâmetros que estudiosos, alunos, professores autores e coordenadores pedagógicos adotam para considerar o material apropriado para a aprendizagem na modalidade a distância.

Acredita-se que a Linguística textual, definida por Marcuschi (2008, p. 73) como “O estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”, possa oferecer subsídios para os professores que escrevem para a EAD.

Assim, na elaboração de materiais didáticos para cursos a distância, o caráter dialógico da linguagem consolida-se como premissa fundamental, pela natureza interativa do discurso. Deste modo, com a perspectiva de linguagem enquanto fator preponderante para a construção de sentido espera-se, com esta pesquisa, colaborar para a produção de materiais didáticos, sobretudo, o impresso, que potencializem a aprendizagem dos estudantes da modalidade a distância.

Para atingir a finalidade da pesquisa contempla-se no primeiro capítulo a fundamentação teórica que permeia o estudo. São apresentadas as concepções e características da educação a distância, bem como traça-se um histórico da referida modalidade no mundo, no Brasil e na UFRPE. Busca-se, ainda, oferecer uma visão geral, dos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, principalmente, dos recursos de aprendizagem complementares e impressos. Além disso, são discutidos alguns aspectos da produção textual, sobretudo, aquela voltada para a educação a distância, tendo como principal base os princípios que permeiam a linguística textual as perspectivas sociointeracionista e sociocognitivista

No segundo capítulo, que descreve a metodologia, relatam-se os procedimentos realizados para a coleta e análise dos dados, bem como destaca-se a base ética que permeia a pesquisa.

No terceiro capítulo tem-se a apresentação e análise dos dados que possuem a finalidade principal de apresentar e analisar os dados obtidos durante a pesquisa de campo e, assim, realizar observações que possam contribuir para a produção textual de materiais didáticos destinados à educação a distância.

Em seguida, realizam-se as considerações finais, expondo, entre outras coisas, as principais conclusões e contribuições do estudo. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos que compõem a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### ***1.1 Educação a distância***

#### **1.1.1 Definição e abordagens**

São diversas as formas de designar a Educação a Distância: “educação virtual”, “ensino a distancia”, “ensino distribuído”, “e-educação”, e-learning, dentre outros. Entretanto, todas essas formas de nomear remetem a um mesmo tipo de educação: àquela realizada com professores e aprendizes, desempenhando suas atividades de ensino e aprendizagem em espaço e horário diferentes, tendo como suporte as tecnologias disponíveis.

Nessa perspectiva, por não exigir a presença física de alunos e professores num mesmo espaço e hora, a educação a distância se apresenta como uma alternativa viável para aqueles que por diversos motivos não podem frequentar o ensino presencial. Foi exatamente pelo seu caráter democrático e inclusivo que a modalidade ganhou mais força nos propósitos educacionais do país.

O Brasil sofreu mudanças significativas no contexto educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, especialmente, no que se refere à Educação a Distância, pois a referida lei estabeleceu, em seu artigo 80, que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Nesse contexto, o Decreto 2.494/1998, que regulamenta o artigo 80 da LDB, define a Educação a Distância como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Em 2005, foi publicada uma nova definição para educação a distância no Brasil, através do artigo primeiro do Decreto 5.622, a qual é norteadora da concepção de EAD desse estudo.

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Para a veiculação de programas em EAD pode ser utilizado, portanto, computador, rádio, televisão, dentre outros meios tecnológicos de informação e comunicação. Contudo, nessa pesquisa, o enfoque é o modelo da EAD em que o computador é um dos principais meio para a comunicação entre professores e alunos e para a realização de parte das atividades didático-pedagógicas do curso.

Atualmente, há diversas abordagens pedagógicas na modalidade a distância, entre estas, segundo Valente (2003), há a denominada “*um-para-um*”, em que o material didático é disponibilizado, em formato semelhante a um livro, para estudo individual do aluno. Nesse formato, o contato entre alunos e professores é mínimo; requisitando-se uma maior autonomia do aprendiz, haja vista a *internet* ser visualizada como mera fonte de informações, que devem ser transformadas em conhecimento pelo próprio aluno. Esta proposta é denominada pelo referido autor de *broadcast*<sup>1</sup>.

Outra proposta se assemelha à sala de aula presencial clássica, centrada na figura do professor, que por sua vez apresenta atividades que devem ser realizadas pelos alunos e avaliadas pelos docentes. Nesta abordagem, grande parte da interação se restringe à troca de perguntas e respostas de eventuais dúvidas, numa relação conhecida como “*um-para-muitos*” ou *virtualização da escola tradicional* (Valente 2003).

Na abordagem “*muitos-para-muitos*”, Valente (2003) afirma que a interação acontece de forma mais intensa, através de atividades síncronas e assíncronas, que permite a comunicação tanto entre professor-aluno como entre os alunos. Nesse contexto, o professor atua de forma a acompanhar constantemente os alunos, propondo-lhes desafios e instigando a participação do grupo, caracterizando-se numa comunicação voltada para a horizontalização.

---

<sup>1</sup> Broadcast significa transmissão, difusão (tradução livre do Inglês).

É baseando-se na perspectiva de “*muitos-para-muitos*” que a UFRPE tem planejado e executado seus cursos na modalidade a distância. Assim, destaca-se ser está a abordagem que permeia o presente estudo.

### **1.1.2 Aspectos gerais**

A modalidade de educação a distância constitui uma oportunidade para a ampliação da capacidade em atender um maior número de pessoas interessadas, especialmente, em formação profissional de diferentes níveis. Essa possibilidade, proporcionada pela EAD, se dá basicamente pela não obrigatoriedade da presença física de professores e aluno num mesmo espaço e ao mesmo tempo.

As pessoas que moram distante das grandes cidades, onde se localizam as universidades públicas, vêem na EAD a possibilidade de obter uma formação acadêmica, gratuita e de qualidade, sem o inconveniente de mudar de cidade ou percorrer grandes distâncias diariamente. Enquanto àquelas pessoas que habitam nos grandes centros urbanos ou em suas proximidades, vislumbram na EAD a chance de ter uma formação sem que para isso seja necessário se deslocar diariamente até uma universidade.

Nesse sentido, utilizando-se das TICs, as instituições de ensino superior (IES) no Brasil têm aumentado consideravelmente seu poder de abrangência, realizando um processo importante de democratização do ensino superior no país. Esse fenômeno ocorre, basicamente pela possibilidade em atender, concomitantemente, a diversos municípios, estados e regiões, contemplando as demandas sociais que estão dispersas geograficamente, seja nas capitais ou zonas rurais e periféricas.

Sua clientela [da EAD] tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e população de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino (NUNES, 2009, p.2).

Considerando esse poder de abrangência e a possibilidade dos alunos permanecerem em seus locais de origem, pode-se afirmar que a EAD aumenta

as possibilidades dos municípios, castigados com o êxodo constante de indivíduos desejosos de ter uma formação acadêmica para os centros urbanos, possam promover efetivamente o seu desenvolvimento socioeconômico.

Outro aspecto interessante da EAD é o perfil diferenciado que os alunos da modalidade precisam ter para obter êxito num curso a distância. Nesse sentido, é consenso entre os estudiosos que para se trabalhar a distância se faz necessário que o aluno possua autonomia para aprender, tendo em vista que é o aluno quem define os dias e horários de seu estudo, bem como determina o ritmo de suas leituras e a realização de atividade.

Essa compreensão faz parte das novas perspectivas educativas que, independente da modalidade, visa preparar o aluno para ser uma pessoa ativa e apta a lidar com as exigências, no que diz respeito principalmente à aquisição e atualização do conhecimento no mundo globalizado.

A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele deve ser estimulado a ser ativo no processo de construção do conhecimento, principalmente quando se tem presente que o mundo contemporâneo, em que o conhecimento evolui de forma incontrolável, exige uma educação voltada para a autonomia do aprendiz, o que implica uma metodologia do aprender a aprender (NEDER, 2005, p. 184).

### **1.1.3 Ambiente virtual de aprendizagem**

O mundo vive a abundância de recursos tecnológicos que tendem a facilitar o cotidiano das pessoas. A *internet*, por exemplo, congrega uma série de recursos que promovem a comunicação e interatividade entre pessoas de todo o mundo.

É precisamente pelas possibilidades oferecidas pela tecnologia que, atualmente, trabalhar com educação a distância pressupõe-se a utilização das TICs, pois estas provocaram uma revolução na forma com que professores e alunos se comunicam, oferecendo aos mesmos, maior dinamismo no processo de interação. Um exemplo disso são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) através dos quais alunos e professores, a qualquer hora e dia, podem conversar de maneira sincrônica (*chats*) ou de maneira assíncrona (*fóruns*).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), softwares educacionais, que normalmente podem ser acessados através da *internet*, é um espaço de aprendizado colaborativo, no qual alunos e professores interagem a qualquer hora, dia e lugar. Contudo, “não podemos analisar o AVA apenas como ferramenta tecnológica. É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem” (SANTOS, 2006, p. 226).

É nesse ambiente que acontece o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em determinada disciplina, pois ele é o espaço, onde ocorre a maior parte da comunicação entre discentes e professores. Além disso, através do acesso ao AVA, o aluno tem à sua disposição materiais didáticos, inclusive multimídias, para consulta.

Os materiais disponíveis no AVA como vídeos-aula, animações, livros, dentre outros, possuem a finalidade de oferecer aos alunos mais recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem sobre conteúdo, o qual é, normalmente, mais profundamente explanado no material didático impresso.

O ensinar e o aprender no AVA, portanto, é ampliado, pois a livre utilização, com independência na escolha de horário e local possibilita que o aluno se utilize dos diversos recursos, sem a presença física do professor, isto lhe confere uma maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Ao professor cabe mediar o processo de construção de conhecimento do aluno.

Os AVAs proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por consequência, novas proporções (ARAUJO; MARQUESI, 2009, p. 358).

No caso da UFRPE, a utilização do ambiente é fortemente incentivada, em vista disso, grande parte do contato com o aluno é realizado no ambiente virtual, pois este possibilita o armazenamento das mensagens trocadas, bem como o registro de tudo o que foi realizado no ambiente, a saber: participação em chats, postagens em fóruns de discussão, envio de tarefas, dentre outros.

Existem vários modelos de AVA como, por exemplo: Teleduc, *Moodle*, Aulanet, *Blackboard*, entre outros. Cada instituição adota o que melhor atende as suas necessidades. Dentre os ambientes mais utilizados está o Ambiente

*Moodle* (Modular Object Oriented Distance Learning), *software* gratuito, passível de adaptações e que apresenta uma diversidade de recursos que colaboram para o processo de aprendizagem.

Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema para gerenciamento e execução de cursos on line. Uma das principais vantagens do Moodle, sobre outras plataformas, é o fato dele possuir um forte embasamento na pedagogia construcionista, isto é, ler atentamente enquanto, simultaneamente, pensa em suas próprias experiências e, conseqüentemente, aprende, à medida que interage com outros alunos e o ambiente (UFRPE, 2008).

Podem-se destacar várias características consideradas indispensáveis aos ambientes virtuais como, por exemplo, a presença hipertextos, que por sua vez, deve contribuir com a intertextualidade, interligando o aluno a outros sites e permitindo a diversidade de pontos de vista sob um mesmo assunto. Santos (2006, p. 227) afirma que os ambientes precisam “conter atividades de pesquisas que estimulem a construção de conhecimentos a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais globais do seu universo cultural”.

O AVA deve, ainda, apresentar fácil navegabilidade e transparência nas informações. É preciso também que haja ações integradoras das várias linguagens, tais como, sons, imagens, textos, entre outros e, ainda, criar ambiências para avaliação formativa, ou seja, avaliação ao longo do processo de aprendizagem, além de disponibilizar uma navegação fluída, atrelada a aspectos artísticos e lúdicos (SANTOS, 2006).

#### **1.1.4 Educação a distância no mundo**

É inegável que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) impulsionaram significativas mudanças no campo educacional. Logo, a sala de aula tradicional tem cedido espaço para outras formas de educar e aprender.

No entanto, é importante compreender que as transformações no contexto educacional não ocorreram de maneira súbita, nem estão dissociadas das diversas transformações pelas quais passaram as sociedades. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a ação de educar está intimamente

ligada aos interesses e necessidades de cada sociedade, bem como as condições materiais, nos diferentes momentos históricos. Deste modo, a maneira como ocorre o processo educacional e o que deve ser ensinado aos indivíduos, insere-se num contexto social, político e econômico de cada época.

Ao analisar-se o desenvolvimento dos processos educativos (aqueles que foram registrados de alguma forma pelos diferentes povos), observa-se que a educação apresenta uma centralidade nas formas de organização e modos de viver em diferentes épocas.

Pesquisas arqueológicas demonstram que a civilização egípcia influenciou diversos povos, especialmente, gregos e romanos, que por sua vez são as principais referências culturais clássicas do Ocidente. Logo, a civilização grega apresenta aspectos da educação do antigo Egito, sobretudo na ênfase da oralidade, porém com algumas características diferentes, tais como, separação dos processos educativos por classes sociais e gêneros, conforme se pode visualizar:

A educação dos rapazes limitava-se quase que inteiramente ao treinamento militar, que começava aos sete anos, suplementado por impiedosos açoitamentos a fim de enrijecê-los para os deveres da guerra (...) a produção de prole vigorosa era o principal dever das mulheres (BURNS, 2005, p. 98).

Na cidade espartana, “a educação se limitava à instrução dada pelos pais em esportes viris, artes plásticas e virtudes militares” (BURNS, 2005, p. 145). Logo, contextualizando o fragmento, o que se pode inferir desse momento histórico, é que se vivenciava a expansão territorial das cidades-estados, e para tanto, o cunho fortemente militar preponderava na educação dos indivíduos do sexo masculino.

No longo período que se segue, denominado de Idade Média, didaticamente compreendida entre os Séculos VII e XVI, há vários registros importantes sobre educação. Contudo, desperta atenção a questão do estabelecimento de locais próprios para o desenvolvimento de atividades educacionais, tais como, as escolas e a criação das universidades, além do surgimento de artefatos tecnológicos importantes.

Entre os fatores que contribuíram para o surgimento dos espaços escolares estão às diversas mudanças ocorridas, especialmente, no campo

político com o surgimento dos governos e crescimento da economia. Além disso, ressalta-se o recrudescimento das cidades e de sua população que carecia de instrução para a nova condição de vida cidadina. Ainda na Idade Média, em meio a explosão educacional, surgem as universidades, com a oferta de especializações concentradas, sobretudo, nas áreas da medicina, direito e artes. Nesse período, já se observa a distinção de níveis de formação, como mestrado e doutorado (BURNS, 2005).

A Idade Média é marcada por acontecimentos históricos que influenciam enormemente o desenvolvimento dos processos educativos, a exemplo, da Reforma na igreja católica, que possibilitou o surgimento também das escolas “cristãs reformadas” (MANACORDA, 1997).

Entre os principais avanços tecnológicos do período medieval, ressaltamos a criação do relógio, que segundo Burns (2005), produziu dois grandes efeitos, a saber: estimulou o interesse do homem europeu por máquinas complexas, e racionalizou o curso da vida na Europa. Isto é, antes o tempo era flexível, e determinado pela luz solar e estações do ano, para a realização das atividades cotidianas. Com o advento do relógio, houve uma ênfase na mensuração das horas.

Destaca-se também a criação da imprensa, e conseqüentemente, do livro. Pois, em virtude do baixo valor econômico do papel em relação ao pergaminho, ficou mais acessível aprender a ler e escrever. Haja vista, o conhecimento das letras ter se tornado mais generalizado, houve ainda a abertura de um crescente mercado consumidor de livros. Dessa maneira, a imprensa atendeu a essa necessidade e em pouco tempo passou a produzir livros, com um custo cinco vezes menor que os livros manuscritos (BURNS, 2005).

O período compreendido entre os séculos XVI e XVII também considerado como os anos iniciais do mundo moderno tem-se como os legados mais importantes: a visão mecanicista do universo, conformada nas obras do matemático e físico Arquimedes. Em seus estudos, o referido pensador, afirmava que o universo funcionava com base em forças mecânicas, como uma grande máquina. Além disso, na Renascença, houve uma integração entre os campos da teoria e a prática, sustentada, entre outras razões, pela queda no

prestígio das universidades consideradas exageradamente teóricas (BURNS, 2005).

No século XVIII, a Europa vive a Revolução Industrial, que impulsionou transformações ainda mais incisivas ao campo educacional. Isto porque, com a introdução das máquinas a vapor no setor produtivo, surge o sistema fabril em grande escala. Esse sistema apresenta características importantes como, por exemplo, a organização eficiente do setor produtivo e divisão social do trabalho (HUBERMAN, 1986).

O modelo educativo vigente na sociedade industrial privilegia o ensino tecnicista, tendo como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis, de acordo com suas aptidões. Nesse modelo, a prática pedagógica vivenciada não apresenta relação com o cotidiano do aluno, pouco desperta a curiosidade, privilegiando o acúmulo de conhecimentos, valores e normas da sociedade. Como resultado decorrente, o aluno passa a se desinteressar por não perceber o sentido daquilo que está sendo ensinado (BEHAR, 2009, p. 15).

No século XIX, ocorre o início do movimento da Escola Nova, no entanto, é apenas no século XX, que eclodem os ideais do movimento como um “reflexo da popularização de pensamentos novos que questionavam a escola convencional” (ANTUNES, 2009, p.18).

O final do século XIX e início do século XX mostraram-se extremamente férteis em realizações educacionais, pois se percebe diferenças abissais entre a educação desenvolvida nesse período em relação ao período anterior. É nessa época que se instituíram as escolas para formação de professores, e surgiram também os centros de educação infantil, o ensino especializado para deficientes, colônias específicas para trabalhadores agrícolas, entre outros (ANTUNES, 2009).

Segundo o referido autor, essas transformações foram motivadas pelo progresso científico-tecnológico das nações, e pelo igual desenvolvimento de estudos nas áreas da psicologia, linguística, medicina, entre outros. É nesse contexto que surgem novas teorias e práticas no campo da educação, e a renovação de algumas práticas, entre elas, o processo de ensino-aprendizagem através da modalidade de educação a distância.

Diante deste cenário, percebe-se que todas as mudanças ocorridas na sociedade inseriram-se no contexto social, político e econômico de cada época e a educação a distância não foge a regra.

As primeiras iniciativas de atividades educacionais a distância, que se tem notícias, ocorreram nos Estados Unidos, em 1728, através de um anúncio publicado na Gazeta de Boston, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, segundo Nunes (2009, p.2): "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston". Neste curso, as aulas eram enviadas por correspondências aos alunos inscritos.

Posteriormente, na Europa, foram ofertados cursos de taquigrafia, contabilidade e preparatório para concursos. No decorrer do século, há outros registros de cursos por correspondência, sejam estes referentes ao estudo de línguas ou em nível técnico. Essa foi a primeira geração de educação a distância, também denominada de "*estudo em casa*" ou "*estudo independente*". Ressalta-se que, um dos alicerces desta fase foi a legislação estadunidense de 1862, conhecida como a Lei Morrill, "cujos ideais democráticos desta lei determinavam que a oportunidade de obter educação estaria aberta a pessoas de todas as origens sociais" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.27).

É importante ressaltar que, entre os fatos históricos, que contribuíram para reformulações na modalidade à distância que ora se configurava, as duas Guerras Mundiais, desempenharam um papel importante. As guerras são caracterizadas por dispersões populacionais, o que inviabiliza a freqüência aos estabelecimentos educacionais tradicionais.

Além disso, na Segunda Guerra Mundial, houve o surgimento de um importante meio de comunicação, a saber, o rádio. Este foi fortemente utilizado para as atividades de educação a distância, como forma de atingir as populações que após a guerra estavam dispersas, além de suprir a carência dos locais físicos, provavelmente atingidos durante o período armamentista. Logo, é possível apreender que, além da institucionalização, a EAD teve sua metodologia e poder de abrangência modificada devido à introdução de um meio de comunicação em massa (BORBA, 2007).

Esta pode ser considerada a segunda geração do desenvolvimento da educação a distância: a fase da transmissão por rádio e televisão. No entanto, segundo Moore & Kearsley (2007, p.32):

O rádio como tecnologia de divulgação da educação não fez jus as expectativas. O interesse restrito demonstrado pelo corpo docente e pelas instituições, assim como o amadorismo daqueles poucos professores que mostraram interesse provaram ser um recurso medíocre para o compromisso firme da mídia de radiotransmissão, exibido pelas emissoras comerciais que desejavam os cursos apenas como um meio para conseguir anúncios.

O surgimento da televisão educativa, na primeira metade do século XIX, nos Estados Unidos, apresentou maior receptividade, contabilizando-se, em meados da década de 80, cerca de 200 telecursos de nível universitário, produzidos por universidades, faculdades comunitárias, produtores privados e estações transmissoras públicas e comerciais. Ressalta-se que os programas veiculados pelos canais de televisão ou por TV a cabo foram designados como *Telecursos*. Além disso, em 1972 as redes televisivas norte-americanas foram obrigadas a disponibilizarem um canal educativo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Foi também na segunda metade do Século XX, com os avanços na área da informática e das tecnologias, que os indivíduos passaram a trocar informações de forma mais rápida, ainda que não estivessem próximo física e geograficamente. Deste modo, o desenvolvimento de atividades que objetivavam a disseminação do conhecimento, sem que houvesse a obrigatoriedade da relação presencial entre professores e aprendizes, ganharam mais respaldo da comunidade acadêmica e do público em geral, favorecendo a expansão da modalidade.

Esta é, portanto, a terceira geração da EAD caracterizada por Moore & Kearsley (2007) como sendo a fase de uma abordagem sistêmica, considerando as experiências do Projeto AIM – Articulated Instructional Media Project<sup>2</sup> – da Universidade de Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha (British Open University). Segundo Moore & Kearsley (2007, p. 34):

---

<sup>2</sup> Projeto Articulado de Instrução através de Mídias (tradução livre).

As décadas de 60/70 podem ser considerados com um período de mudanças importantes na educação a distância, resultantes das diversas experiências com novas modalidades de organização das tecnologias e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e uma nova teorização da educação.

Ressalta-se que a finalidade do projeto AIM era possibilitar o agrupamento de diversas tecnologias da comunicação, visando oferecer um ensino de qualidade, porém com custos reduzidos. Para Moore & Kearsley (2007) esta experiência representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da EAD, pois se revelou como primeira tentativa de visualizar a modalidade como um “sistema total”.

O AIM testou a viabilidade da teoria de que as “funções dos professores poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 34). No entanto, o AIM apresentava algumas falhas estruturais que o tornavam um projeto frágil.

[AIM] era um protótipo experimental que não tinha controle de seu corpo docente, e, portanto, sobre o seu currículo, pois não exercia o controle dos recursos financeiros nem sobre os resultados acadêmicos (créditos, diplomas) de seus alunos (WEDEMEYER, 1982 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007, p.35).

Neste cenário, os formuladores de políticas, nesse caso britânicos, resolveram criar uma instituição integralmente autônoma, com autoridade para conceder certificações legitimadas, com controle sobre seus recursos financeiros e corpo de professores. Desse modo, em 1969, surgiu a British Open University, instituição considerada pioneira e referência na oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância, que já no ano de 1971 inicia a oferta de seus cursos (NUNES, 2009).

A quarta geração, segundo Moore & Kearsley (2007) compreendida na década de 80 do século XX no desenvolvimento da educação a distância, caracterizando-se pela teleconferência por áudio, vídeo e computador possibilitando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e

instrutores a distância. Esta geração obteve maior receptividade no ambiente corporativo.

No entanto, com o advento dos computadores pessoais, no final da década de 80, e da *internet*, no início da década seguinte, o avanço da EAD no mundo ocorreu de forma vertiginosa, tendo em vista a multiplicidade de possibilidades que os mesmos oferecem. Dessa forma, considera-se que tem início a quinta geração na EAD, embasada nas aulas virtuais através do computador e da internet, os quais possibilitam que em uma mesma plataforma exista uma convergência entre as diversas linguagens, a saber, visual, escrita, sonora (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.48).

Esta modalidade educacional desenvolvida, principalmente, através dos recursos tecnológicos, despertou um enorme interesse, em escala mundial, na comunidade acadêmica e na população em geral.

Um importante movimento que ganhou espaço recentemente, apesar de não ser novidade, é a questão da Educação a Distância. Esse modelo em uso há muitos anos em vários países, inclusive no Brasil, recebeu um impulso significativo com a introdução das ferramentas de informática e de comunicações (computador pessoal, internet e as melhorias da rede de telefonia). O uso maciço dessas novas tecnologias possibilitou uma aproximação e um maior poder de atração de alunos para essa modalidade. (ARIEIRA, *et al*, 2009)

Ressalta-se que, contemporaneamente, segundo Nunes (2009), mais de 80 países adotam a modalidade a distância em todos os níveis educacionais em sistemas formais e não-formais do ensino.

Alguns estudiosos da área de Educação a Distância já se referem a uma sexta geração da modalidade a distância, baseado nos recursos tecnológicos móveis, a exemplo dos celulares, palmtops, etc.

Nesse breve resgate histórico, identifica-se que as fases de desenvolvimento da modalidade a distância não se sucederam linearmente, antes, porém, verifica-se que em vários momentos, inclusive contemporaneamente, os estágios de desenvolvimento da modalidade co-existiram. Além disso, à medida que ocorrem os avanços no campo da ciência das tecnologias da informação e comunicação, rapidamente esses recursos vão sendo incorporados na EAD. Tudo isso imprime novas relações entre professores e aprendizes e reformula metodologias e práticas.

### 1.1.5 Educação a distância no Brasil

No Brasil, segundo Borba (2007), a EAD pode ser visualizada em três gerações. O mesmo aponta Alves (2009) que nomeia os momentos da modalidade a distância em inicial, intermediário e moderno.

A fase ou geração inicial da EAD ocorreu no início do século XX, com o ensino por correspondência. A ênfase se dava na educação profissional em áreas técnicas, tais como, formação em marcenaria e cursos comerciais radiofônicos. Nesse mesmo período, também ocorreu a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que objetivava a difusão de informações no intuito de ampliar o acesso da população à educação (ALVES, 2009).

Na Era Vargas, o Ministério da Educação (MEC) criou o Serviço de Rádio Difusão Educativa e, de forma sistematizada, consegue ampliar suas ações aos Estados do Nordeste, fazendo surgir o Movimento de Educação de Base, voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Ainda neste período, surge o Instituto Universal Brasileiro, cujo objetivo é a formação profissional básica (ALVES, 2009).

A segunda geração EAD, nas décadas de 70 e 80 foi marcada pelo surgimento dos cursos supletivos, no qual as aulas aconteciam usualmente por satélite. Entre os recursos utilizados para a comunicação, encontravam-se o material impresso, o rádio, a televisão e fitas de áudio e vídeo (BORBA, 2007).

Nesse período tiveram início as atividades da Comissão de Estudos e Planejamento da Rádio-difusão Educativa, da qual advém o Programa Nacional de Teleducção. Nesse contexto, foram criados outros programas, tais como, Fundação Brasileira de Educação, Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP), Fundação Educacional Padre Landell de Moura, e a TV Escola do Ceará e do Maranhão. Ainda, durante o regime militar, o MEC, através da Portaria 408/1970, determinou a obrigatoriedade de programas educativos pelas emissoras de rádios e televisões comerciais. Vários cursos foram ofertados, sobretudo, pelas Fundações Padre Landell e Padre Anchieta (MEC, 2009).

A Associação Brasileira de Teleducção surgiu em 1971, sendo a primeira a ofertar cursos voltados para a formação de professores. Nesse mesmo período, foram ofertados, através da televisão, diversos cursos de 1º e 2º graus, voltados para a capacitação de professores e preparação dos alunos

para exames supletivos. Dentre eles, pode-se destacar o Projeto Saci, desenvolvido pela Televisão Educativa e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ambos mantidos pelo MEC.

Todavia, é na década de 90 que ocorreu a expansão da EAD, pois neste período as universidades de todo o mundo já utilizavam a rede mundial de computadores para a oferta de cursos de graduação a distância, atendendo milhares de pessoas nas universidades virtuais.

Assim sendo, a terceira geração EAD desenvolveu-se a partir de 1996, após a expansão da *internet* no âmbito universitário, que impulsionou a primeira legislação específica para o ensino a distância em nível superior: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BORBA, 2007).

É nesse contexto que o Ministério da Educação promove as primeiras iniciativas de educação a distância, no âmbito do ensino superior, promovendo em 2005 o Programa Pró – Licenciatura que tem como objetivo minimizar a defasagem de professores com formação apropriada para atuarem nas áreas de ensino de ciências no sistema público de educação, nos níveis fundamental e médio.

O programa [Pró-Licenciatura] oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes (MEC, 2010).

Posteriormente, em 2005, surgiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem foco principal a formação de professores para o nível básico da educação, bem como o fomento de cursos que atendam à demanda por formação das diferentes regiões do país. A UAB promove, ainda, ações de sistematização e regulamentação da EAD no país.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino

superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (MEC, 2009).

A UAB está sendo primordial para o crescimento da oferta de cursos superiores a distância. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2008, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP), a EAD é a modalidade que mais cresce no ensino superior brasileiro. Em 2008, o número de estudantes de graduação chegou a 760.599, um aumento de 91% em relação a 2007 (ANDIFES, 2009).

Vale ressaltar que a introdução de computadores na modalidade EAD contribuiu significativamente para sua expansão e consolidação, devido ao seu poder de abrangência territorial, mas, sobretudo a possibilidade de interação em tempo real e de forma mais rápida entre professores e alunos, e entre os próprios alunos. Diferente da fase inicial em que a EAD era caracterizada pela relação unilateral entre professores e aprendizes.

As possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação na EAD contribuíram, também, para o crescimento de cursos em todos os níveis, desde o técnico até a pós-graduação.

A EAD, atualmente, tem como uma das principais características atividades educacionais mediadas pelas TICs, considerando a separação de espaço e tempo entre professores e alunos, exigindo, portanto, métodos diferenciados para a concepção e execução dos cursos:

[EAD] Aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Além disso, considerando a necessidade de uma estrutura pedagógica, administrativa e tecnológica diferenciada, adequada à modalidade, o Ministério da Educação (MEC) tem tentando nos últimos anos regulamentar e nortear o funcionamento da EAD no Brasil.

No âmbito da UAB os cursos são ofertados para os municípios que possuem os chamados polos de atendimento presenciais, também chamados de ilhas, que possuem uma infraestrutura mínima para atendimento presencial

aos discentes, tais como salas de aula, laboratório de informática e bibliotecas. Para receber cursos de universidades públicas os polos devem ter sido aprovados pelo MEC.

Dessa maneira, nos cursos de educação a distância estão envolvidas as três esferas governamentais, a saber, o Governo Federal, com o provimento, especialmente, de recursos financeiros e regulamentação/orientações gerais que permeiam o funcionamento dos cursos, as instituições públicas de ensino que são responsáveis basicamente pelas questões pedagógicas e administrativas da execução dos cursos, e os Governos Estaduais e Municipais que abrigam e mantêm os polos de atendimento.

Cabe ressaltar que a estrutura administrativa e pedagógica da EAD no ensino público superior é bastante complexa, longe de ser consenso entre as universidades. Em vista disso, cada universidade adota o modelo pedagógico e administrativo que melhor atende as suas necessidades.

Nesse contexto, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa, em certa medida, a pluralidade própria do país, mas, especialmente, “a necessidade de descentralizar a informação e o conhecimento próprios da sociedade da informação que se articula em redes rompendo com as concepções de espaço e de tempo” (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2004, p. 11).

Cabe enfatizar, que o Brasil possui diferenças políticas, econômicas e sociais, que precisam ser levadas em consideração, ao se executar um programa do porte da UAB, uma vez que as universidades possuem autonomia, em princípio, para gerir seus cursos a distância, conforme os objetivos qualitativos e quantitativos da instituição.

#### **1.1.6 Estrutura administrativa e pedagógica**

Na UAB, os cursos de ensino superior a distância possuem uma estrutura administrativa semelhante ao do presencial, isto é, possuem um coordenador, secretaria do curso, dentre outros. Além disso, os alunos da EAD gozam, em princípio, de toda a infraestrutura física e administrativa que as universidades possuem.

O diferencial, entretanto, é a figura do coordenador EAD e/ou coordenador UAB, responsável pelo acompanhamento da execução de todos os cursos ofertados na modalidade a distância, sendo o responsável por coordenar e/ou orientar todas as ações pedagógicas dos cursos à distância da universidade à qual pertence.

Apesar da autonomia que as universidades possuem, a estrutura administrativa e pedagógica é semelhante em todo o Brasil, com exceção de algumas especificidades aqui apresentadas da UFRPE, nas instituições que integram o sistema UAB. Em geral as universidades possuem os pólos de atendimento presencial, espaço que pode ser definido como:

Uma estrutura descentralizada para execução de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de EAD, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais (MOTA, 2009, p. 301).

É no polo, local de realização das atividades presenciais dos alunos, que se encontra a figura do coordenador de polo que tem como função acompanhar as atividades dos tutores presenciais e/ou virtuais, dos discentes, bem como os aspectos inerentes à administração do polo (Anexo da resolução CD/FNDE N° 26, de 5 de junho de 2009). Logo, cabe ao coordenador de polo realizar a gestão e manter a comunicação e articulação entre o polo, as universidades e o MEC.

É também no polo que se encontra o tutor presencial, o qual tem a função de acompanhar os alunos de determinado curso nas suas atividades diárias, tais como: formação de grupos de estudo, postagem de atividades no ambiente, acompanhamento do desempenho do aluno ao longo do curso, estimular e ajudar o aluno a realizar suas atividades.

Os tutores presenciais são responsáveis por dar reforço à aprendizagem do aluno, esclarecendo dúvidas, dando orientações e esclarecimentos sobre os estudos e atividades e, principalmente, motivando os estudantes para os estudos. Os tutores presenciais também têm a função de intermediar a comunicação aluno-universidade e vice-versa (UNB, 2010)

No caso da tutoria virtual, há o acompanhamento de desenvolvimento das atividades que os alunos precisam desenvolver nas disciplinas. Esse acompanhamento é realizado, principalmente, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Compete ao tutor virtual dirimir as dúvidas dos alunos e, favorecer a interação e problematização do conteúdo através de chats, fóruns, e-mail e etc. Cabe, ainda, ao tutor virtual aplicar provas e acompanhar a realização de atividades do grupo de alunos pelo qual ele é responsável. Para cada disciplina são selecionados tutores que, em princípio, dominam os conteúdos específicos da área. Normalmente, cada tutor virtual é responsável por acompanhar até trinta alunos.

Ressalta-se que algumas instituições adotam o modelo de tutoria generalista, isto é, existe apenas a figura do tutor, o qual agrega as funções virtuais e presenciais. Neste modelo, o tutor é responsável pelo o acompanhamento dos alunos no polo de atendimento presencial e no ambiente virtual de aprendizagem. Este profissional recebe, no início de cada semestre, formação mínima, de curta duração e pouco aprofundamento, nas disciplinas que serão trabalhadas. Entretanto, é preciso refletir sobre os aspectos que envolvem este modelo, uma vez que dificilmente um profissional tem condições de, em pouco tempo, se apropriar de assuntos que não são de sua área de formação profissional.

No caso da UFRPE há uma diferenciação das duas funções e as atribuições são distribuídas entre, pelo menos, dois profissionais os quais exercem a função de tutor presencial e virtual. É necessário destacar que, segundo orientações do MEC, a tutoria virtual obrigatoriamente possui formação na área em que desenvolve as atividades ou em áreas a fins. Já a tutoria presencial, não obrigatoriamente possui a formação ligada ao curso ao qual desenvolve as atividades. Isto porque, nesse modelo, não compete à tutoria presencial ministrar conteúdos, mas acompanhar o aluno, presencialmente, em suas atividades diárias.

Além dos tutores, há ainda, a figura do professor formador, também chamado de executor, responsável pelo direcionamento de determinada disciplina. Ele oferece suporte aos alunos e tutores virtuais no que diz respeito ao conteúdo, bem como estabelece a forma e critérios de avaliação dos

estudantes. Nesse sentido, podemos definir a função do professor executor, nos ambientes virtuais, como:

[o papel do professor é o de] gerir as situações facilitadoras de aprendizagem, articular diferentes pontos de vista, instigar o diálogo entre os alunos e a produção conjunta, a busca de informações e a expressão do pensamento do aluno, orientando-o em sua suas produções e na recuperação e na análise dos registros e suas respectivas reformulações. O professor acompanha o movimento dos alunos no ambiente virtual e seus respectivos engajamentos nas atividades, analisa as estratégias empregadas na busca de soluções para os problemas encontrados, procura realizar intervenções para desencadear reflexões, críticas, novos questionamentos do aluno e reconstruções de conhecimentos (ALMEIDA, 2006, p. 213)

É função do professor executor, ainda, contribuir com os tutores na realização de suas atividades, tais como: corrigir provas, criar fóruns, disponibilizar material didático no AVA, dentre outros. Este professor, conforme anexo da resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, deve possuir, no mínimo, um ano experiência em sala de aula do ensino superior ou estar vinculado a algum programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Para gerir, acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores presenciais e à distância e dos professores executores, tem-se o coordenador de tutoria que orienta os tutores em suas práticas diárias e avalia o seu desempenho na disciplina em que atua. Cabe ao coordenador de tutoria, verificar se os tutores e professores executores estão exercendo suas atividades com a qualidade desejada. No caso da UFRPE, o coordenador de tutoria tem *status* de vice-coordenador de curso.

Nesse contexto, tem-se, ainda, a equipe da coordenação pedagógica que regulamenta, orienta, supervisiona e avalia a produção de todos os recursos didáticos, bem como coordena e, em alguns casos, executa as atividades voltadas para a capacitação dos profissionais que vão atuar em funções pedagógicas. A equipe é formada por profissionais de diferentes áreas de atuação que, entre outras coisas, realizam a revisão pedagógica e ortográfica do material didático impresso.

A coordenação pedagógica, normalmente, tem um vínculo importante com a equipe de produção de materiais didáticos, a qual é responsável pelo

desenvolvimento de recursos audiovisuais, multimídias e também pela ilustração e diagramação dos materiais impressos e digitais. Formada por profissionais de diversas áreas do saber, como ilustradores, desenhistas, *designers*, *web-roteristas*, *web-designer*, *instrucional designer*, pedagogos, programadores, jornalistas, psicólogos, dentre outros. A atuação desta equipe é considerada pela UFRPE fundamental para o desenvolvimento dos materiais didáticos

Os profissionais da equipe de produção de materiais didáticos colocam sua experiência e saberes em prática, interligado aos outros saberes envolvidos. Existe uma pluralidade de profissionais envolvidos com a criação e execução de cursos a distância. No caso da EAD/UFRPE, esta equipe atua em conformidade com as orientações da coordenação pedagógica.

Cabe destacar o trabalho realizado pelo *web-roterista* que é responsável pelo conteúdo que fica disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja:

Web-roterista é aquele profissional que articula o conteúdo em vários formatos potencializando as características do hipertexto, multiplicidade de documentos interconectados na mixagem de sons, textos, imagens e gráficos (SANTOS, 2003 *apud* SILVA, 2006, p. 60).

Outro profissional que merece destaque é o *web-designer* que atua na elaboração de recursos digitais e impressos, bem como na disponibilização destes. Compete a este profissional a elaboração, por exemplo, de ilustrações, animações, isto é, atividades que requerem habilidade artística e criativa.

Já o *web-designer* agrega desde competências artísticas para o processo de criação estética quanto competências informáticas (programação multimídia do digital) que acabam potencializando e estruturando o processo de criação através das qualidades do digital (SANTOS, 2003 *apud* SILVA, 2006, p. 60).

Nesse contexto, há o *instrucional designer*, profissional que projeta as estratégias de aprendizagem e atua na junção da tecnologia e proposta pedagógica do curso, esquematizando os caminhos possíveis que o aluno pode seguir para construir conhecimentos.

[É o] profissional que, nos processos de educação a distância ou de acesso ao conhecimento por meio de conexões em redes, é responsável por analisar as necessidades, projetar os caminhos possíveis de navegação para que o usuário construa ativamente o conhecimento, selecionando para tanto, os meios tecnológicos mais adequados, concebendo atividades pedagógicas e avaliando permanentemente sua utilização. Trata-se de um estrategista do conhecimento (RAMAL, 2001 *apud* SILVA, 2006, p. 60).

A equipe da coordenação pedagógica e de produção de material didático representa a pluralidade de olhares sobre o processo educacional e permite que a ação de ensinar, antes, centrada unicamente na figura do professor, seja compartilhada entre diversos profissionais, cada um com sua especialidade, mas empenhados num mesmo objetivo, isto é, atender um público alvo diversificado, de maneira eficiente e didaticamente adequada, considerando as especificidades da modalidade a distância.

Neste contexto, destaca-se, ainda, o professor autor que tem a função de escrever o material didático impresso, bem como os demais recursos pedagógicos de determinada disciplina, contando para isto com o apoio da coordenação pedagógica e da equipe de produção de material didático.

Apesar de o professor autor ser, na maioria dos casos, especialista na disciplina que vai produzir o material e ter uma experiência de pelo menos um ano como professor do ensino superior, sua experiência em ensinar tendo como recurso a modalidade escrita é pequena ou nula, o que o coloca diante de um grande desafio: estabelecer o processo de ensino-aprendizagem fundamentalmente através do material didático.

A questão do professor autor impulsiona o debate e a reflexão sobre como é possível realizar uma prática docente de forma consciente e aberta às possibilidades, pois “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças (FREIRE, 1996, p.4).

Uma compreensão de educação como um sistema aberto, não só voltado para a transmissão e transferência de conhecimentos, que implica processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa (NEDER, 2009, p.36-37).

Portanto, é necessário que os professores, outrora considerado detentor do saber, ceda espaço para outras formas de visualizar o processo de ensino-

aprendizagem e deste modo possam se aperfeiçoar na escrita de materiais para alunos a distância, de forma a potencializar a aprendizagem do aluno.

### **1.1.7 Educação a distância na UFRPE**

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), local onde os dados dessa pesquisa foram coletados, vem aderindo aos programas criados pelo Ministério da Educação (MEC), e almeja expandir os cursos na modalidade à distância.

A instituição participou do primeiro edital lançado pelo governo federal através do programa Pró-Licenciatura, em 2005, cujo objetivo era a seleção de projetos para oferta de cursos no campo do ensino das ciências, ou seja, química, física, matemática e biologia. Nesse edital, a UFRPE concorreu com o projeto básico para a oferta do curso de Licenciatura em Física, o qual foi aprovado.

Dessa forma, ainda em 2005, a UFRPE implantou o curso de Licenciatura em Física a distância, pioneiro na instituição. Este curso foi ofertado para doze polos de atendimento, dos quais dois no Estado da Bahia e dez no Estado de Pernambuco, sendo disponibilizado um total de 420 vagas para professores atuantes nas escolas públicas dos referidos estados.

Ressalta-se que este curso estará formando sua primeira turma no segundo semestre de 2010. Cabe ressaltar ainda, que o projeto básico desse curso prevê a utilização de diversos recursos didáticos que pudessem ser replicados em sala de aula pelos alunos- professores, a exemplo de histórias em quadrinhos, vídeos, experimentos, entre outros.

Posteriormente, em 2006, a instituição ingressou no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), aumentando o número de cursos de graduação de um para três, bem como implementou diversos cursos de aperfeiçoamento e extensão e, ainda, cursos *lato sensu*.

Além dos cursos de graduação a Universidade também atua na concepção e execução de cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento a distância. Nesse sentido, de 2007 a 2009 foram ofertadas, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cerca de

cinco mil vagas para estes cursos, em particular, ressalta-se a oferta do curso de Formação Continuada em Mídias na Educação.

Em 2010 a UFRPE, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Pública instituído pelo Decreto 6.755/2009, está ofertando cerca de setecentas e noventa vagas, distribuídas em cinco cursos de graduação a distância.

Ainda em 2010, através do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), A UFRPE implantou o curso de Bacharelado em Administração Pública e dois cursos de especialização na área de gestão pública. Estes cursos são voltados para a formação de profissionais que trabalham ou pretendem atuar na administração pública, no âmbito dos municípios, governo estadual e/ou federal.

Ressalta-se que a UFRPE, em virtude da oferta dos cursos na modalidade a distância pôde ampliar o seu poder de abrangência territorial, e expandiu seus limites geográficos, atuando em todas as regiões do Estado de Pernambuco, conforme pode se visualizar no mapa a seguir, elaborado pela UFRPE e disponibilizado em folders para divulgação de seus pólos no Estado.

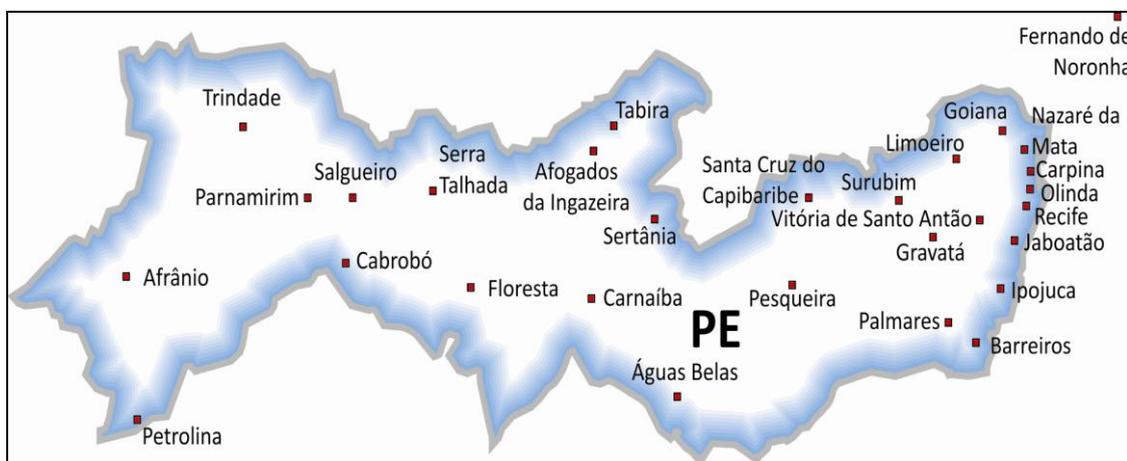


Figura 1 - Mapa de Pernambuco com os pólos da UFRPE

A atuação da instituição na oferta de cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento, não está restrita ao Estado de Pernambuco, pois se expandiu para outros Estados do Norte e Nordeste conforme é possível visualizar no mapa abaixo que foi elaborado pela UFRPE para divulgação de suas ações e pólos.

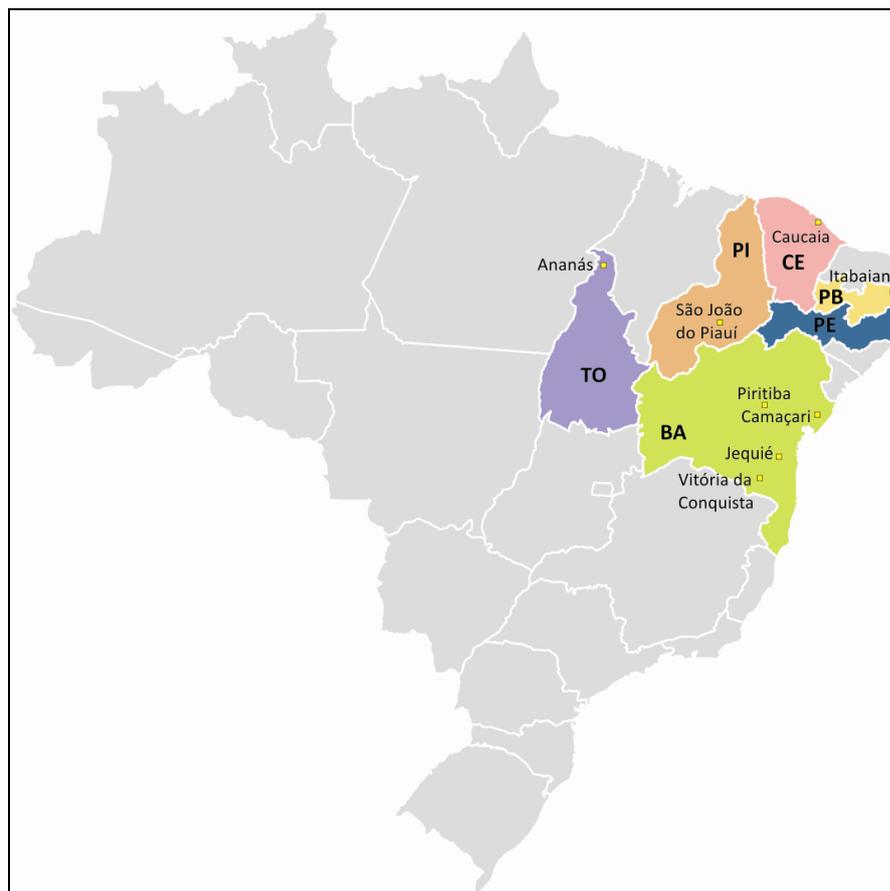


Figura 2 - Distribuição dos polos da UFRPE no Norte-Nordeste

O processo de crescimento e fortalecimento dos cursos a distância dentro da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 2010 impulsionou a institucionalização da modalidade na referida universidade. Logo, em 2010 criou-se a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, a qual é responsável por todas as atividades relacionadas à modalidade a distância na instituição.

A unidade abriga atualmente, além dos cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento, os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Artes, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História, Licenciatura em Física, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Ciências para as Séries Iniciais, Bacharelado em Sistemas de Informação e Bacharelado em Administração Pública.

Cabe destacar que em de 2010 a UFRPE aprovou e, portanto, ofertará o primeiro mestrado profissional da instituição voltado para pesquisa na área de tecnologia e gestão em educação a distância. (UFRPE, 2010).

## **1.2 – Ensino/aprendizagem na educação a distância**

### **1.2.1 Aprendizagem e mediação pedagógica**

Com base na teoria sociointeracionista, considera-se que os indivíduos podem ir muito além do que são capazes individualmente, se interagirem com seus pares, que, no caso da EAD, são os professores, tutores e os demais alunos.

Assim a relação que se estabelecia entre um aluno solitário e seu material de estudo, quase sempre unicamente um texto, amplia-se pelos caminhos da interação com o tutor, com os outros alunos e com o próprio material, fazendo com que o sentido gerado na leitura inicial de cada um ultrapasse seus limites, circule e retorne ao aluno, mais rico de influxos e possibilidades, com um sentido, agora vivenciado, que permitirá a transformação da informação em conhecimento (...) (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Há uma diversidade de concepções sobre as questões que envolvem a aprendizagem. Todavia as concepções de Vygotsky (1987) servem de suporte para a realização desta pesquisa. A opção pelo referido estudioso baseia-se, sobretudo, na relevância que sua obra tem para compreensão do processo de aprendizagem sob a perspectiva da interação.

Deste modo, para Vygotsky “o conhecimento se constrói pelas interações sociais e experiências próprias” (RICARDO; FONSECA, 2006, p. 215). E, ainda, “o conhecimento é um processo, não o acúmulo de sabedoria científica armazenada em livros-textos” (FILATRO, 2009, p.98).

Nesta teoria, considera-se que o processo de aprendizagem ocorre baseado em dois elementos: “a pessoa é *agente*, e não reagente em sua própria aprendizagem. Além disso, destaca-se também a mudança *qualitativa* do pensamento ao longo da evolução biológica” (ANTUNES, 2002, p. 15).

O desenvolvimento desta teoria concentra-se, especialmente, na tese da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de conhecimento que se tem em determinado estágio e o que potencialmente se pode adquirir a partir de orientações/colaborações com adultos/pares mais

capazes. Para Filatro (2009), esta concepção pode ser traduzida como um método capaz de realizar um prognóstico psicológico em desenvolvimento real, através da educação.

Esse conceito [ZDP] diz respeito às funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda manifestadas com o apoio em recursos auxiliares oferecidos por outros. As funções consolidadas, capacidades autonomamente manifestadas refletem o desenvolvimento atingido, consolidado. O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. Com seu refinamento e internalização, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes (GOES, 2000, p. 24).

Cabe ressaltar que a ênfase no espaço da inter-subjetividade ou do plano de interações possibilitou evitar o reducionismo tanto individualista quanto sociológico no estudo do sujeito psicológico (WERTSCH *apud* GÓES, 2000). Com isto, a teoria sociointeracionista impulsionou uma compreensão do sujeito psicológico nas suas dimensões social e individual.

Vygotsky (1987) considerou que o desenvolvimento da linguagem surgiu como uma ferramenta de comunicação importante para favorecer a sobrevivência humana, tendo como base a colaboração entre os indivíduos. Contudo, além da função comunicativa, a linguagem possui a finalidade constituinte das funções psicológicas superiores, isto é, envolve planejamento, consciência, ação e meio pelo qual se constrói o conhecimento.

A linguagem, nessa perspectiva, é encarada não apenas como representação do pensamento e do mundo ou como instrumento de comunicação. Acima de tudo, a linguagem é visualizada como fundamental na interação social e na constituição do sujeito e de seu conhecimento.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1987) inseriu o conceito da *mediação*, que tem como base a ideia de que o ser humano acessa o conhecimento por intermédio de outro(s). Nessa visão, a interação social tem relação direta com o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir desta concepção, considera-se importante que os recursos didáticos favoreçam a comunicação e interação entre os participantes, envolvendo-os em atividades que exijam intercâmbio de conhecimentos. Cabe lembrar que são esses recursos, veiculados por meios digitais ou impressos,

que atuam como mediadores no processo de ensino-aprendizagem na EAD “são eles que permitem ao estudante encontrar e concretizar o sentido do processo educativo” (GUTIÉRREZ, 1994, p. 9).

Portanto, o ato de mediar é, sobretudo, a ação realizada para aproximar o aluno do conhecimento, motivando-o a adotar uma postura autônoma no processo de aprendizagem. Neste contexto, mediatizar pode ser uma ação compreendida conforme o seguinte ponto de vista:

(...) conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante, de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino (BELONNI, 2001, p.26).

Ratifica-se, por conseguinte, a concepção de Gutiérrez (1994, p. 8) sobre o que é a mediação pedagógica: “entendemos por mediação pedagógica o tratamento de conteúdos e formas de expressão de diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo”.

### **1.2.2 Recursos complementares de aprendizagem**

Pode-se considerar como recursos de aprendizagem aqueles materiais que são elaborados com a finalidade de transmitir determinados conhecimentos em quem os lê ou escuta. Neder (2005) classifica esses recursos, também considerados textos, em audiovisuais, multimídias e impressos.

Compreende-se como recursos audiovisuais aqueles que possuem elementos visuais e sonoros simultaneamente, como por exemplo, o vídeo. Já os recursos multimídias congregam imagens, fixas ou não, sons, animações, dentre outros (NEDER, 2005).

A multimídia são todas as possibilidades sígnicas: verbais, não verbais, sonoras e de animação que se integram para a produção de uma unidade de significação, o texto. A diferença fundamental entre textos multimídias e os audiovisuais, continuando com Alvarez, é que a multimídia permite a interatividade (NEDER, 2005, p. 199).

Os recursos multimídias favorecem uma postura mais ativa do usuário/leitor, através de uma multiplicidade de opções de leitura. Permite-se ao leitor ter mais alternativas para construir seu conhecimento.

Esses recursos, audiovisuais e multimídias, serão denominados na presente pesquisa como recursos complementares de aprendizagem, haja vista entender-se que os mesmos são elementos que contribuem para a formação do aluno. Contudo, considera-se que o recurso principal é o material didático produzido para ser impresso, pois além de ser a principal fonte de estudo do aluno, serve de base na maioria das instituições, a exemplo da UFRPE, para a produção dos demais materiais.

Existe atualmente uma diversidade de recursos multimídias e audiovisuais que os professores da modalidade a distância utilizam, visando, sobretudo, ampliar a comunicação com o aluno, favorecer a interatividade e, ainda, propiciar aos estudantes subsídios que poderão ajudá-los a compreender e/ou ampliar sua visão de determinados conteúdos.

Nesta perspectiva, em outubro de 2008, a UFRPE realizou uma pesquisa sobre a receptividade das animações entre os alunos do curso de licenciatura em física a distância. Segundo o levantamento, de um universo de 68 pessoas que responderam ao questionário, 51% consideraram que sem a animação não teriam compreendido o assunto proposto (SILVA, 2008).

Cada instituição possui o seu modelo de produção desses recursos, os mesmos são elaborados, considerando os objetivos educacionais da instituição de ensino, do projeto pedagógico do curso e da proposta pedagógica dos professores de cada disciplina.

No caso da UFRPE existe uma equipe específica para a construção destes artefatos, a qual é orientada em todas as fases, a exemplo do roteiro, é orientada pela coordenação pedagógica.

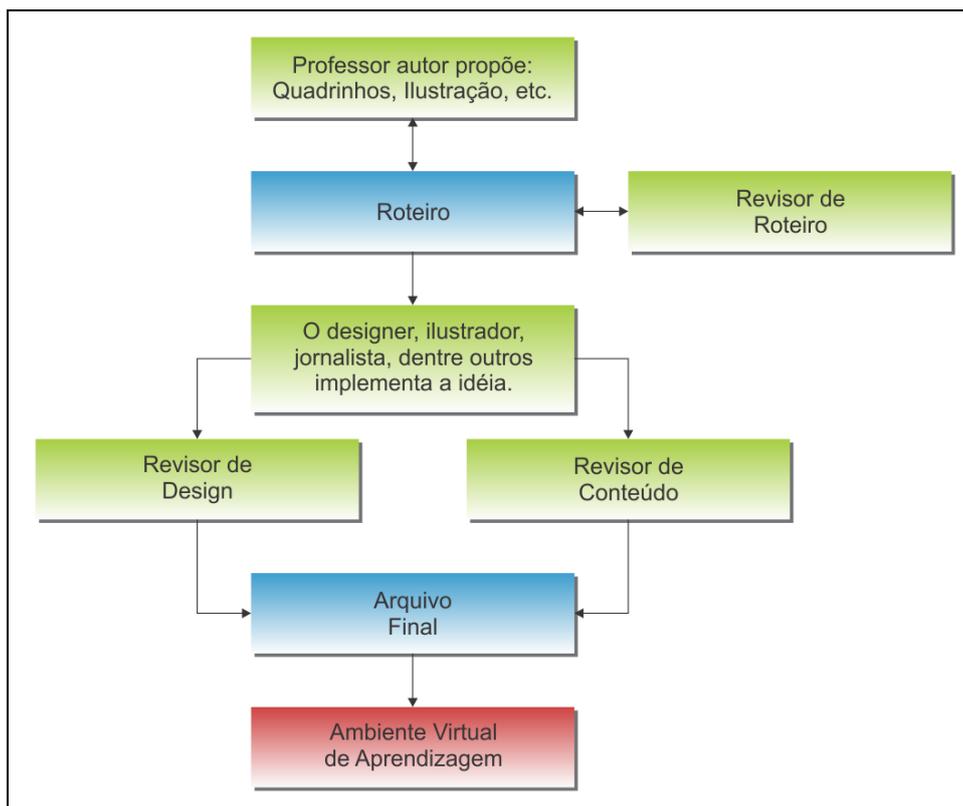


Figura 3 - Esquema de produção de material didático complementar na UFRPE

Conforme histórico da EAD, apresentado neste trabalho, a modalidade apresenta, em sua segunda fase, uma maior ênfase no aspecto auditivo da aprendizagem. O primeiro registro de autorização para uma emissora educacional foi concedido, pelo governo federal, nos Estados Unidos, em 1921.

Segundo Moore & Kearsley (2007) quando o rádio surgiu como uma nova tecnologia, muitos educadores, especialmente dos departamentos de extensão das universidades, reagiram com entusiasmo e otimismo. No entanto, segundo os autores, o rádio não atendeu às expectativas, devido ao restrito interesse demonstrado no âmbito acadêmico e ao amadorismo dos professores envolvidos.

A facilidade de difusão de informação imediata fez deste recurso de comunicação pioneiro do tempo real na era eletrônica. Além disso, seu poder de abrangência, aliado ao baixo custo do aparelho, faz com que esta ferramenta ofereça inúmeras possibilidades a EAD em todos os níveis e tipos de formação, seja formal ou não-formal. Entre as principais características do rádio, está a unidirecionalidade da mensagem, custo reduzido de produção em

relação a outros meios e a transmissão instantânea e simultânea (BIANCO, 2009, p. 56).

No Brasil, podem-se citar como principais experiências de utilização do rádio no campo educacional, o Movimento de Educação de Base (1961), voltada para a alfabetização de adultos: primário e supletivo, capacitação para o trabalho e mobilização social, e o Projeto Minerva (1970/1990), do Ministério da Educação, que disponibilizava cursos regulares: primário e supletivo, programas culturais e de moral e civismo (BIANCO, 2009).

Algumas estratégias podem potencializar a utilização do rádio para fins educacionais “comunicação afetiva, estímulo à imaginação, imagens auditivas, estética da voz, diálogo com o ouvinte, vínculo com o cotidiano, diversidade de formato (revista, rádiodrama, documentários) (...)” (BIANCO, 2009, p.61)

Nesse contexto, a UFRPE, tem utilizado este recurso para motivar e estimular o aluno em seu processo de aprendizagem. No curso de licenciatura em física a distância, pioneiro na instituição, iniciou-se o projeto denominado Rádio Saber, no qual os professores escolhem um ou mais pontos de sua disciplina que considera ter um grau de dificuldade de compreensão maior, e, em conjunto com a equipe multidisciplinar, desenvolvem rádio-novela, mini biografias, áudio aulas, entre outros. O programa de rádio é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem e o aluno pode acessar no horário mais conveniente para ele.

Pode-se citar também a experiência do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que juntamente com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), construiu um modelo educativo para o rádio, que, entre outros aspectos, indica a seguinte configuração:

Combina educação e entretenimento na abordagem do conteúdo, apresentam conteúdos que estimulam a reflexão e a construção do conhecimento a partir da vivência coletiva, do saber popular, e das vivências comunitárias, e por fim, faz uso de uma linguagem popular, simples e direta, destacando o falar local e o modo de vida da população como elementos básicos para estabelecer a empatia com o público alvo (...) (BIANCO, 2009, p. 62).

As possibilidades de utilização do rádio, bem como suas características, fazem com que este seja considerado um meio adequado para a modalidade a

distância. No entanto, esta ferramenta não pode ser simplesmente um meio de transmissão de conteúdos sistematizados ligados à educação formal. Antes, deve tornar-se um espaço de aprendizagem que trata de uma pluralidade de assuntos ligados à cidadania, meio ambiente, saúde, cultura, entre outros. Caracterizando-se um meio de interação entre as pessoas, um provocador de interrogações e compartilhamento de idéias (BIANCO, 2009).

Além do rádio, tem-se a videoaula, disponibilizada, normalmente, através da *internet*, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem ou de mídias como CDs e/ou DVDs.

Outro recurso utilizado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância são as animações. Estas, em geral, apresentam o conteúdo de uma forma descontraída, criando um espaço de reflexão e debate sob uma perspectiva lúdica, menos densa.

Cabe ressaltar que materiais multimídias são, comumente, disponibilizados, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o qual cada instituição possui um formato e, portanto, uma maneira específica de acesso. Deste modo, os recursos multimídias, como as animações, necessitam do suporte computacional para serem utilizados.

A partir da figura 4, tem-se um exemplo de animação elaborada para o curso de licenciatura em física a distância da UFRPE, que faz parte de uma série, denominada de biografia mulher, que tem como finalidade conhecer a vida e obra de personagens históricos femininos.

A animação em questão teve como foco a vida política e amorosa de Cleópatra, ambas extremamente relacionadas. Algumas informações da rainha egípcia são repassadas na animação apenas com o uso de imagens no fundo da figura principal, conforme é possível visualizar a seguir:





Figura 4 - Sequência de quadros da animação “biografia mulher: Cleópatra”

No que diz respeito ao *Quiz*, este se configura como um recurso que possibilita aos alunos obterem de imediato um *feedback* de como está a sua aprendizagem, sendo mais uma forma de estimular a autonomia no processo de construção de conhecimento.

O *Quiz* pode ser considerado um material didático audiovisual, que se configura como um “joguinho”, em que o aluno, de maneira lúdica, pode fazer uma autoavaliação.

<p>Quiz</p> <p>Diagramas Horários</p> <p>▶</p>	<p>Quiz</p> <p>3<sup>o</sup>) Através da tabela a seguir, descubra os valores da velocidade constante do móvel e de x.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tempo t (s)</th> <td>0</td> <td>15</td> <td>25</td> <td>40</td> <td>125</td> <td>200</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Espaço s (cm)</th> <td>45</td> <td>x</td> <td>0</td> <td>75</td> <td>225</td> <td>300</td> </tr> </tbody> </table> <p> <input type="radio"/> 5 m/s e 60 s  <input type="radio"/> 5,9 m/s e 58 s  <input type="radio"/> 3 m/s e 40 s  <input type="radio"/> 4 m/s e 60 s         </p> <p>Confirmar</p>	Tempo t (s)	0	15	25	40	125	200	Espaço s (cm)	45	x	0	75	225	300						
Tempo t (s)	0	15	25	40	125	200															
Espaço s (cm)	45	x	0	75	225	300															
<p>Momento 1</p>	<p>Momento 2</p>																				
<p>Quiz</p> <p>2<sup>o</sup>) Visualizando a tabela abaixo, qual é a velocidade constante do carro que percorre o espaço da pista de corrida?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tempo t (s)</th> <td>0</td> <td>6</td> <td>12</td> <td>24</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Espaço s (cm)</th> <td>0</td> <td>42</td> <td>84</td> <td>168</td> </tr> </tbody> </table> <p> <input checked="" type="radio"/> 7 m/s  <input type="radio"/> 6 m/s  <input type="radio"/> 5 m/s  <input type="radio"/> 8 m/s         </p> <p>Muito bem, opção correta.</p>	Tempo t (s)	0	6	12	24	Espaço s (cm)	0	42	84	168	<p>Quiz</p> <p>1<sup>o</sup>) Sabendo que a velocidade constante do deslocamento de uma gota de óleo na água é de 4 cm/s, identifique qual será o próximo valor do espaço percorrido na tabela:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tempo t (s)</th> <td>0</td> <td>2</td> <td>5</td> <td>8</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Espaço s (cm)</th> <td>0</td> <td>8</td> <td>20</td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table> <p> <input checked="" type="radio"/> 36 cm  <input type="radio"/> 18 cm  <input type="radio"/> 32 cm  <input type="radio"/> 40 cm         </p> <p>Opção incorreta, tente novamente</p>	Tempo t (s)	0	2	5	8	Espaço s (cm)	0	8	20	x
Tempo t (s)	0	6	12	24																	
Espaço s (cm)	0	42	84	168																	
Tempo t (s)	0	2	5	8																	
Espaço s (cm)	0	8	20	x																	
<p>Momento 3</p>	<p>Momento 4</p>																				

Figura 5 - Sequencia de quadros do Quiz sobre diagramas horários

Conforme figura 5 o *Quiz* apresenta uma sequencia de quadros da seguinte forma: no primeiro consta o título, a seguir apresenta-se a questão e as opções de resposta, no terceiro quadro aparece o *feedback* à resposta assinalada que pode ser “muito bem, opção correta” e o aluno passa para a próxima questão ou “opção incorreta, tente novamente”, no caso de o aluno ter marcado a alternativa errada.

Verifica-se que há uma diversidade de recursos complementares que podem ser utilizados pelos professores para potencializar/fomentar o processo de ensino e de interação com os alunos.

### **1.2.3 Material didático impresso**

O material didático impresso (MDI) é aqui compreendido como um recurso didático que possui como características principais seu suporte (o papel), sua finalidade (ensino-aprendizagem) e sua forma e conteúdo (configuração) (FERNANDEZ, 2009).

Na sala de aula do ensino presencial, os alunos possuem um ou mais professores para trabalhar os conteúdos, isto é, tirando dúvidas, problematizando o assunto, propondo exercícios, dentre outras atividades. No ensino a distância, é o material didático impresso que tem, basicamente, essas atribuições de ensino.

O material impresso é obrigado a assumir a quase totalidade das funções do professor em aula; a oferecer a totalidade da informação, sem a presença estimulante, clarificadora do professor; a motivar e captar a atenção, como o professor procura fazer, no início e no decorrer da aula; a dialogar ou suscitar o diálogo interior mediante perguntas que obriguem o aluno a reconsiderar o estudado; a incitar a formular de um modo pessoal tudo o que se vai aprendendo em um permanente exercício de aprendizagem (IBÁÑEZ, 1996, p. 56).

O material didático impresso representa o dizer do professor. É através do material que os alunos conhecem as concepções do professor e interagem com elas, portanto, “[no ensino a distância] a fala do professor é substituída pelo texto do material didático” (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 53).

Portanto, o material didático impresso tem a responsabilidade de exercer, mesmo que parcialmente, a função do professor em sala de aula, pois cabe a ele direcionar o aluno em suas atividades e em seu processo aprendizagem, seja sozinho ou com seus colegas e professores (IBÁNEZ, 1996).

É possível constatar a relevância que o MDI tem para os alunos da EAD sendo tão importante quanto à presença do professor em sala de aula na modalidade presencial. Contudo, o MDI só realizará sua função satisfatoriamente se deixar de ser visto como um manual no qual o professor apenas oferece ao aluno uma receita para que siga as instruções ao “pé da letra”. Pelo contrário, o MDI deve possibilitar ao aluno a reflexão e a constante busca por respostas, tendo por referência uma linguagem científica que a um só tempo revele-se convidativa e interativa.

Deste modo, embora os computadores apresentem potencialidade, se observa que a modalidade de educação a distância ainda baseia suas atividades, largamente, no MDI. Isso ocorre, entre outras coisas, pelos hábitos de leitura que não foram alterados tão rápido quanto o advento das tecnologias. Para Chartier (2002), assim como o manuscrito sobreviveu à invenção das máquinas de impressão “as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso” (CHARTIER, 2002, p.8).

Portanto, pode-se afirmar que o advento de outros recursos midiáticos não suprime a relevância do MDI. Nesse sentido, o material impresso assume outras responsabilidades, caracterizando-se, na maioria das vezes, como elemento central nos cursos EAD, sendo o ponto de partida para despertar nos alunos o interesse em acessar outras mídias, igualmente, importantes para a aprendizagem.

A relevância do MDI está, ainda, na facilidade que o leitor tem de manuseá-lo em qualquer ambiente, sem a necessidade de um computador. Além disso, a leitura diante da tela é, para alguns, algo extremamente incômodo, cansativo e, ainda, dificulta a concentração, pois a leitura em tela é realizada geralmente de forma descontínua, isto é, a partir de palavras-chaves, temas, dentre outros (CHARTIER, 2002).

O fato é que, para Chartier (2002) o mundo ainda não sabe com certeza como a nova modalidade de leitura (leitura em tela) transforma a relação dos leitores com o escrito. Em vista disso, coloca em discussão o ato de leitura em tela, que, segundo ele, parece desorientado ou inadequado diante de textos, cuja apropriação requer uma leitura contínua, uma familiaridade com a obra e a percepção do texto como criação original e coerente.

Neste contexto, o material didático, no formato impresso, torna-se mais relevante, haja vista o seu uso ser quase que obrigatório em qualquer instituição que trabalhe com a modalidade a distância. Contudo, é necessário ter clareza do caráter que se deseja que o material possua.

Algumas instituições, a exemplo da UFRPE, têm uma tendência ao uso de linguagens como quadrinhos, charges, dentre outras, pois são considerados elementos de caráter lúdico que colaboram para possibilitar ao professor explorar seu potencial criativo e imaginação dos alunos.

Neste contexto, os quadrinhos são um dos recursos mais encontrados nos materiais didáticos para EAD. Este meio possibilita ao professor dar leveza ao material tornando-o mais atrativo e motivador para o aluno e, ao mesmo tempo, permite que o estudante visualize o conteúdo em um contexto prático, ainda que este possa ser hipotético.

A seguir um quadrinho ilustrado para a disciplina matemática 2, cujo conteúdo destacado foi sobre a área do triângulo. Essa disciplina faz parte do curso de licenciatura em física a distância da UFRPE.

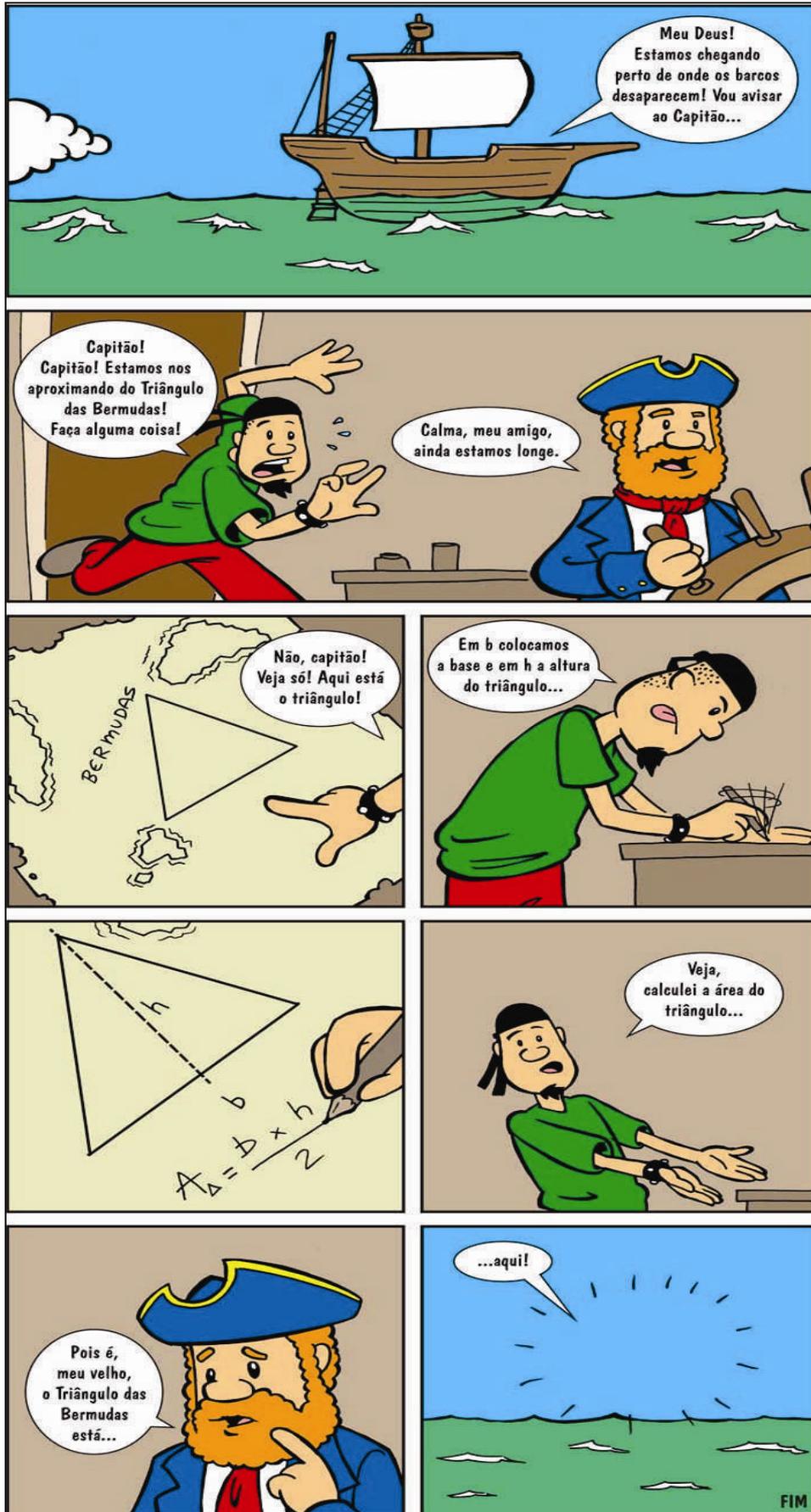


Figura 6 - Quadrinho sobre a área do triângulo

Verifica-se que o material didático impresso possui funções e características que o tornam um artefato complexo de ser produzir, principalmente, pelo seu nível de importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como por se tratar de um recurso que tem como princípio, unicamente, a produção textual através da modalidade escrita, o que para muitos, inclusive professores, representa uma grande barreira a ser enfrentada.

Neste contexto, cada instituição educacional no Brasil tem adotado seu próprio modelo de produção e orientação do material didático impresso, tendo em vista não haver um modelo “padrão” estabelecido pelo MEC (UFRPE, 2010). Segue o fluxograma de produção atualmente adotado pela UFRPE.

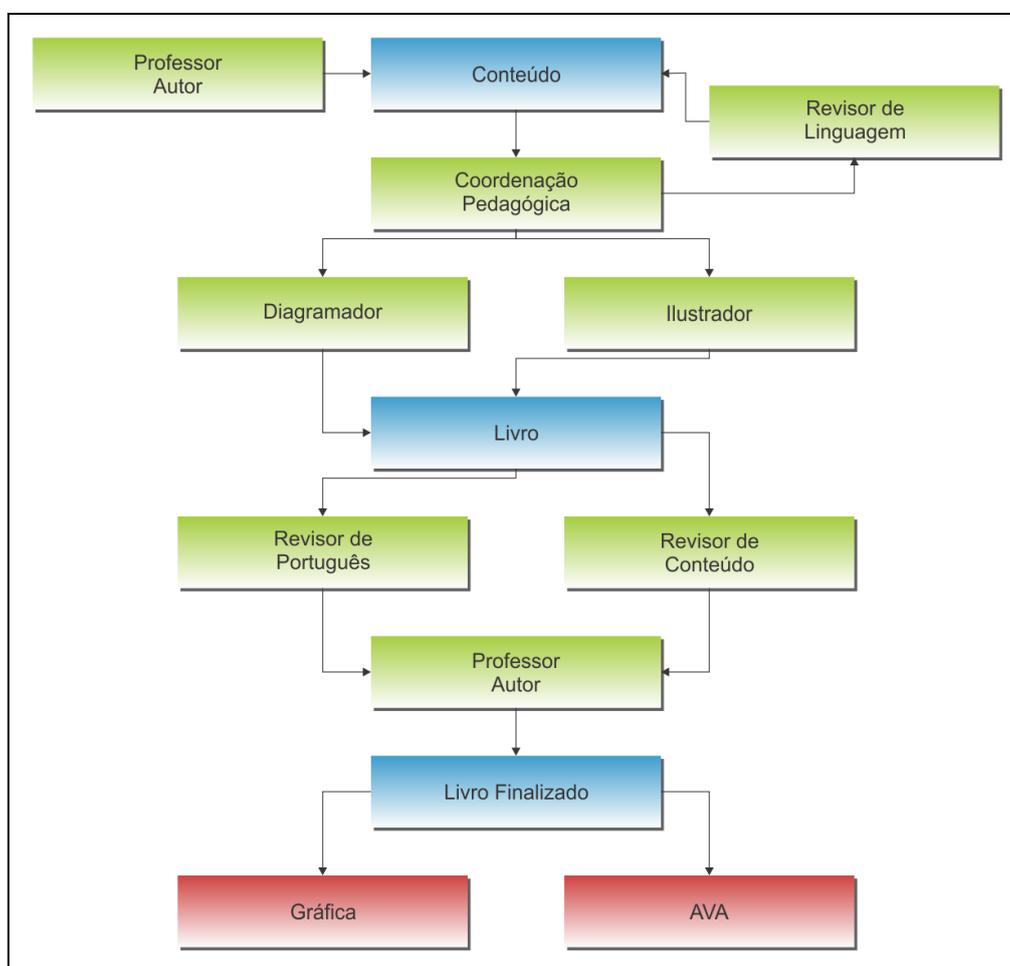


Figura 7 - Esquema de produção de material didático impresso na UFRPE

Ressalta-se que este fluxograma de produção de MDI é meramente ilustrativo, e considera o percurso natural da produção de texto. Contudo, algumas etapas, como por exemplo, revisão de conteúdo por parte da

coordenação pedagógica, normalmente, faz com que determinado conteúdo produzido, ao invés de seguir para a diagramação, retorne ao professor autor para possíveis correções.

Dessa forma, o material didático impresso, no âmbito da UAB, é concebido e reproduzido, normalmente, pela instituição que oferta o curso a distância, tendo recursos advindos do Governo Federal. Neste contexto, a UAB está tentando criar uma cultura de compartilhamento de material entre as instituições integrantes do sistema e tem realizado ações, no sentido de estimular as IES a disponibilizar seus materiais para uso em outras instituições.

Se, por um lado, compartilhar é benéfico no sentido de que as instituições de diversas regiões do Brasil poderão acessar o material de outras e trocar experiências, visando melhorar seu próprio material, por outro lado, corre-se o risco de que um material de determinada instituição, localizada em uma região com características peculiares, não se aplique à realidade contextual e regional de outra(s).

### ***1.3 Produção textual de material didático impresso***

Neste tópico, pretende-se realizar uma conexão entre teorias da linguagem e estudos voltados para a modalidade a distância, possibilitando enriquecer a produção textual de materiais didáticos, de forma a atender os alunos em suas necessidades.

Ratifica-se que, nesta pesquisa, tem-se como meta colaborar com os professores-autores em sua atividade de escrita de materiais didáticos e, portanto, considera-se relevante que os mesmos familiarizem-se com princípios teóricos de linhas investigativas que tem como objeto de estudo a produção textual. Em vista disso, serão apresentados alguns dos principais conceitos das teorias e dos estudos, aprofundando aqueles que servem de base para a consecução do objetivo deste trabalho, isto é, apresentar sugestões para a produção textual de materiais didáticos considerados adequados à modalidade de EAD.

### 1.3.1 O texto na perspectiva da linguística textual

Para se compreender a produção de textos escritos, é importante entender alguns conceitos básicos que envolvem o fenômeno. Para isso, realiza-se uma explanação sobre as concepções que permeiam o presente estudo e que será a base para a análise e compreensão dos dados.

A Linguística textual, aporte teórico dessa pesquisa, é compreendida como o estudo dos processos, linguísticos e cognitivos, que envolvem a produção, a recepção e a interpretação de textos, orais ou escritos, sempre considerando o sujeito e o contexto da comunicação (MARCUSCHI, 2009).

Cabe ressaltar que se adotou a linguística textual para a pesquisa, em virtude de esta corrente investigativa tratar diretamente do texto, o qual se constitui na maneira em que a linguagem se manifesta (FÁVERO; KOCH, 2005). Além disso, é também uma linha de investigação que busca acompanhar as mudanças pelas quais as sociedades passam, e um de seus objetivos é o de desenvolver competências que possibilitem ao sujeito intervir, de forma crítica, em seu meio.

Nesse sentido, quando questionada por Xavier e Cortez (2003) sobre como a linguística se insere na pós-modernidade, Ingedore Koch, estudiosa reconhecida da linguística textual, destaca a função desta linha investigativa e afirma:

[...] a linguística textual, tem que acompanhar a evolução humana, porque o texto é como um ponto de partida e um ponto de chegada de toda a evolução humana. Porque o texto é como uma teoria que contém todos os conhecimentos humanos, é o ponto em que se concentram os conhecimentos humanos. E com isso ela vai ter que acompanhar todas as mudanças em todos os espaços em que o homem estiver atuando (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 128).

A partir desse ponto de vista, considera-se a linguística textual como uma teoria importante para a elaboração de uma proposta de produção textual para EAD “Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a linguística textual assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

No que diz respeito ao texto, pode-se defini-lo como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 2006, p.3). Esta é, portanto, a noção de texto que permeia este estudo.

Poderíamos dizer que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas, e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas (MARCUSCHI, 2009, p.30).

Para ser considerado um texto, qualquer manifestação de linguagem, seja esta verbal ou não-verbal, deve ser uma unidade de sentido, apresentar marcas de interação entre autor/leitor e apresentar marcas do contexto de situação onde se inserem os sujeitos (PRETI, 2005).

### **1.3.2 A textualidade e seus critérios constitutivos**

A linguística textual divide o texto em três dimensões, a saber: pragmática (relacionada a seu funcionamento), semântica (relacionada à sua coerência) e formal (diz respeito à coesão) (COSTA VAL, 2006). Em cada um dos três aspectos, inerentes ao texto, estão os elementos que compõem os critérios, também denominados padrões ou fatores, da textualidade.

A textualidade, de uma maneira geral, diz respeito às características que constituem um texto e que são responsáveis por diferenciá-lo de uma sequência de frases (COSTA VAL, 2006). Nesse sentido, são sete os fatores de textualidade apresentados por Beaugrande & Dressler (1983), a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Ressalta-se, contudo, que os critérios envolvidos na constituição da textualidade não são considerados leis para que um texto seja considerado como tal, pois “no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. O texto quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, 97).

No que diz respeito à coesão e coerência, cabe destacar que as compreensões sobre esses critérios, inicialmente, apresentavam-se confusas, isto é, não havia um consenso entre os estudiosos sobre a noção de cada um. Alguns estudiosos defendiam que coesão e coerência não se diferenciam. No entanto, com as alterações em torno das concepções sobre texto, evoluíram também as discussões sobre esses dois fatores e os mesmos passaram a ser definidos individualmente.

Neste contexto, a coerência pode ser entendida como que um texto seja compreendido como um todo e, deste modo, sua concepção amplia-se para além de uma sequência de enunciados (PESSOA; CORREA; SPINILLO, 2010) logo, a coerência, é um aspecto que não resulta da textualidade, mas é fundante desta, uma vez que está relacionada ao que compõe o texto, isto é, leitor/ouvinte e o contexto que a envolve (MARCUSCHI, 2008).

Ressalta-se, que o texto deve possibilitar a boa recepção por parte de quem irá, através da leitura, atribuí-lhe significado (s). “É claro que o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento” (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Segundo Costa Val (2006), para ser coerente, um texto deve estar adequado ao seu público-alvo, pois o sentido de um texto é construído pelo falante/escritor e o ouvinte/leitor. Este último aciona seu conhecimento de mundo para realizar hipóteses e inferências a fim de compreender o texto. Neste contexto, é a situação comunicativa e o interlocutor que irá determinar se um texto é ou não coerente (KOCH, 2002). “A coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para a coerência), mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (COSTA VAL, 2006, p. 6).

Diretamente relacionada à coerência, tem-se a coesão, que é definida por Costa Val (2006, p. 6) como “a manifestação linguística da coerência”. Ambos os critérios, segundo a autora, estabelecem a relação de sentido entre

os elementos linguísticos presentes no texto, como se fosse uma corrente de sentido que se estende e liga todo o texto, garantindo a sequência e a conexão de ideias apresentadas em determinado texto.

Contudo, textos que não possuem elementos de coesão, mas que apresentam coerência tem sua textualidade garantida. “A coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p.102). Em princípio, portanto, a coesão não interfere no sentido do texto como um todo, entretanto, a falta dela poderá dificultar a leitura e a compreensão (MARCUSCHI, 2008).

Enquanto a coerência e a coesão são fatores ligados respectivamente aos aspectos semânticos e formais do texto, os demais fatores estão diretamente relacionados aos aspectos pragmáticos, tanto no processo de produção quanto na recepção dos textos (COSTA VAL, 2006).

Neste contexto, a intencionalidade apresenta-se como um critério relacionado ao produtor do texto e, isto é, nas pretensões que se tem ao realizar determinada produção textual. Quem produz um texto, em tese, busca torná-lo compreensivo para quem o lê, pois, do contrário, não seria possível ao produtor de determinado discurso atingir seus objetivos numa situação comunicativa, que podem ser, por exemplo, persuadir, ofender, dentre outros.

A intencionalidade em sentido estrito e imediato, diz respeito o propósito dos produtores de textos de fazer com que o conjunto de ocorrências verbais possa constituir um instrumento textual coesivo e coerente, capaz de realizar suas intenções, isto é, atingir uma meta especificada em um plano; em sentido amplo, abrange todas as maneiras como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar seus objetivos (KOCH, 2002, p.20).

No caso da produção de textos para materiais didáticos impressos, a meta estabelecida para a elaboração deve estar de acordo com a concepção pedagógica geral adotada pela instituição, bem como com os objetivos estipulados para a disciplina. Entretanto, Não é só a intenção do autor que precisa ser evidenciada quando se trata de considerar uma manifestação linguística como um texto, pois, conforme Koch (2002, p.21), “para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção

do produtor de apresentá-la - e a dos parceiros de aceitá-la como tal - em uma situação de comunicação determinada”.

Portanto, relacionada à intencionalidade, tem-se o critério textual denominado aceitabilidade, o qual diz respeito à recepção de determinado texto pelo leitor, considerando sua visão de mundo e seu lugar social.

Neste contexto, cabe frisar que numa comunicação os interlocutores envolvidos precisam estar dispostos a acatar o texto do outro como coerente. Koch (2002) considera ser a aceitabilidade uma ação de cooperação dos interlocutores de “concordarem em “jogar o jogo”, de acordo com as regras e encaram, **em princípio**, a contribuição do parceiro como coerente e adequada à realização dos objetivos visados” (KOCH, 2002, p.20, *grifo da autora*).

A intencionalidade diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que eu fizesse com aquilo. Já a aceitabilidade diz respeito a como eu reajo e como eu aceito, considero ou me engajo nas intenções pretendidas” (MARCUSCHI, 2008, p.126).

Deste modo, a aceitabilidade não está presente no texto ou baseada em quem o produz, mas sim no leitor que “recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (MARCUSCHI, 2008, p.127). Neste contexto, um texto pode ser aceitável ou não, dependendo de quem o lê e da situação comunicativa.

Nesse sentido, tem-se a situacionalidade, critério que se relaciona, principalmente, aos fatores contextuais que envolvem o produtor e o leitor/ouvinte do texto. O texto terá sentido e funcionalidade, considerando as condições de veiculação. Pode-se afirmar que a situacionalidade é um critério voltado para a adequação do texto ao seu meio de publicação (MARCUSCHI, 2008).

Cabe destacar que, para Marcuschi (2008, p. 129), “a situacionalidade não forma um princípio autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios. No fundo se trata de um critério redundante quando visto isoladamente”.

Como mais um padrão de textualidade, tem-se a intertextualidade que está ligada aos fatores que exigem do leitor capacidade de reconhecer e interpretar as referências, citações e alusões a outros textos e obras presentes

em determinado texto. O que se pode dizer é que “a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado” (MARCUSCHI, 2008, p.132).

Portanto, sem a mobilização de conhecimentos prévios, dificilmente o texto será compreendido, logo, o sentido de determinado texto só existe quando o leitor associa-o a outros. “Considero intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (KOCH, 2002, p. 62).

A informatividade, por sua vez, diz respeito à previsibilidade das informações contidas em um texto. Quanto mais um texto apresenta informações inesperadas, maior será o seu grau de informatividade. O imprevisto de um texto, entretanto, deve manter um equilíbrio com o já dado, pois se um texto é veiculado contendo apenas informações completamente novas, provavelmente, não será bem recebido pelos leitores/ouvintes.

Portanto, deve-se estabelecer uma relação de meio-termo entre o dado e o novo. “A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido (MARCUSCHI, 2008, p.132).

Salienta-se que os critérios de textualidade não devem ser visualizados como regras para a elaboração e recepção de textos, mas sim como aspectos que favorecem a construção de sentido de textos (MARCUSCHI, 2008).

Cabe destacar que, ao escrever para EAD, o professor não está num universo completamente estranho de sua prática cotidiana em sala de aula, no entanto, a principal modalidade de linguagem para a realização do processo ensino-aprendizagem não será a fala, mas sim a escrita

Neste sentido, é importante que o professor esteja disposto a trabalhar em um contexto educacional baseado na realidade da educação a distância, na qual o material didático impresso configura-se como um dos principais meios de realizar o processo de ensino-aprendizagem.

É através da produção de textos, na modalidade escrita, que o autor poderá possibilitar ao aluno, dentre outras coisas, obterem noções essenciais de dada disciplina, refletir sobre determinados assuntos e realizar atividades que favoreçam a fixação e compreensão dos conteúdos.

Deste modo, acredita-se que conhecer os fatores de textualidade que compõe o texto pode ser fundamental para os professores autores desenvolverem e/ou aperfeiçoarem suas competências na produção escrita, especialmente, àquela voltada para a modalidade a distância.

### **1.3.3 A hipertextualidade**

O hipertexto, num sentido mais amplo, insere-se numa abordagem desenvolvida no campo das ciências, e em particular, na área de estudos da comunicação e tecnologia educacional, que considera em linhas gerais, a construção dos sentidos e da aprendizagem como algo não-linear, sendo isto inerente à própria natureza do pensamento e da aprendizagem.

Desse modo, o hipertexto é aqui compreendido como uma tentativa de imitar o aprendizado humano e não é exclusividade do meio digital (KENSKI, 2003). Logo, o hipertexto também é utilizado no meio impresso, através de, por exemplo, caixas de texto com indicação de leituras, explicações de termos específicos e/ou densos, dentre outros.

Links para outros espaços, outras comunicações, outros pensamentos, outras articulações (...) é preciso favorecer a hipertextualidade do pensamento, pois a materialidade do registro, em folhas de papel, não possibilita a criação de links como aqueles criados em páginas da internet (SCHERER, 2005, p. 2-3).

A hipertextualidade, neste contexto, diz respeito a um conjunto de hipertextos, veiculados ao longo do texto, impresso ou digital, de forma não linear, permitindo que o leitor siga o caminho que desejar durante a leitura (KENSKI, 2003). Cabe destacar, que no meio digital, os hipertextos são inseridos a partir de links que ao clicar levará o leitor para outras páginas. No caso do meio impresso, o hipertexto apresenta-se, principalmente, através, de caixas de textos localizadas, normalmente, ao lado do texto principal.

Nessa perspectiva, pode-se definir hipertexto como uma forma de organização não-linear das informações. No meio digital, é, sobretudo caracterizado pela junção, co-existência de diferentes dimensões (escrita, visual e sonora) num mesmo texto, apresentando-se através de uma escrita não sequencial, na qual os processos de navegação e de descobertas das

informações são realizadas pelo utilizador. Costa (1999, p.1) acrescenta “hipertexto tem a ver com a leitura de um texto que remete a outro por relações de proximidade, complementariedade, antagonismo ou similaridade”.

No âmbito da aprendizagem, “promove o desenvolvimento da representação multidimensional e flexível dos conteúdos, orientada pelas perspectivas construtivistas da aprendizagem, da cognição situada e da flexibilidade cognitiva” (DIAS, 2000, p.10).

Dessa maneira, o recurso de hipertexto é largamente utilizado na produção textual voltada para a educação a distância, haja vista, os processos educativos ocorrerem mediados através das tecnologias. Nesse sentido, o texto *on-line*, por exemplo, utilizando-se de hipertextos, potencializa a informação, dando ao leitor a possibilidade de escolher a direção de sua leitura, considerando que, na prática, toda leitura se torna um ato de escrita “a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LÉVI, 1996, p. 43).

A utilização de textos hipertextualizados garante profundidade e liberdade para a leitura. Usando hipertexto, diz Radfahrer (s.d., p.15), “o usuário pode se mover através de estruturas de informação – não sequencialmente, mas fazendo “pulos” entre os vários tipos de dados de que necessita” um hipertexto é um “supertexto”, ou seja, uma sequencia de documentos interligados (KENSKI, 2003, p. 135).

#### **1.3.4 Fala, escrita e interatividade**

A percepção de que as normas do texto escrito são parâmetros para língua falada vai ganhando força ao longo do processo de escolarização formal, contribuindo para certo distanciamento entre esses dois tipos de linguagens. É comum, que as pessoas afirmem ter dificuldades na utilização da linguagem escrita. Esse pode emergir, dentre outros aspectos, do fato de que no período de alfabetização, os indivíduos adentram a sala de aula, normalmente, já dominando a língua falada, e nesse período, são confrontados a partir do texto escrito a realizar sua oralidade (MARCUSHI, 2008b).

Um dos mitos existentes no Brasil em relação à língua é uma supervalorização dada à língua escrita em detrimento da língua falada. Não é

difícil ouvir as pessoas afirmarem que o certo é falar da forma que se escreve (BAGNO, 2009), quando, na realidade, a língua é algo vivo e, portanto, sofre constantes transformações, as quais a gramática normativa não consegue acompanhar.

Portanto, é importante ressaltar que essas duas dimensões da linguagem, de fato, apresentam características bem distintas. Na oralidade, por exemplo, há traços que não são possíveis de serem representados na linguagem gráfica. Nesse sentido, Marcuschi (2009) assevera que a fala tem um caráter de relacionar-se mais diretamente ao indivíduo do que a escrita. Isto porque, na forma oral é possível identificar características do locutor, tais como, sexo, naturalidade, idade, enquanto, na escrita acentua-se um distanciamento entre o indivíduo que lê e o que escreve. Todavia, fala e escrita são modalidades de linguagem que se concretizam através de texto, e ambas possuem contexto de produção e recepção.<sup>3</sup>

Considerando tais aspectos, cabe enfatizar que “entre oralidade e escrita não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por eles transmitidos ou gerados” (MARCUSCHI, 2008b, p. 47). No entanto, a linguagem escrita apresenta-se de forma mais elaborada em relação à falada, pois a primeira possibilita a organização, correções, reelaborações de idéias e revisão do texto antes que o interlocutor tenha acesso. Portanto, podem ser mais bem empregadas as máximas conversacionais de Grice (1975): qualidade, quantidade, relevância e modalidade das palavras (MARCUSCHI, 2008b).

No atual contexto, considerando, especialmente, os avanços nas Tecnologias da Informação e Comunicação, verifica-se uma intensidade na utilização da linguagem escrita e maleabilidade nos processos da representação gráfica. No contexto mais amplo, essas mudanças em relação aos processos de escrita inscrevem-se também numa das grandes narrativas contemporâneas, denominada de pós-modernidade, na qual se verifica uma intensa flexibilidade nas formas de *ser*, *estar* e *ver* o mundo (DIAS, 2000).

Dessa maneira, salienta-se que a escrita não é apenas alfabética, existe uma variedade de recursos visuais que representam algo para quem o vê.

---

<sup>3</sup> Coleção Luiz Antônio Marcuschi, DVD, UFPE, 2009.

Portanto, a escrita pode ser uma imagem, ícones, hologramas, entre outros. “A nossa escrita está permeada de outras formas simbólicas que representam também [...], que constroem sentidos” (MARCUSCHI, 2009).

Nesse contexto, insere-se o material didático, em particular a produção textual voltada para a educação a distância, que carrega se constitui em um dos grandes desafios aos professores autores, haja vista esse material requerer um nível de interação muito próximo da linguagem falada. Entretanto, é comum, que os indivíduos acreditem que o diálogo e a interação só ocorram na comunicação face a face, aprofundando-se a concepção de que há um abismo entre a fala e a escrita.

A interatividade no Material Didático possui uma centralidade, uma vez que desempenha um papel fundamental na modalidade a distância: a relação professor autor e aluno, bem como o próprio desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são desencadeados através desse suporte. O texto falado possui traços de interatividade que deixam transparecer a relação firmada entre o produtor do texto e o interlocutor. É essa relação que se busca na produção textual em EAD, considerando todas as peculiaridades desse tipo de material.

Diante disso, atribui-se ao professor autor a tarefa de produzir textos escritos, com marcas de interatividade utilizando-se, principalmente, de aspectos da oralidade, como forma de aproximar-se cada vez mais do aprendiz, já que a comunicação e a interação é realizada, principalmente, pelo Material Didático Impresso.

Logo, de uma forma geral, este é um dos grandes desafios postos aos profissionais envolvidos na produção textual para essa modalidade de ensino: o uso de elementos da linguagem oral e escrita visando o desenvolvimento do processo educacional com características próximas ao contato presencial.

Essa, aliás, tem sido uma das principais dificuldades dos professores autores, haja vista, confundirem-se frequentemente quanto à utilização da linguagem escrita com marcas da oralidade sem incorrer no risco de o conteúdo abordado, por exemplo, perder seu caráter científico.

Verifica-se que, comumente associa-se a escrita acadêmico-científica como sendo rebuscada, hermética, objetiva e direta, não pressupondo a interatividade com o leitor, pois isto, não é inerente a esse tipo de escrita. Além

disso, também se associa o nível de profundidade do texto ao tipo de linguagem escrita que se está utilizando, ou seja, quanto mais formal, mais científico.

Salienta-se que a interatividade ora proposta diz respeito a uma atitude explícita daquele que escreve, direcionando-se a um possível leitor. Para isso, utiliza-se de estratégias que demarquem, transpareçam a presença de um leitor ao longo da realização textual.

Mesmo com o caráter de afastamento que a escrita possui, a interatividade e o diálogo estão presentes no processo de produção e recepção dos textos, nesta modalidade de linguagem, pois quando se escreve a finalidade é atingir outrem, este por sua vez (o outro, o interlocutor) está presente no horizonte do escrevente, constituindo-se, assim, o princípio do dialogismo. Este princípio é considerado um fenômeno universal em todos os usos da língua, independente se na dimensão oral ou escrita.

### **1.3.5 O lugar da linguagem na produção de materiais didáticos impressos**

A produção de materiais didáticos impressos tem se configurado como uma das principais preocupações das universidades e alvo das exigências dos estudantes. Visivelmente, as instituições parecem ter a clareza da importância que este recurso tem para os alunos da modalidade a distância.

Deste modo, as universidades, como a UFRPE, buscaram se autoqualificar na produção de materiais. Para tanto, a UFRPE, como tantas outras IES, tem recorrido frequentemente a autores consagrados da área da EAD, bem como aos teóricos de ciências, como da linguagem e da pedagogia, para orientar a produção textual de seu material didático.

Neste contexto, Fernandez (2009) aponta dois modelos ou métodos de produção de material didático, o tradicional, também chamado de tecnológico, e o sociointeracionista. Ambos possuem características que os tornam distintos.

No modelo tradicional de produção de material didático a abordagem pedagógica tem como eixo central o ensino. O processo de ensino-aprendizagem é concebido como um procedimento de transmissão de conhecimento, isto é, educar e aprender são ações que se estabelecem de

forma vertical, sendo o aluno um mero receptor das informações repassadas pelo professor (FERNANDEZ, 2009).

O material didático advindo desse modelo é hermético, tendo em vista que não oferece ao aluno espaço para questionar ou refletir, cabe a ele apenas “apreender” as verdades científicas expostas pelo professor. Neste modelo, o texto é concebido como um produto acabado, em que consta de forma clara a intenção e as idéias do autor e cabe ao aluno/leitor apenas captar, sem interferir naquilo que é dito pelo autor.

O texto é considerado o registro de uma intenção do autor, em que os elementos linguísticos têm significado próprio e certo, não sendo passível, portanto, de interferências do leitor. Diante do material didático impresso, o trabalho do educando é mecânico, pois como o esquema comunicacional é considerado unidirecional não cabe a ele interpretá-lo, mas apenas traduzi-lo (FERNANDEZ, 2009, p.397).

A língua é entendida como um código a ser decifrado pelo leitor. Logo, a concepção de linguagem adotada no modelo tradicional é a de meio de representação e expressão de pensamento do autor e, portanto, como ferramenta para a transmissão de informações. Nessa perspectiva, os sujeitos, professor e alunos, são vistos respectivamente como transmissor de informações e receptores ou captadores das informações transmitidas pelo professor.

Sobre isso, Koch (2005) afirma que, na concepção da língua como código e do sujeito como senhor absoluto de seu dizer e agir, o texto representa apenas um artefato pelo qual o autor expressa seu pensamento, cabendo ao leitor apenas apreender as ideias e intenções expostas. Cabe ao leitor, portanto, nessa perspectiva, um papel totalmente passivo diante da leitura e interpretação do texto.

A pretensão no modelo tradicional é que a linguagem seja o mais impessoal possível e os assuntos tratados objetivamente, para que não haja possibilidade de interpretações equivocadas, isto é, diferente daquilo que o autor pensou. Verifica-se, portanto, que o sentido do texto está centrado no autor, que é visto como senhor único de seu dizer.

Koch (2005) diverge dessa perspectiva, ao afirmar que “o sentido do texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (ou texto-co-

enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (p. 17). Essa concepção de que, o sentido de um texto é formulado no processo de interação entre o texto e o leitor, é própria do modelo sociointeracionista.

No modelo sociointeracionista de produção de material didático, abordagem pedagógica que tem como preocupação principal o aluno, o ensino-aprendizagem é compreendido como um processo interacional. Nesse sentido, educar e aprender são ações que se estabelecem no sentido horizontal, sendo o professor um mediador entre o aluno e o conhecimento científico.

O aluno deixa de ser visto como um receptor de informações e passa a ser visto como um sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Logo, o modelo sociointeracionista difere do modelo tradicional.

A interação nesse modelo ganha um lugar especial na construção do conhecimento, pois o conhecimento é tido como algo que se constrói na relação com o outro (VYGOTSKY, 1984).

Nesse sentido, Beaugrande (1997) oferece sua perspectiva de texto, que vai ao encontro da concepção de linguagem de Vygotsky (1987), pois afirma que o texto é “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH, 2005, p.20).

Dessa maneira, Koch (2005) afirma que o texto é um artefato que promove um processo dialógico entre os sujeitos. Independente de espaço, tempo, classe social, idade, dentre outras variantes, os sujeitos, através do texto, se acham envolvidos num diálogo permanente.

O texto encena dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico, que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer (KOCH, 2003, p 15).

Para Koch (2002), portanto, a produção textual é uma atividade interacional na qual os participantes estão envolvidos de várias maneiras. Nesse sentido, no processo dialógico desenvolvido através dos materiais didáticos, professores e alunos utilizam suas próprias estratégias com a finalidade de produzir sentido.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2004), afirma que a linguagem não tem a função apenas de transmissão de informações. A linguagem se constitui como

ferramenta de interação e, portanto, representa o lugar social do sujeito que se expressa através do texto, escrito ou oral, e ao mesmo tempo pode indicar o contexto em que leitor/ouvinte está inserido.

A verdadeira substância da língua não é substituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Desse modo, na produção textual de materiais didáticos para modalidade a distância, o professor autor precisa estar ciente de que não é senhor absoluto de seu dizer, uma vez que ocorre o que Bakhtin chama de polifonia, isto é, as várias vozes que influenciam o dizer de todo falante.

Neste contexto, cabe destacar os conceitos de dialogismos e polifonia em Bakhtin (2004), pois os dois influenciam diretamente a produção textual, seja esta oral ou escrita, pois ambas estão no âmbito das interações sociais.

Ao falar ou escrever, o interlocutor tem sempre em mente o outro, isto é, aquele que irá ter acesso ao seu texto, logo, todo discurso é profundamente marcado pela presença do ouvinte/leitor. Assim, toda produção textual é marcada pelo dialogismo, na interação direta entre os sujeitos da interlocução. Cabe ressaltar que, no caso da escrita, a imagem que o autor faz de seu leitor e, ainda, que supõe que o leitor tenha dele, representa o processo dialógico da escrita.

No caso da polifonia, tem-se a concepção de que todo texto é resultado de interações anteriores, portanto, contém uma diversidade de visões de mundo e de vozes que influenciaram a produção textual, configurando-se, assim, como interação indireta. Neste sentido, a polifonia poderia ser definida como um diálogo entre o sujeito da fala e todos os autores/falantes com que ele já teve contato, conforme apontado por Brait (2003, p. 14): “Em todo o discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala”.

Nesta perspectiva, a polifonia representa não apenas a fala do sujeito e daqueles que o influenciaram diretamente, mas é também as vozes anteriores a estes e assim sucessivamente.

A polifonia pode ser facilmente visualizada em alguns textos, contudo, há textos que, propositadamente, buscam camuflá-la, conforme indica Barros (2003, p. 5-6) “Emprega-se o termo polifonia para caracterizar certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”.

O fato é que, não apenas no discurso científico, mas em todo o tipo de manifestação da comunicação humana, não há como escapar a essa orientação dialógica. Mesmo as análises linguísticas que optem por desconsiderar o autor e se voltem ao estudo da língua pela língua – a exemplo das análises de orações idealizadas – têm, detrás, um autor que as idealizou [...] (RODRIGUES, 2008, p.59-60).

Diante do exposto, acredita-se que, para a produção de material didático impresso para EAD, é importante que se adote a concepção de linguagem na perspectiva de que a mesma desempenha a função de estabelecer relações sociais e visa à interação entre as pessoas e que, através dessa interação, compartilha-se/constrói-se o conhecimento.

Quanto ao texto, seja ele escrito ou falado, é o lugar dessa interação, enquanto que o sujeito é ativo na recepção de textos e, portanto, o sentido do texto é compartilhado entre autor/falante e leitor/ouvinte, num constante diálogo. [KOCH, 2005)

Ressalta-se que, neste estudo, o modelo sociointeracionista é considerado o mais apropriado para a produção de material didático impresso para a modalidade a distância. Frisa-se, ainda, que esta perspectiva de produção é a adotada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

### ***2.1 Área de estudo e população de estudo***

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi o local escolhido para o desenvolvimento do presente trabalho. A mesma foi escolhida por se tratar de uma das instituições públicas que mais ofertam cursos de graduação a distância no Estado de Pernambuco. Além disso, cabe destacar que a UFRPE tem adotado uma concepção de produção de material didático impresso em conformidade com a perspectiva da presente pesquisa e possui uma equipe experiente na produção de diversos artefatos pedagógicos, dentre eles, o material didático impresso.

Participaram da pesquisa, no período de dezembro de 2009 a novembro de 2010, cento e noventa pessoas, sendo vinte professores autores de material didático, cinco membros da coordenação pedagógica e cento e sessenta e cinco discentes.

Cabe ressaltar que as entrevistas com os alunos e a aplicação de testes ocorreram em períodos diversos, com espaços de tempo de até seis meses.

### ***2.2 Tipo de pesquisa***

A pesquisa caracteriza-se por um estudo descritivo, com o objetivo de levantar os fatores textuais que são importantes para a produção de materiais didáticos impressos para a modalidade a distância.

### ***2.3 Coleta e análise de dados***

A coleta de dados foi realizada em alguns cursos de graduação a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco, a saber: Licenciatura em Física, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Artes Visuais Digitais, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa desenvolveu-se considerando as seguintes ações:

1. Realização de entrevistas com os alunos para avaliar o material didático impresso atualmente utilizado pela UFRPE, bem como identificar os fatores contidos no MDI que os estudantes consideram relevantes para a aprendizagem.
2. Aplicação de testes com os alunos, com o objetivo de verificar a preferência dos mesmos em relação aos textos construídos especificamente para os alunos de educação a distância e textos voltados para o público em geral.
3. Realização de entrevistas com professores autores para identificar as estratégias de produção textual utilizadas pelos mesmos na escrita de material didático para a modalidade a distância.
4. Realização de entrevistas com a coordenação pedagógica da UFRPE, buscando identificar quais são as principais orientações apresentadas aos professores autores.
5. Análise de um dos materiais didáticos impressos, com base nos critérios de textualidade, elaborados pela UFRPE.

### **2.3.1 Entrevista com alunos (grupo)**

A entrevista, direcionada para os alunos (ANEXO A), teve uma elaboração prévia e foi estruturada com sete perguntas abertas para ser realizada individualmente. As questões foram direcionadas unicamente para os materiais didáticos.

O primeiro contato com os alunos para a realização de entrevistas ocorreu no polo de Camaçari situado no Estado da Bahia e teve a participação de quarenta e cinco alunos. Apesar da tentativa de conversar com um aluno por vez, os estudantes requisitaram que a entrevista ocorresse em grupo, uma vez que, segundo os estudantes, as opiniões sobre o tema são muito semelhantes.

### **2.3.2 Entrevista com alunos (individual)**

Com o objetivo de obter informações e dados mais precisos para a pesquisa, optou-se por realizar novas entrevistas, de caráter individual, com a mesma estrutura e perguntas realizadas com o grupo de alunos da Bahia (ANEXO A). Participaram sessenta alunos dos polos de atendimento presencial de Pesqueira e Carpina, ambos localizados no Estado de Pernambuco.

### **2.3.3 Aplicação de teste de preferência com alunos**

Os testes de preferência (ANEXO B) foram preparados considerando os elementos já destacados, principalmente, por alunos e professores nas entrevistas.

Cabe destacar que das cinco questões contidas no teste, com o consentimento da Instituição, quatro foram retiradas e/ou adaptadas a partir de fragmentos retirados de livros da própria Universidade Federal Rural de Pernambuco,

O teste consistiu em apresentar aos alunos pares de textos com a mesma temática. Um dos textos apresentou elementos tipicamente considerados desejáveis em materiais didáticos voltados para educação a distância. O outro texto foi elaborado de forma convencional. Os alunos, após a leitura de ambos os textos, apontaram se tinham preferência por algum dos textos ou se não havia diferença entre os textos.

Aplicou-se o teste de forma individual com os setenta alunos dos polos de Carpina e Limoeiro do Estado de Pernambuco que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

### **2.3.4 Entrevista com professores**

A entrevista com os professores autores foi composta de dez perguntas estruturadas (ANEXO C). Vinte professores concordaram em responder as questões e comentar suas respostas. Assim como ocorreu com os alunos, as entrevistas foram realizadas em períodos, locais e meios de comunicação diferentes considerando-se, portanto, a disponibilidade de horário e local dos professores.

### **2.3.5 Entrevista com coordenadores pedagógicos**

Com a coordenação pedagógica optou-se pela realização de entrevista não-estruturada, a fim de possibilitar uma maior exploração das questões mais gerais que dizem respeito ao processo de desenvolvimento de material didático impresso.

Como não havia perguntas previamente elaboradas optou-se por conversar com a equipe de coordenação pedagógica a partir de temáticas. Assim, os seguintes pontos foram sendo colocados em discussão: metodologia adotada para a produção de materiais didáticos, a equipe envolvida, as etapas, o processo de orientação de professores autores e a compreensão geral que os membros possuem sobre linguagem, texto, aprendizagem e educação a distância.

### **2.3.6 Análise de um material didático impresso**

Outra etapa prevista foi a análise, com base nos critérios de textualidade, de um dos materiais didáticos impressos que a UFRPE disponibilizou para uso em pelo menos três dos seus cursos. O material foi escolhido por ser um dos materiais da UFRPE que mais agrega, segundo a coordenação pedagógica da instituição, aspectos desejáveis em um livro voltado para a modalidade a distância.

## **2.4 Resultados**

Os resultados foram obtidos, tendo como base a revisão bibliográfica, as entrevistas, testes aplicados, observações, a análise dos livros voltados para EAD, bem como guias de estudo, manuais, entre outros.

## **2.5 Considerações éticas**

O projeto foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco. Portanto, todas

as questões relacionadas aos aspectos éticos foram garantidas em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Anteriormente a aplicação de recursos de coleta de dados, todos os participantes foram informados do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como receberam uma cópia assinada pela pesquisadora.

## **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

De uma maneira geral, verifica-se que nos manuais de produção de material didático impresso e na bibliografia que versa sobre Material Didático Impresso (MDI), há uma clara preocupação em dar orientações para a elaboração dos mesmos, tendo como referencial alguns aspectos considerados essenciais para a aprendizagem dos estudantes.

Ancorando-se, no referencial teórico do presente estudo, especialmente da linguística de texto, na apreciação de alguns dos materiais didáticos da UFRPE e dos dados obtidos junto a alunos, professores autores e coordenação pedagógica também da referida universidade, apresentam-se, ao longo deste capítulo, proposições que poderão contribuir para a produção textual de materiais didáticos destinados à educação a distância.

É importante ressaltar que as considerações aqui expostas podem ser aplicadas na produção de qualquer material didático voltado para EAD. Entretanto, buscou-se focar nos elementos possíveis de aparecer no material didático impresso, pois, conforme já destacado, é este a principal fonte de consulta dos alunos e objeto deste estudo.

Cabe salientar, ainda, que o objetivo não é instituir diretrizes infalíveis sobre o que é certo ou errado na produção textual para EAD e nem muito menos esgotar o assunto, mas indicar alguns aspectos que, através da análise dos dados, demonstraram-se necessários estarem presentes nos materiais didáticos impressos para a modalidade a distância.

### ***3.1 Análise de um Material Didático Impresso, baseada nos fatores de textualidade***

A observação dos fatores textuais em alguns materiais produzidos pela UFRPE foi importante para identificar possíveis dificuldades e, sobretudo, elencar os fatores positivos que podem ser destacados na produção de desse tipo de material.

Visando melhor compreender os aspectos envolvidos na produção e recepção de textos, no âmbito da EAD, realiza-se uma apreciação do MDI, destacando alguns trechos, da disciplina *Análise e Interpretação de texto*, elaborado para o curso de Licenciatura em Física a Distância da instituição. A análise do referido material baseia-se nos fatores constitutivos da textualidade, a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Ressalta-se que o material ora analisado foi escolhido como exemplo por se constituir em um dos materiais da UFRPE que é considerado como referência, no sentido de ser fortemente permeado pelos princípios pedagógicos e perspectivas de produção textual para a modalidade a distância, no âmbito da referida universidade.

Inicialmente, verifica-se no início do capítulo *A Leitura e a Disciplina Análise e Interpretação de Textos* um fragmento do poema *liberdade* de Fernando Pessoa, conforme se visualiza a seguir:

### **Liberdade**

Ai que prazer  
 Não cumprir um dever,  
 Ter um livro para ler  
 E não o fazer!  
 Ler é maçada,  
 Estudar é nada.  
 O sol doira  
 Sem literatura.  
 O rio corre, bem ou mal,  
 Sem edição original.  
 E a brisa, essa,  
 De tão naturalmente matinal,  
 Como tem tempo não tem pressa...  
 Livros são papéis pintados com tinta.  
 Estudar é uma coisa em que está indistinta  
 A distinção entre nada e coisa nenhuma. (...)

Levando-se em consideração o fato de que o objetivo da disciplina, entre outras coisas, é o de incentivar os alunos à leitura, questiona-se: qual o propósito da professora autora em iniciar o assunto com um poema que, aparentemente, pode desestimular a leitura?

Verifica-se que essa estratégia contribui para aumentar o grau de informatividade do conteúdo inserido posteriormente pela autora, pois é

possível que a inserção de algo tão pouco provável possa ter despertado no leitor o interesse em continuar a leitura, bem como gerou expectativa nele em relação ao que ainda estaria por vir.

Após a leitura do poema, o aluno irá se deparar com uma série de questionamentos realizados pela autora, conforme o fragmento a seguir, a fim de despertar no aluno a reflexão sobre os assuntos que ela irá abordar ao longo do material.

“Você leu o texto acima, o fragmento do poema “Liberdade” de Fernando Pessoa? O que achou dele? Gostou? Concorde com o grande poeta português? Seria uma delícia escapar de ler textos por obrigação? Obrigação porque seriam textos sobre um assunto que não diriam respeito aos interesses imediatos? Aliás, a leitura de textos de poesia, de literatura, serve para quê?” (Trecho do material da disciplina Análise e Interpretação de Textos do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFRPE, v.1, p. 23).

Nesse trecho, evidencia-se a intenção da autora em estabelecer um diálogo e uma relação de cumplicidade com o leitor, numa tentativa de incentivá-lo à reflexão em torno da leitura, para então oferecer a visão que ela, enquanto educadora, pretende construir nos alunos e, portanto, atingir o objetivo pedagógico estabelecido para a disciplina. É, portanto, o objetivo que norteará a produção do material como um todo.

Nesse contexto, a aceitabilidade diz respeito à recepção do texto pelo leitor, considerando sua visão de mundo e demais aspectos inerentes ao ato de ler. A aceitabilidade de um material didático impresso só poderá ser expressa a partir de mecanismos de avaliação da instituição ou por reações espontâneas que os alunos demonstrem nos fóruns, *chats* e outros recursos de comunicação. Diante disso, o acesso às considerações realizadas pelos alunos nesses espaços foi de suma importância para verificar a receptividade do material didático ora analisado.

“Apesar de ter dificuldade em português, gostei muito do livro da disciplina de interpretação porque tem muitos exemplos práticos, ficou mais fácil de fazer os exercícios. Acho mesmo que essa disciplina irá contribuir para entender as questões de física” (Comentário realizado, por um aluno, em um fórum de discussão da disciplina Análise e Interpretação de Textos do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFRPE).

Através do comentário do aluno, observa-se que um dos motivos da aceitabilidade do livro da disciplina de interpretação de textos ocorreu por causa da capacidade que a autora teve de inserir exemplos que fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa, que são fáceis de imaginar e/ou estão diretamente implicados com o conteúdo abordado, simplificando-o, conforme fragmento a seguir:

Imaginemos, por exemplo, um dia cotidiano de D. Maria, uma dona de casa. Ela se levanta e, durante o café, lê as principais manchetes do jornal. Alguns títulos chamam mais sua atenção e então ela lê detalhadamente essas notícias. Em seguida, da correspondência deixada pelo carteiro, seleciona as cartas que mais lhe interessam. No conjunto da correspondência, vieram muitos folhetos divulgando produtos e oferecendo descontos (Trecho do material da disciplina Análise e Interpretação de Textos do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFRPE, v.1, p. 10).

A construção de sentido por parte do aluno, certamente, se torna mais efetiva com a inserção desse tipo de exemplo prático. Nesse caso, intencionalidade e aceitabilidade estão em harmonia, considerando os propósitos da disciplina ora exposta.

A intertextualidade é outro aspecto presente no material analisado, pois são estabelecidas relações entre vários textos e linguagens, tanto de forma direta, como a inserção de poemas, como indireta, quando há a referência e alusão, por exemplo, a determinadas músicas e filmes. Portanto, o texto favorece a intertextualidade, contribuindo para o leitor mobilizar seus conhecimentos prévios e sua capacidade de associação para compreender efetivamente a mensagem.

A situacionalidade emerge como outro aspecto importante da textualidade a ser considerado nesta análise, pois elementos, como coerência, coesão, e informatividade, são determinados pela situação de produção e recepção. Neste sentido, pode-se considerar que o material didático em questão possui características que o tornam adequado ao seu contexto de uso.

No que diz respeito à coerência e coesão, o texto possui continuidade, progressão e articulação de ideias, as quais em nenhum momento do texto entram em contradição. Além disso, a autora consegue estabelecer uma

relação de sentido entre os elementos presentes no texto, realizando, inclusive, retomadas de pensamentos. Portanto, a leitura de todo o material da disciplina permite afirmar que ele possibilita ao leitor apreender o texto como coerente e coeso.

## **3.2 Análise das entrevistas e teste de preferência**

### **3.2.1 Entrevista com alunos (grupo)**

Na proposta inicial desse estudo, no que se refere à coleta de dados junto aos alunos, professores autores e coordenação pedagógica, havia a indicação de entrevistas e aplicação de testes apenas de forma individual.

No entanto, no primeiro polo, situado no Estado da Bahia, em que estava prevista a realização das entrevistas com o corpo discente, os alunos requisitaram que a mesma fosse realizada em grupo, pois argumentaram que eles tinham opiniões semelhantes sobre o material didático e solicitaram que a entrevista fosse realizada em conjunto, tornando evidente que o material didático impresso era frequentemente objeto de conversa entre eles.

Desse modo, as perguntas foram sendo colocadas para o grupo, composto por 45 pessoas, como pontos de discussão. Os alunos debateram aspectos relevantes e pertinentes ao objetivo da pesquisa, os quais foram devidamente registrados. Ressaltamos que a entrevista não oferecia possíveis respostas, portanto, todos os aspectos ora relatados foram espontaneamente expostos.

Um dos principais pontos assinalados como positivo pelos alunos, na entrevista em grupo, foi o fato de o recurso impresso, atualmente disponibilizado pela instituição, apresentar, de uma maneira geral, todo o conteúdo proposto para a disciplina. No entanto, segundo os alunos, os conteúdos nem sempre são abordados de maneira aprofundada e de forma que favoreça a compreensão.

Teve um professor executor que falou pra gente “só trabalho com o que tiver no material didático”, mas ele como professor devia ter lido o material e saber que estava sem aprofundamento nenhum. Além do mais, não era fácil

compreender tudo o que tinha no material. Todos, tirando os mais “sabidos”, foram prejudicados (aluno A)

Os estudantes apontaram os elementos que deveriam constar no material didático, dentre esses, o mais enfatizado pelos alunos foi a importância do exemplo para facilitar a aprendizagem. Os alunos ressaltaram a necessidade de haver uma quantidade razoável de exemplos no material didático.

Tendo uma quantidade grande de exemplos para a gente, é mais fácil fixar o conteúdo e resolver os exercícios. Especialmente, na nossa área de formação [Licenciatura em Física] a diversidade de exemplos é importante para compreender o assunto. (Aluno B)

Além disso, segundo relato dos estudantes, o grau de complexidade dos exemplos e exercícios resolvidos, geralmente, não corresponde ao nível de dificuldade que eles terão para responder corretamente as atividades propostas para avaliação de determinada disciplina.

Outro fator de preocupação dos alunos é o uso de materiais, de determinadas disciplinas, originalmente elaborados para serem utilizados em outros cursos e que são disponibilizados para a oferta da mesma disciplina em cursos de áreas distintas. O material de disciplinas como Psicologia, Interpretação de Texto e Tecnologia Aplicada a Educação a Distância, dentre outras, são utilizadas, por exemplo, nos cursos de Licenciatura em Computação, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, entretanto, em geral, não há uma adaptação, inclusive dos exemplos, para o perfil do curso em que serão empregados.

A qualidade do material é boa. O que dificulta um pouco é que tem material que foi feito para o curso de computação e está sendo utilizado também no curso de física. Na disciplina de cálculo, por exemplo, ao invés de ter exemplos relacionados à velocidade, tempo e outros conceitos de física, há conceitos da computação como vírus, redes, etc. (Aluno C)

Quando questionados sobre quais aspectos são essenciais para a aprendizagem, os alunos responderam que é fundamental a indicação de fontes complementares de pesquisas, bem como a disponibilização de

recursos complementares ao MDI que tenham possibilidades de visualização através de qualquer navegador e ou programas comuns como o *media player*.

O uso de linguagem visual (histórias em quadrinhos, imagens, charges), também foi indicado como necessário, pois permite, segundo os estudantes, uma variedade na apresentação dos exemplos, facilitam compreender o conteúdo e auxiliam na contextualização destes, bem como oferece à leitura um caráter leve e lúdico. Todavia, os alunos externaram sua insatisfação com o frequente uso de ilustrações infantilizadas, conforme relato de um dos alunos:

No geral, gosto da qualidade das ilustrações, porém muitas delas não estão de acordo com a nossa idade. Parecem que foram feitas para crianças. Às vezes a impressão que dá é que imagem está lá só para ocupar espaço. (Aluno D do polo da Bahia)

Diante do exposto, a entrevista em grupo possibilitou ter uma visão geral da percepção dos alunos referente ao material, o que colaborou para direcionar a pesquisa, bem como (re) elaborar os demais instrumentos de coleta de dados, sobretudo àqueles a serem aplicados com os discentes em caráter individual.

No que diz respeito ao professores e coordenação pedagógica, as entrevistas foram realizadas unicamente de forma individual, conforme previsto desde o princípio da pesquisa.

### **3.2.2 Entrevista com alunos (individual)**

Apesar da obtenção de informações importantes, através da entrevista em grupo, buscou-se aplicar, conforme previamente definido, a entrevista individual com 60 alunos.

As perguntas realizadas aos alunos, nas entrevistas individuais, foram iguais as da entrevista em grupo e, portanto, não houve um direcionamento para possíveis respostas, sendo os aspectos ora apresentados espontaneamente indicados pelos entrevistados.

Dessa maneira, a primeira pergunta direcionada aos alunos foi sobre os elementos que os mesmos consideram essenciais para aprendizagem e, dos três itens citados espontaneamente, o que obteve maior incidência foi a

questão da linguagem. Neste contexto, verifica-se que a linguagem apresenta-se como aspecto central na produção textual para educação a distância.

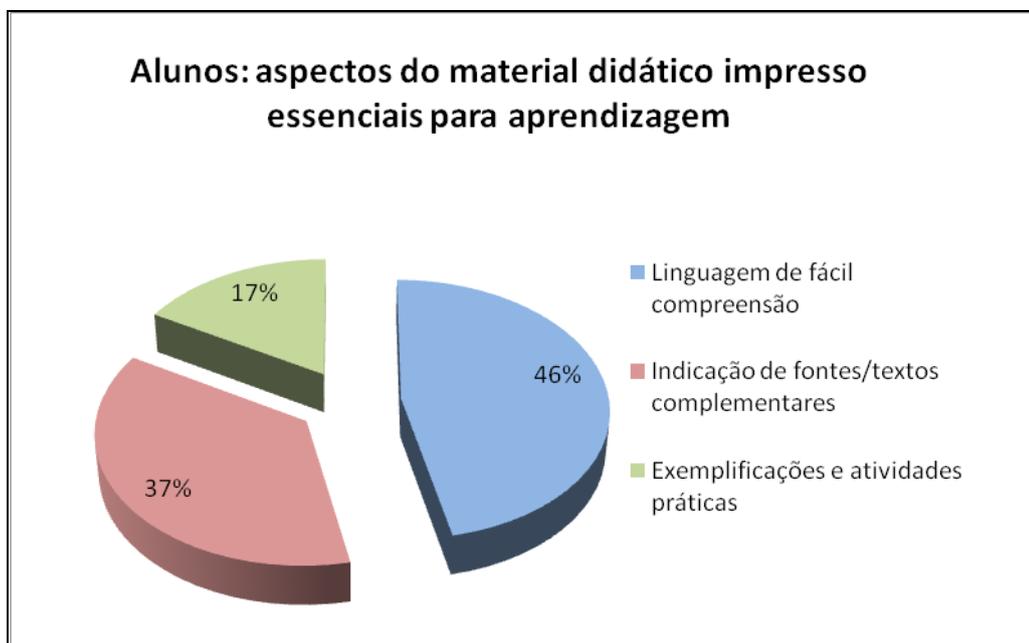


Figura 8 - Concepção dos alunos sobre os aspectos essenciais do material didático impresso

Entre os entrevistados, 46% consideraram que o texto para a EAD deve apresentar uma linguagem de fácil compreensão. Esta, por sua vez, está ligada, principalmente, a não utilização de termos e expressões de difícil compreensão, sem as devidas explicações.

Me senti angustiado porque a leitura não estava fluindo, eu não estava compreendendo o texto e, sinceramente, atribuo essa minha não compreensão ao fato de eu não ter muita bagagem teórica sobre o assunto, mas também ao fato da escrita ser confusa e rebuscada com excessivos termos técnicos sem explicações” (Aluno E).

O segundo item mais citado, 37%, foi a necessidade de indicação de fontes e textos complementares para consulta. Nesse sentido, é importante que o professor tenha sempre uma preocupação em citar fontes confiáveis, e se tratando de páginas da *internet*, certificar-se da credibilidade das mesmas e do tempo de existência destas.

Nesse contexto, a indicação de fontes complementares para consulta, quer em meio digital ou impresso, está relacionado à intertextualidade, aspecto que pode ser largamente utilizado pelo professor, pois permite ao aluno trilhar

caminhos para a construção do conhecimento, porém não de forma aleatória, mas com direcionamento do professor.

Os exemplos e atividades práticas também foram considerados essenciais para aprendizagem, este item foi citado por 17% dos alunos que os consideraram elementos fundamentais para a compreensão dos conteúdos, demonstrando que a interrelação entre o conteúdo abordado e as vivências dos estudantes se configura como fator importante para o processo de aprendizagem.

Salienta-se que, em função desse resultado, sugere-se que esses recursos sejam utilizados pelos docentes, pois, os mesmos permitem ao autor realizar uma abordagem de conteúdos voltados para a concepção de aprendizagem significativa. Isto é, os exemplos e atividades práticas configuram-se como meios que viabilizam ao professor incentivar o aluno à mobilizar os seus conhecimentos prévios, com os novos conhecimentos a serem adquiridos na disciplina, relacionando-os permanentemente.

Logo, o uso de exemplos pode ocorrer no início do texto como um elemento de problematização do assunto que pode servir para ratificar algum conceito ou tese apresentada, ou ainda, dar ao aluno a possibilidade de dedução. Já os exemplos de ordem prática irão colaborar, principalmente, para atrair a atenção do aluno no sentido de estabelecer uma relação entre os fatos cotidianos e os científicos.

No decorrer da entrevista, os alunos foram questionados se havia algum aspecto do MDI que dificultava a aprendizagem. Do universo dos estudantes que responderam 17% apontaram que são os erros de qualquer ordem e/ou assuntos abordados de forma superficial que mais prejudicam o processo de aprendizagem. Os outros 83%, disseram que não havia ou preferiram não responder a pergunta.

Os alunos que indicaram os erros como um dos elementos mais negativos para a aprendizagem informaram que os erros mais comuns encontrados nos MDIs, são aqueles que estão ligados à digitação, ortografia e/ou impressão. Esses erros apesar de recorrentes, segundo os alunos, não incomodam tanto quanto os que estão relacionados aos conceitos, pois são estes os mais prejudiciais a aprendizagem.

O que mais dificulta para mim são os erros. Às vezes o enunciado diz “vá para página tal e faça o exercício tal..” quando você vai lá, ve que a questão não esta lá, mas isso não prejudica tanto quanto, quando há erros de conceitos (Aluno G).

Quando questionados sobre a importância da utilização de linguagem visual, contabiliza-se que dos 60 alunos que responderam a entrevista, 93% sinalizaram positivamente para o uso da mesma, entre os benefícios indicados, destaca-se: facilitar a compreensão, indicado por 73% dos estudantes, e outros 20% acreditam que a função mais importante exercida pela linguagem visual é a de tornar a leitura mais leve.

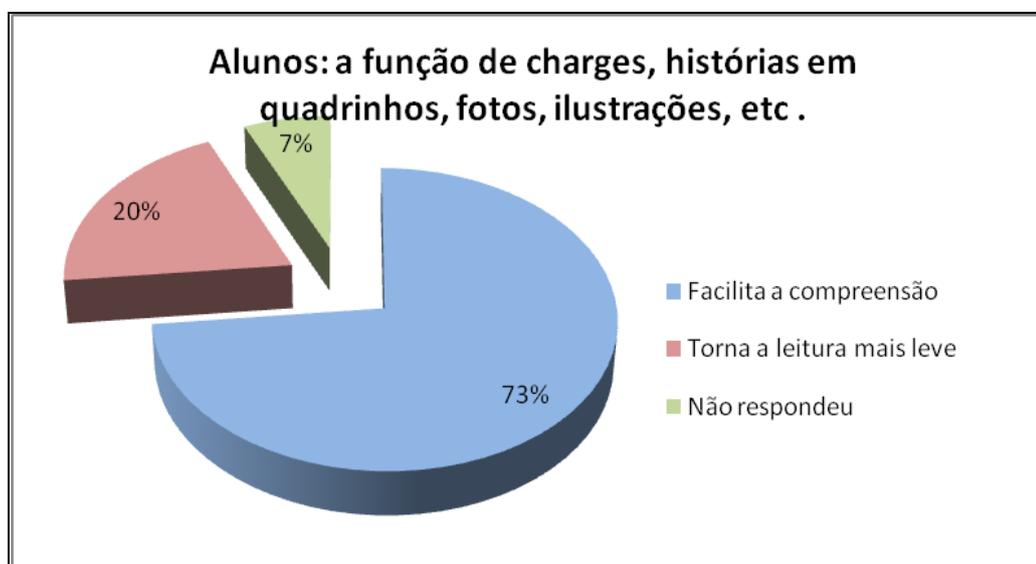


Figura 9 - Função da linguagem visual no texto

Nesse sentido, torna-se fundamental esclarecer que, a dinâmica realizada nos cursos da modalidade a distância prevê que o aluno compreenda inicialmente de maneira autônoma os conteúdos abordados, recorrendo aos professores (executores e virtuais) apenas para reflexões e esclarecimentos de dúvidas.

Desse modo, o material deve ser o mais claro, convidativo e lúdico possível, pois o estudante passará uma quantidade de tempo relativamente grande, aprendendo autonomamente, e por isso devem ser em todos os aspectos motivados. Contudo, o professor precisa selecionar com cuidado o tipo de ilustrações que irá usar. Primeiro, porque se trata de um público adulto

e, portanto, o uso de imagens infantilizadas deve ser evitado. Segundo, é preciso ponderar sobre a quantidade de imagens a serem utilizadas sob pena de não “responsabilizar” a imagem como o único meio de transmitir o conteúdo, por exemplo.

É gostoso ler os materiais que tem quadrinho e outros desenhos. Muitas vezes, fico curioso e leio primeiro todos os quadrinhos para só então fazer a leitura propriamente dita do texto. Isso é bom, porque acabo tendo uma visão geral do assunto. Ultimamente, as imagens têm sido bem elaboradas o que me deixa muito mais satisfeito com o material. (Aluno H).

Outro aspecto a ser destacado é a relação educativa a ser estabelecida entre docentes e discentes através do material didático. Assim, compreende-se que o caráter do material vai depender do tipo de relação que o professor pretende estabelecer com eles. Nesse sentido, acredita-se que o processo educativo precisa ser desenvolvido com base no compartilhamento de conhecimentos, tendo como pano de fundo um constante diálogo, em que se motiva o aluno à realizar atividades e reflexões necessárias para a sua aprendizagem sem a necessidade do uso de linguagem que transpareça uma relação de autoritarismo em que um manda (o professor) e outro (aluno) deve obedecer cegamente.

Para mim quando me perguntam o que acho de um livro bom para estudar, a primeira coisa que penso é em como o professor vai se expressar. Eu já conheço alguns dos professores, inclusive presencialmente, que escreveram para o meu curso e vejo no material o jeito deles [...] Eu prefiro àqueles que nos induzem a fazer algo sem usar as notas como argumento (Aluno I).

### **3.2.3 Teste de preferência com alunos**

Os dados obtidos, através da aplicação do teste de preferência de textos realizado com um grupo de alunos ratificam as opiniões apresentadas durante as entrevistas com os alunos. Ressalta-se que o grupo com o qual o teste foi aplicado, não participou da entrevista.

Num dos pares de texto apresentado aos alunos, um texto possuía exemplo prático e outro não, a fim de verificar qual dos dois os alunos adotariam como ideal. O par referente aos exemplos práticos foi elaborado especificamente para a realização desse estudo.

### Tema: Escrever bem

#### Texto A

Por que é importante escrever bem em qualquer área de atuação profissional? Imagine duas pessoas concorrendo a uma vaga de emprego para gerente em um posto de gasolina. Como os dois candidatos tiveram praticamente o mesmo desempenho em todas as etapas da seleção, o entrevistador, a fim de desempatar, solicitou uma atividade simples: cada candidato deveria elaborar uma placa informando uma promoção do posto. Vejamos como os candidatos se saíram:

#### 1º candidato

Abastessa 20 litros e  
concorra a 1 carro 0 km.  
Vc não pode fica fora  
dessa!

#### 2º candidato

Abasteça 20 litros e  
concorra a 1 carro 0 km.  
Você não pode ficar fora  
dessa!

Qual dos dois você acha que conseguiu a vaga de emprego?

#### Texto B

Escrever é uma importante forma de se comunicar e, se uma pessoa possui uma boa escrita, certamente terá facilidade em se comunicar formalmente com clientes e amigos de trabalho. Assim, é importante que os profissionais de qualquer área de atuação busquem aperfeiçoar a sua escrita.

- Qual dos dois textos você prefere?

- ( ) Texto A  
( ) Texto B  
( ) Não há diferença entre os dois textos

**Comente sua resposta:**

Do universo dos 60 alunos que responderam ao teste, 65% marcaram o texto A, ou seja, a opção que se utilizava de exemplos práticos e contextualizados.

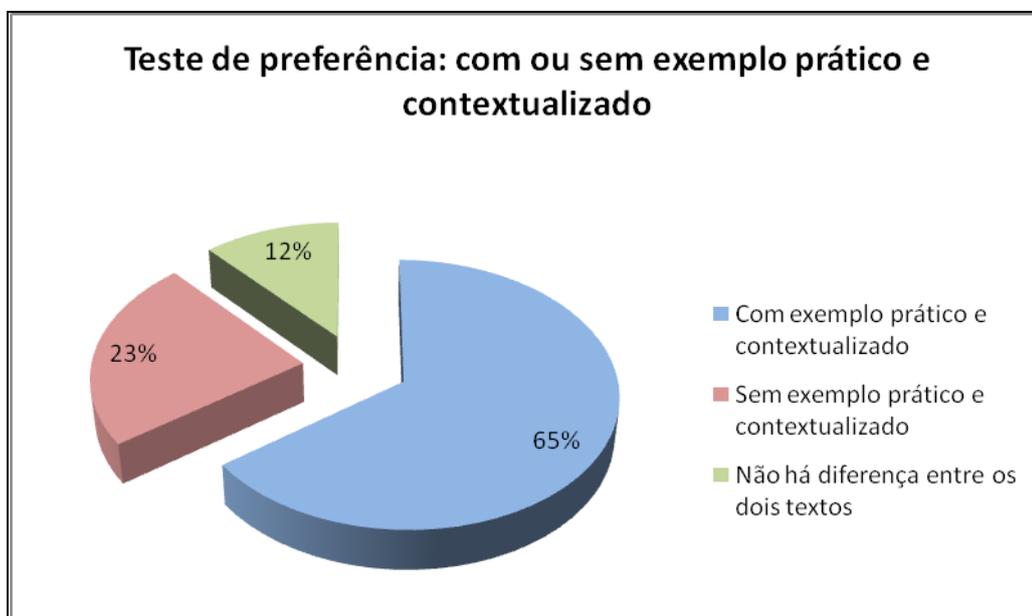


Figura 10 - Preferência dos alunos quanto ao uso de exemplos práticos e contextualizados

Desse modo, conclui-se que é uma demanda dos alunos a presença de exemplos e de questões resolvidas e comentadas nos MDIs, pois facilita a compreensão e os auxiliam no momento de resolver os exercícios propostos.

Na verdade, algumas disciplinas conseguiram alcançar um nível muito bom do material didático como a de programação, mas outras ainda estão deixando a desejar. Acho que faltam atividades resolvidas (mais exemplos) (Aluno F).

Destaca-se que, antes de propor um exercício ou atividade é importante refletir quais aspectos os mesmos irão contemplar, isto é, se vai possibilitar que o aluno pense para responder ou simplesmente que ele copie uma resposta pronta do próprio material. Ressalta-se que, através desses recursos, é possível realizar a avaliação do aluno. Além disso, o formato de atividades práticas disponibilizadas no MDI revela a maneira como o docente pretende avaliar, se embasado em concepções de aprendizagem de mera repetição ou na reflexão. Esse formato indica também se as atividades e exercícios

propostos buscam identificar /ou incentivar as competências dos alunos em aspectos teórico-práticos, e multidisciplinar.

Portanto, as atividades devem ter um caráter de reflexão e de auto-avaliação para o aluno, evitando tarefas que priorizem a repetição de algo que está explícito no texto. A partir desse ponto de vista, devem ser priorizadas as atividades que exigem do aluno mobilizar seus conhecimentos prévios e os novos, bem como relacioná-los a conteúdos estudados também em outras disciplinas.

Além disso, o professor autor deve, sempre que possível, indicar tarefas a serem realizadas em dupla ou grupo, dessa forma, propicia-se a interação entre os alunos, considerando a perspectiva de que é através da interação que se constrói conhecimentos. Em particular, na modalidade a distância, as tarefas e atividades em grupos possibilitam diminuir a sensação de “solidão” que pode acometer o aluno nessa modalidade.

A fim de ratificar a opinião de 93% dos alunos que na entrevista sinalizaram positivamente para o uso da linguagem visual, colocou-se no teste um texto com imagem e outro sem. Ressalta-se que ambos os textos foram uma adaptação de um fragmento do material didático da disciplina de Análise e Interpretação de Textos.

### **Tema: Leitura**

#### **Texto A**

Antes de ler o texto, é importante pensar de que maneira a escrita (ler e escrever) é usada no cotidiano pelas pessoas.

#### **Texto B**

Antes de ler o texto, é importante pensar de que maneira a escrita (ler e escrever) é usada no cotidiano pelas pessoas.



- Qual dos dois textos você prefere?

- ( ) Texto A  
 ( ) Texto B  
 ( ) Não há diferença entre os dois textos

**Comente sua resposta:**

Frisa-se que os textos são exatamente iguais no que tange à linguagem escrita, excetuando-se o fato de que o texto B possui uma ilustração (linguagem visual) com situações do cotidiano em que o uso da escrita é necessário. Os resultados do teste convergem com os resultados obtidos através das entrevistas.

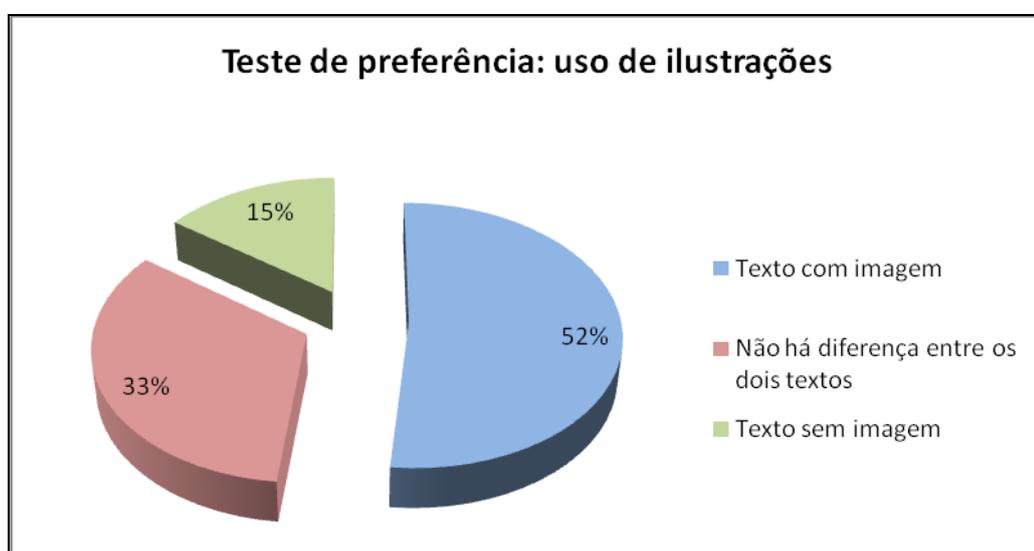


Figura 11 - Preferência dos alunos quanto ao uso de ilustrações no texto

Outra questão ratificada pelos os alunos, através do teste de preferência, foi a importância do hipertexto. Foram disponibilizados dois textos, exatamente iguais e que possuíam um termo pouco usual. Num dos textos o termo foi definido de forma simples, através do hipertexto, enquanto outro texto não contou com explicação/simplificação adicional.

Ressalta-se que mais uma vez lançou-se mão do material da disciplina Análise e Interpretação de Textos para retirar um fragmento e adaptá-lo para o teste.

<b>Tema: Análise e interpretação de textos</b>	
<p><b>Texto A</b></p> <p>A leitura é um processo <u>ideovisual</u>.</p> <p>Nesse processo – no ato de ler – o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante do sentido. Sendo assim, aprender a ler é aprender a fabricar sentidos.</p>	<p>A leitura envolve o visual (a informação que se recebe através dos olhos) e a cognição (processamento da informação recebida)</p>
<p><b>Texto B</b></p> <p>A leitura é um processo ideovisual. Nesse processo – no ato de ler – o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante do sentido. Sendo assim, aprender a ler é aprender a fabricar sentidos.</p>	
<p><b>- Qual dos dois textos você prefere?</b></p> <p>( ) Texto A</p> <p>( ) Texto B</p> <p>( ) Não há diferença entre os dois textos</p>	
<p><b>Comente sua resposta:</b></p>	

A primeira opção foi escolhida por 73% dos alunos que participaram do teste, um total de 60, pois sem a explicação contida no quadro, os mesmos não

compreenderiam o texto como um todo, haja vista o termo ser de difícil compreensão.

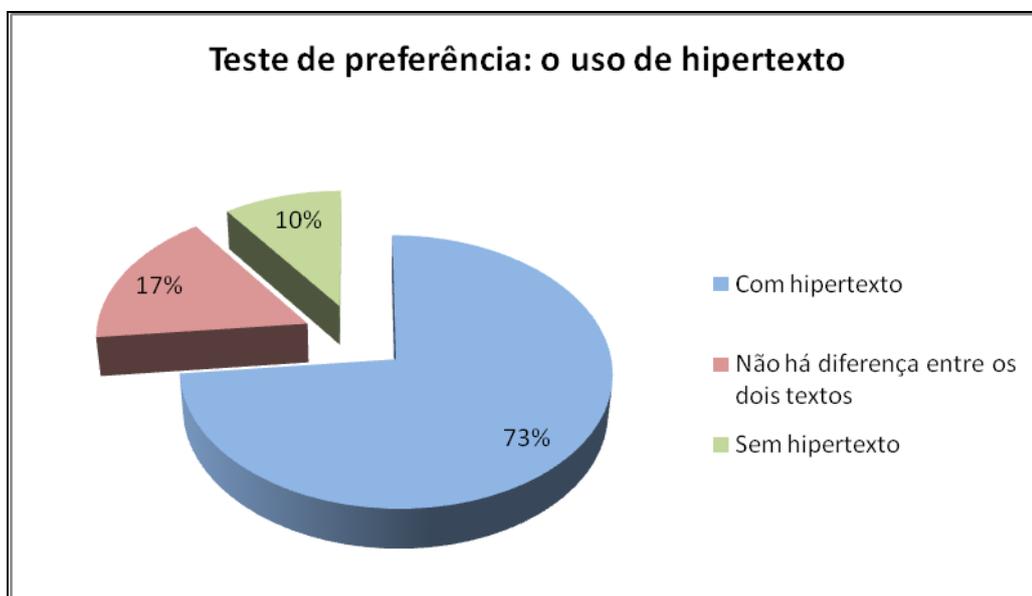


Figura 12 - Preferência dos alunos quanto a utilização de hipertexto

Os outros 17% dos alunos indicaram que não fazia diferença para compreensão do enunciado o uso ou não de hipertextos. Enquanto que, 10% dos alunos afirmaram que o texto B (sem hipertexto) era o mais adequado, pois, segundo eles, o texto deve ser mais objetivo e, portanto, dispensa o uso de textos que deem, por exemplo, informações adicionais.

Alguns alunos que sinalizaram positivamente para o uso de hipertexto, indicam que o uso desse recurso pode favorecer um entendimento mais sólido do assunto que se esteja estudando em dado material, uma vez que uma das preocupações dos alunos diz respeito ao quanto os materiais aprofundam as discussões teóricas e práticas de determinado conteúdo, pois para os alunos, alguns materiais trabalham o conteúdo de forma superficial, não contemplando, portanto, os principais conceitos necessários à compreensão de determinado assunto.

Outra questão abordada no teste foi o uso de perguntas, bem como a predominância do vocativo “você” no texto elaborado pelos professores. Assim, baseando-se na disciplina Análise e Interpretação de Texto foram construídos dois textos, um com perguntas e referência direta ao leitor e outro sem tais elementos, conforme se visualiza a seguir:

**Tema: Práticas de leitura e produção textual****Texto A**

Vamos conversar sobre as práticas de leitura e produção de textos no mundo contemporâneo? Você sabia que, após a revolução tecnológica, os indivíduos estão precisando ampliar ainda mais as habilidades de leitura e produção de textos?

**Texto B**

As práticas de leitura e produção de textos no mundo contemporâneo, após a revolução tecnológica, estão mudando. Os indivíduos estão precisando ampliar ainda mais as habilidades de leitura e produção de textos.

**- Qual dos dois textos você prefere?**

( ) Texto A

( ) Texto B

( ) Não há diferença entre os dois textos

***Comente sua resposta:***

Constatou-se que o uso dos elementos, perguntas e formas de tratamento não cerimonioso agradam os alunos, ainda, que talvez, alguns não tenham notado exatamente qual era a diferença de um texto para o outro, conforme demonstrado pelo comentário de um dos alunos:

Professora, [dirigindo-se à pesquisadora] para mim os textos são exatamente iguais, mas o texto A, mostra que a senhora sabe que eu também penso e que se importa com isso, diferente do texto B (Aluno J).

Os resultados dos testes, a seguir apresentados, indicam que os demais alunos compartilham da opinião do aluno acima.

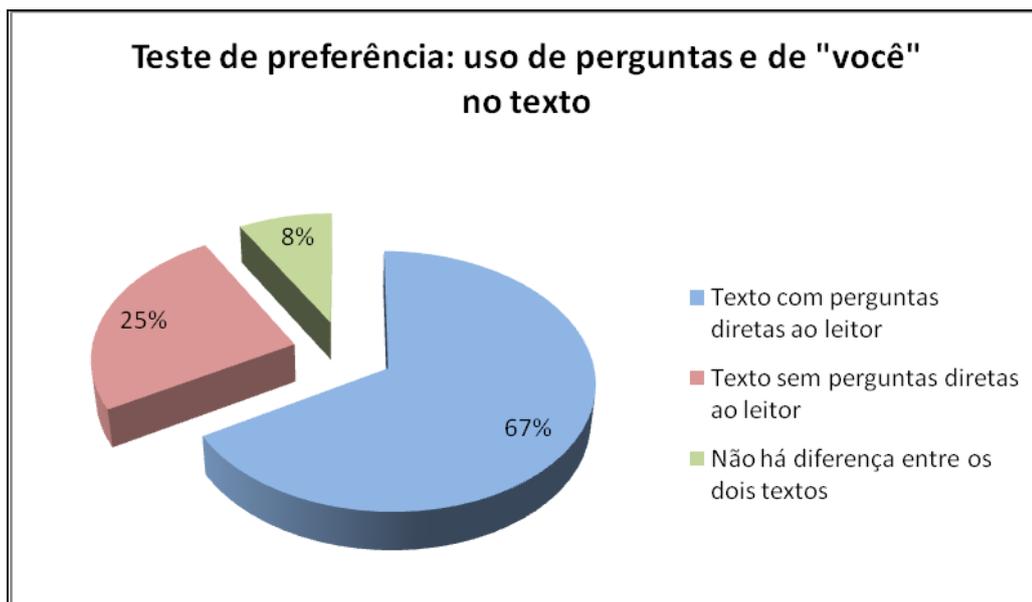


Figura 13 - Preferência dos alunos quanto a textos que fazem uso de perguntas diretas

Confirma-se, deste modo, que o uso de “você” e da primeira pessoa do plural, bem como de perguntas, tem efeitos positivos para os alunos, pois dos 60 alunos que responderam ao teste, apenas 33% disseram que não havia diferença entre os textos ou preferiram o texto de caráter mais impessoal, isto é, o texto B. Os demais, 67%, optaram pelo texto A, o qual se utilizava os referidos recursos.

As perguntas, em geral, podem estar baseadas nas possíveis dúvidas que professor pressupõe que os alunos tenham sobre o assunto e devem ser respondidas pelo professor, entretanto, é interessante que o professor ofereça mais de uma opção de resposta e pontos de vista. Além disso, se o professor autor julgar conveniente, algumas das perguntas, não obrigatoriamente necessita de respostas “prontas”, mas podem impulsionar o aluno para auto-reflexões, sobre si mesmo e sobre suas concepções e conhecimentos.

Nesse sentido, o professor poderá defender determinada posição, mas dando espaço para os alunos chegarem às suas próprias respostas, as quais podem ser originadas a partir da reflexão individual do aluno ou podem servir de estímulo para discussão entre os discentes, tutores e colegas no ambiente.

Entretanto, ressalta-se que frases interrogativas como “não parece simples?” ou “não é fácil?” podem fazer com que o aluno se sinta incompetente para apreender os assuntos abordados na disciplina e desestimule-o a continuar a leitura do material. Além disso, é possível que o aluno se sinta

intimidado a apresentar dúvidas sobre o conteúdo para tutores e colegas, tendo em vista ter receio de expor suas dificuldades na compreensão de conteúdo, que, inicialmente, para o aluno pode parecer um problema apenas dele, pois segundo o professor, o problema é “simples” e “fácil”.

Ao final quando o professor perguntou: não é fácil? não é simples? me senti um “burro” e fiquei decepcionado com o fato de não ter entendido o conteúdo. Depois, com as discussões nos fóruns, percebi que a maioria do pessoal se sentiu da mesma forma. Fiquei aliviado (...) (Aluno L).

A fala do aluno realça que é necessário ter cuidado com o uso de perguntas, pois além de intimidar o aluno e fazê-lo sentir-se preocupado sobre sua competência cognitiva pode, ainda, provocar angústia no mesmo em saber se às conclusões à que ele chegou estão corretas, se as perguntas não forem devidamente respondidas ao longo do texto.

### **3.2.4 Entrevista com professores autores e coordenadores pedagógicos**

Conforme já mencionado, houve a obtenção de dados junto aos professores autores e coordenação pedagógica, sendo um total de 20 e de 5 pessoas consultadas respectivamente. Optou-se por apresentar os resultados em conjunto, uma vez que o discurso de professores e coordenadores pedagógicos possui diversas interconexões.

Um dos pontos abordados com os professores foi sobre a importância de diversificar o material didático impresso para educação a distância. Metade dos entrevistados considerou que os recursos de visuais são fundamentais para dinamizar o material, torná-los mais atrativos, auxiliar na compreensão do conteúdo e contribuem como meios de aprofundar e complementar o conteúdo abordado, conforme já havia sido relatado por alunos nas entrevistas.

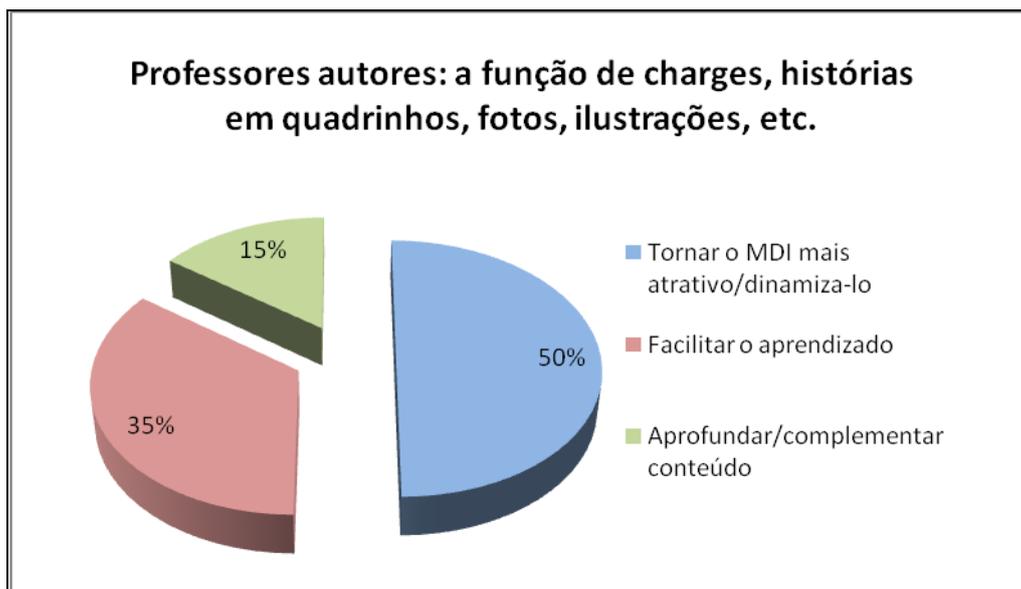


Figura 14 - Concepção dos professores sobre a função da linguagem visual

De fato, o uso de textos visuais colabora para entender os conteúdos, principalmente, àqueles que possuem temas que implique na necessidade de “visualização concreta” do objeto de estudo, como por exemplo, assuntos relacionados à geometria.

Além disso, alguns recursos visuais, como quadrinhos e charges, são utilizados pelo professor, também, como uma forma de dar leveza ao conteúdo, pois estes recursos, em geral, são percebidos como elementos lúdicos, portanto, agradáveis de ler e podem funcionar no sentido de despertar e/ou prender a atenção do aluno.

A linguagem visual funciona, ainda, como ponto de partida para a reflexão sobre determinado assunto. O uso das charges, por exemplo, é uma maneira de iniciar uma discussão sobre determinado conteúdo, pois o aluno, antes de ler o que o professor autor tem a dizer, poderá fazer reflexões prévias baseando-se na charge.

Considera-se importante ressaltar que deve haver uma relação harmoniosa entre as imagens e o conteúdo escrito, caso contrário, poderá ocorrer dificuldade na compreensão e, portanto, na coerência do texto, conforme se visualiza na ilustração a seguir elaborada pela equipe de produção de material didático da UFRPE.



Figura 15 - Menino observando quadro com texto verbal e não-verbal

Orienta-se a não utilizar imagem e termos com caráter preconceituoso e/ou que favoreça a disseminação de estereótipos que em nada contribuem para a aprendizagem do estudante e o desenvolvimento do pensamento crítico. O uso de tais elementos só deve ser admitido se houver um propósito pedagógico bem definido e suficientemente claro para o leitor.

Orientamos fortemente aos professores que não utilizem as imagens apenas por usar, pois ao usar figuras é preciso ter um objetivo pedagógico bem definido. Tem professores, por exemplo, que não tem muita preocupação se a imagem possui ou não aspectos negativos no que diz respeito à valorização das minorias e das questões culturais na hora de inserir imagens. Deste modo, analisamos atentamente o uso de imagens, realizando sérias restrições ao uso de determinadas imagens consideradas não apropriadas. Contudo, quando o professor consegue em sua escrita explicar o motivo do uso da imagem e, portanto, justifique dentro de determinado contexto o uso dela, acatamos sua escolha pedagógica, mas ficamos atentos para garantir que o aluno entenda a proposta do professor (Membro A da Coordenação Pedagógica)

Além disso, o professor autor deve considerar a possibilidade de haver entre os alunos alguns com deficiência visual e, portanto, é necessário que ao colocar uma imagem crie-se uma descrição detalhada da mesma, facilitando a compreensão e interpretação da imagem por parte de deficientes visuais.

Já foi relatado para nós o caso de uma aluna com deficiência visual que teve muitas dificuldades para compreender as imagens do material. Quem teve que descrever a imagem, a partir unicamente de seu ponto de vista, foi a intérprete (Membro B da Coordenação Pedagógica)

De uma maneira geral, verifica-se que os materiais didáticos disponibilizados nos cursos de EAD, em formato impresso ou eletrônico, inclusive o da UFRPE, utilizam-se fortemente de recursos visuais com o objetivo de tornar o conteúdo mais atrativo e compreensível para o aluno.

Acredita-se, entretanto, a partir da análise de alguns MDIs, que a utilização da linguagem visual ainda é pouco ou mal utilizada pelos professores. O mau uso está ligado ao fato de que alguns autores utilizam esse tipo de linguagem como elemento meramente ilustrativo do que foi abordado em textos verbais, contudo, é necessário ver o uso deste recurso, principalmente, como próprio canal de transmissão de conhecimento da mensagem.

A imagem é um elemento que tem uma função importante no processo de aprendizagem quando utilizada de forma consciente e em consonância com o texto como um todo. Contudo, infelizmente, alguns professores permanecem com a velha visão de que a imagem é algo que serve apenas para “ornamentar” o texto verbal. (Membro C da Coordenação Pedagógica)

Assim como os recursos visuais e a indicação de fontes complementares, o professor autor pode também utilizar-se do hipertexto para tornar a leitura mais dinâmica, facilitar a compreensão e, ainda, possibilitar o aprofundamento de determinado conteúdo.

O hipertexto no MDI caracteriza-se pela junção de duas dimensões (textos visuais e verbais) possibilitando o uso desses diferentes formatos. Através deles, é possível disponibilizar definições e informações extras, porém necessárias para compreensão. Além disso, o hipertexto contribui para diversificar as indicações de materiais que auxiliem o aprendiz no processo de aprendizagem e aprofundamento do conhecimento.

O nível de aprofundamento do material didático é objeto de preocupação dos alunos e motivo de debates entre os professores e a coordenação

pedagógica. Salienta-se que as opiniões a respeito não são unânimes alguns professores, por exemplo, acreditam que o material deve apenas indicar caminhos possíveis para que o aluno aprofunde apenas o que desejar, conforme comentário a seguir:

De uma maneira geral não acredito que seja possível um nível aprofundado na abordagem dos conteúdos, pois o material didático representa apenas os caminhos que o aluno deve seguir para se aprofundar nos assuntos que quiser (Professora autora A).

De fato, o material didático, conforme apontado por alunos e professores na entrevista, também é um meio pelo qual os alunos podem navegar por outros livros e demais fontes de informações que, certamente, ampliarão de forma significativa o seu conhecimento. Porém, igualmente, como em uma aula, o material impresso precisa tratar de todo o conteúdo programático da disciplina com reflexões aprofundas e baseadas, principalmente, em autores que são referenciais da área de conhecimento.

Cabe ressaltar que, aprofundar os conteúdos teóricos não deve ser sinônimo de uma linguagem científica não moldada para a EAD, tendo em vista que os alunos da modalidade a distância têm expectativas e desejos quanto ao tipo de material didático (aula) que deseja ter em seu processo de aprendizagem.

Com base nos relatos da coordenação pedagógica foi possível perceber que até as expressões mais simples e comumente utilizadas pelos professores são utilizadas com cuidado. Não significa dizer que o uso de verbos na forma imperativa, por exemplo, seja proibido, mas existem maneiras que o professor pode utilizá-los de forma a soar mais suave aos alunos.

A fim de ilustrar a relação de poder que pode ser gerada através da linguagem do material didático, segue abaixo uma imagem elaborada pela equipe de produção de material didático da UFRPE, em que a figura de Hitler sai de um livro didático e começa a dar ordens ao aluno.

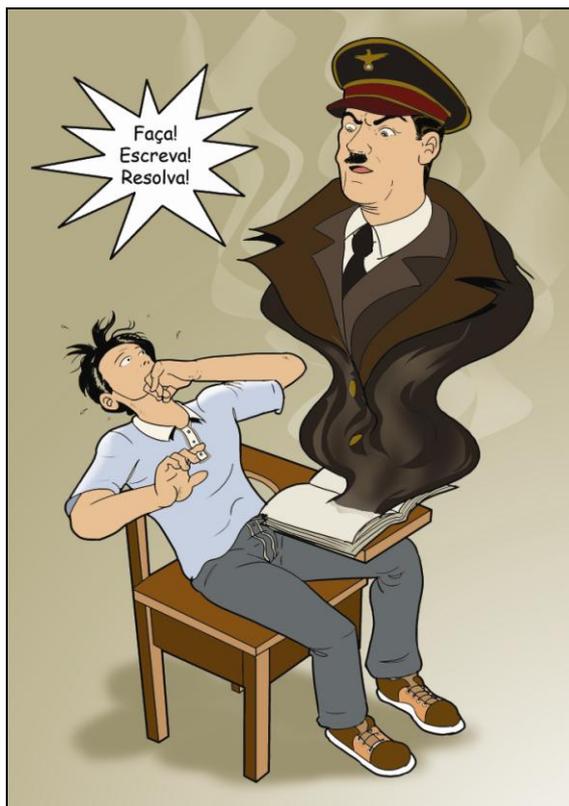


Figura 16 - Hitler saindo de dentro do livro

Considera-se mais produtivo quando o professor busca, através de uma linguagem convidativa, estabelecer diálogo com o aluno e despertar no estudante o interesse pelo assunto, bem como por realizar as atividades propostas. Dessa forma, perguntas, em determinadas situações, podem colaborar para minimizar o caráter imperativo de proposição de atividades.

O que você acha? Você já pensou em algum dos mitos que foram levantados? Se pensou, vamos começar a analisar criticamente essas concepções e descobrir o universo fascinante da leitura e da produção textual. Vamos lá? (Trecho do material da disciplina Análise e Interpretação de Textos do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFRPE, v.1, p.72).

As perguntas também podem indicar para os estudantes que o professor está buscando estabelecer um diálogo com os mesmos e que, na sua escrita, não ignora a presença e a participação do leitor na construção de sentidos. Neste contexto, o uso de verbos na 1ª pessoa do plural e de formas de tratamento não cerimoniosa como “você”, por exemplo, podem diminuir o

caráter hierárquico historicamente atribuído ao processo de aprendizagem e, portanto, favorecer a interação entre os interactantes.

Deste modo, sugere-se que o professor não utilize termos ou expressões imperativas, “ditatoriais”, pois seu material não objetiva mandar no leitor, mas sim estabelecer uma relação dialógica com eles.

Neste contexto, destaca-se outra questão, igualmente relevante, no processo de ensino-aprendizagem: a de que cada participante possui sua bagagem cognitiva e conhecimentos prévios, independente do seu nível de formação. Deste modo, é de vital importância deixar claro para o aluno que qualquer noção que ele já possua é importante para a aprendizagem, estimulando-o a relacionar antigos e novos conhecimentos.

Com base na leitura dos textos 1 e 2, reflita sobre o tema: Terra: planeta água? Várias idéias irão surgir em sua mente. Tente escrevê-las aleatoriamente. Você já tem uma experiência sobre o tema, seja por meio das notícias freqüentemente veiculadas em jornais e telejornais, seja a partir das leituras prévias que você já realizou (artigos de revistas, jornais, charges, fotografias, etc..). (Trecho do material da disciplina Análise e Interpretação de Textos do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFRPE, v.1, p.56).

No entanto, não se deve partir do princípio de que os sujeitos conhecem profundamente o conteúdo, pois alguns discentes podem até ter tido algum contato com o assunto, alguns até mesmo dominá-lo, mas o professor precisa antever o máximo de lacunas possíveis que os alunos possam ter em sua formação acadêmica, conforme aponta uma professora autora da UFRPE.

Enquanto na educação presencial é provável que o autor escreva o material com a visão de que na aula o professor tem a responsabilidade de esclarecer melhor um determinado aspecto, na educação a distância o autor busca sanar ao máximo as dúvidas que o aluno possa ter (Professora B).

Nesse contexto, os professores entrevistados consideraram, de forma unânime, que os materiais didáticos impressos para a EAD precisa ter uma produção textual com aspectos diferenciados, a qual está, segundo eles, relacionada, principalmente: à sua função no processo de ensino-aprendizagem, a relação de diálogo que necessariamente o professor precisa

manter com seus alunos, e adequação e direcionamento da linguagem para o público alvo.

Nesse cenário, quando questionados sobre a função do material didático impresso na modalidade a distância, os resultados obtidos demonstram que os profissionais envolvidos tem uma percepção concernente a EAD, pois para 85% dos entrevistados o material didático é o principal recurso facilitador e motivador da aprendizagem. Para apenas 15% deles, o MDI é um instrumento de transmissão de informações. Essa última concepção está relacionada, conforme outrora exposto, no modelo tradicional de educação, no qual o processo educativo centra-se no ensino e na figura do professor.

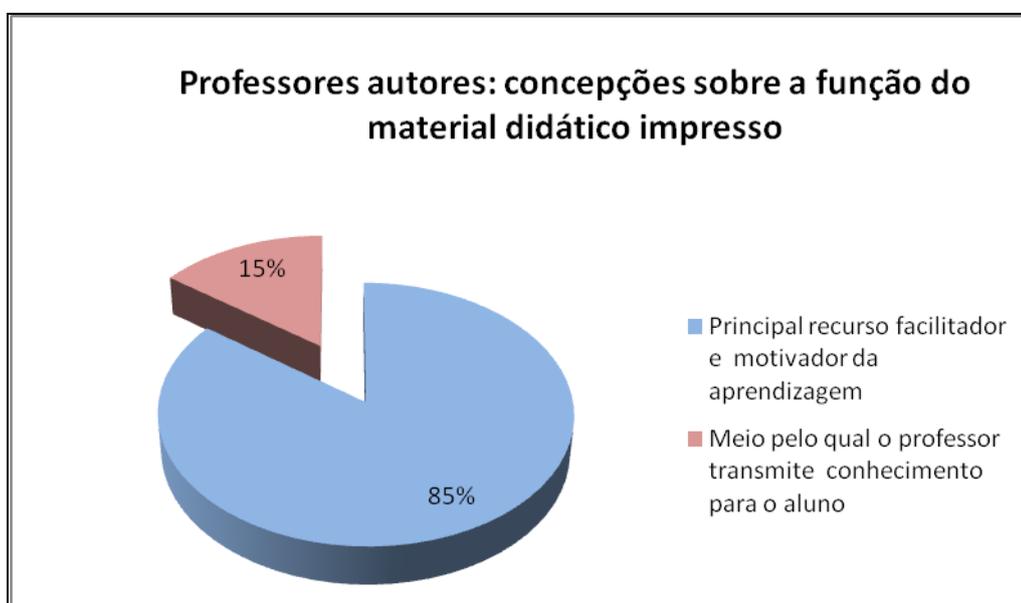


Figura 17 - Função do material didático, segundo concepção do professor

Essas mudanças no papel do professor, e, por conseguinte, no MDI, suscita a ideia de que a EAD se diferencia nos seus processos de ensino-aprendizagem, não apenas por ser desenvolvida através das tecnologias, permitindo que pessoas em diferentes lugares se relacionem, simultaneamente ou não, mas também pelo seguinte fato ressaltado por um dos entrevistados:

O material didático impresso, específico para a modalidade a distância, é um grande diferencial deste tipo de ensino em relação ao ensino presencial. Em geral, o material para a EAD está mais perto do nível de linguagem e conhecimento do aluno do que diversas obras tidas como clássicas. (Professor C).

Nessa perspectiva, os professores indicaram também as principais diferenças entre as produções textuais voltadas para o ensino presencial e a distância. Para 55% dos profissionais, no MDI para EAD ocorre uma maior interatividade, em vista da preocupação em utilizar marcas de diálogo ao longo do texto. Do universo de entrevistados, 25% deles afirmaram que no material da modalidade a distância constata-se que os conteúdos são mais detalhados, simplificados e problematizados, conforme se visualiza na figura 18.

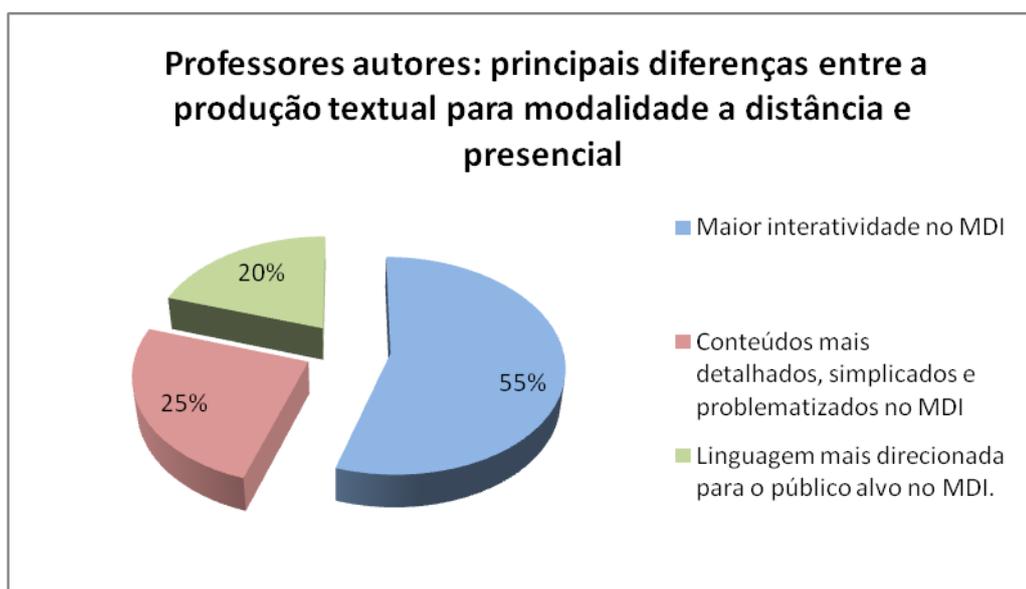


Figura 18 - Principais diferenças entre a produção textual na modalidade presencial e a distância

Ratifica-se o que foi mencionado pelos professores que a interatividade é uma das características mais marcantes do MDI na EAD. Desse modo, os entrevistados afirmaram utilizar-se de estratégias que propiciassem a interação com os alunos através deste suporte. Para os professores atingirem esse objetivo, fazem uso de linguagem simples e objetiva, bem como lançam mão de recursos visuais e de elementos linguísticos que transmitam a ideia de envolvimento e cooperação entre ele (o professor) e o aluno.

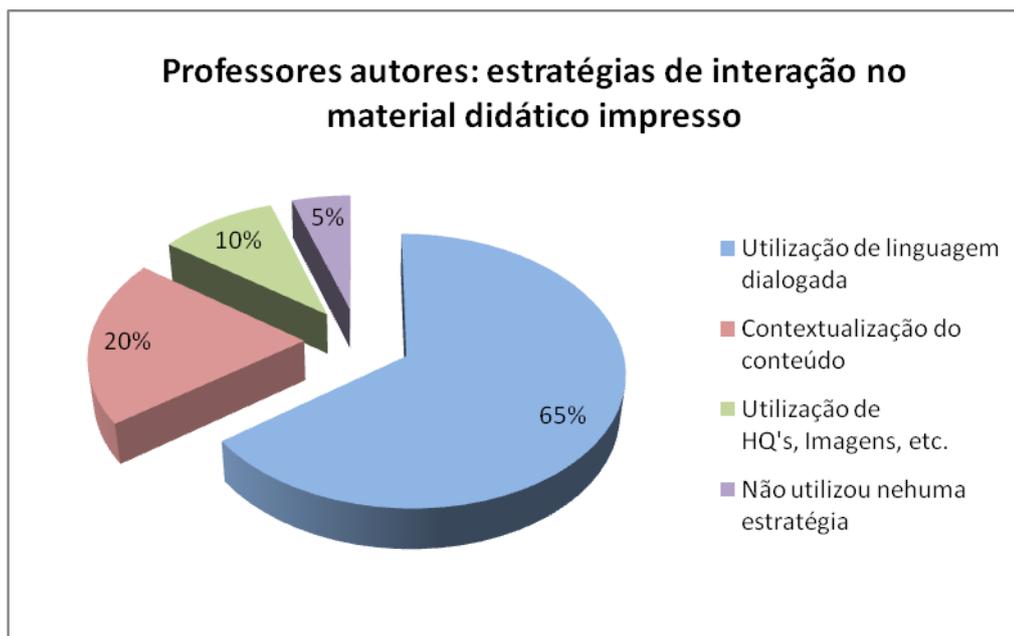


Figura 19 - Estratégias utilizadas pelos professores na produção textual para EAD

Entre as estratégias de interação utilizadas pelos professores autores, está a linguagem dialogada, através da qual os docentes dirigem-se diretamente aos alunos e dá-lhes espaço para reflexão, conforme indicado por 65% dos 20 professores entrevistados. Outros 20% informaram que usa com frequência elementos de contextualização do conteúdo e 10% afirmaram utilizar, principalmente, a linguagem visual e apenas 5% informou não empregar nenhuma estratégia específica.

Tendo em vista que o texto é um espaço de interação entre os interlocutores (KOCH, 2002), buscou-se identificar qual concepção de linguagem permeia a produção textual dos professores autores. Obteve-se 27 respostas, pois apesar de terem sido entrevistados apenas 20 professores autores, alguns indicaram mais de uma compreensão sobre a linguagem.

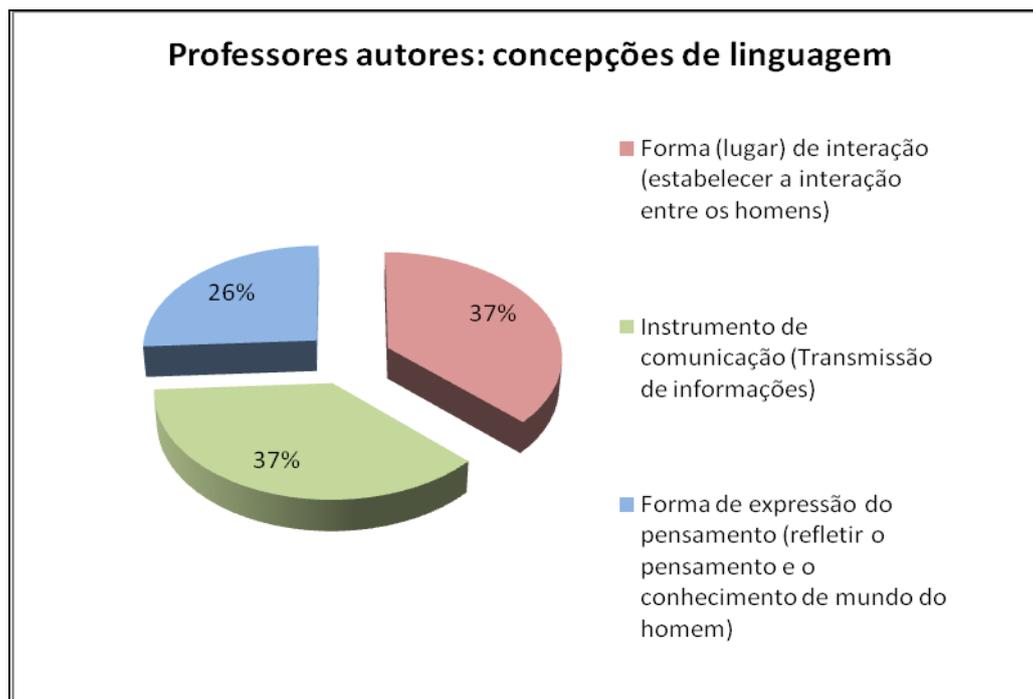


Figura 20 – Concepção de linguagem dos professores autores da UFRPE

Portanto, no que se refere ao ponto de vista sobre a linguagem, observa-se que as respostas assinaladas, podem ser categorizadas da seguinte forma: concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação com vistas a transmissão de informações (37%); linguagem como forma (lugar) de interação entre os homens (37%), por fim, como forma de expressão do pensamento humano e do conhecimento do homem e do mundo (26%).

Diante desses resultados, verificou-se que a compreensão de linguagem apresentada pelos professores, relaciona-se com a percepção de MDI. Nesse sentido, segue comentários de uma professora autora da UFRPE sobre a concepção do material didático e de linguagem empregada na produção textual. Constata-se que as concepções se coadunam.

“Por considerá-lo como um instrumento de comunicação, por conseguinte, acredito que é um espaço de interação, porque comunicação pressupõe algum tipo de interação”. (Professora D)

“O professor, grosso modo, é alguém que sabe alguma coisa e se propõe a transmiti-la. No caso de educação a distância, o MDI é o veículo que o professor tem de transmitir seus conhecimentos, mas principalmente de interagir com o aluno. Portanto, o MDI também tem de conformar a relação interpessoal (mais facilmente estabelecida em sala de aula), isto é, trazer a motivação, o diálogo, o incentivo, as propostas,

enfim. O MDI deve ao mesmo tempo levar o conteúdo disciplinar, e impulsionar o aluno para reflexões sobre aquele conteúdo, sobre o conhecimento e o mundo, facilitando seu processo de aprendizagem e incentivando para buscar cada vez mais se aprofundar em determinados conteúdos".  
(Professora D)

Um dos aspectos importantes para produção textual para Educação a Distância, destacado pela professora acima, é a linguagem motivadora voltada, principalmente, para desenvolver/potencializar a autonomia e postura mais ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem. Quando questionada se acreditava que a linguagem do material didático para EAD deveria ser diferenciada ou não, uma professora autora respondeu:

Sim. A linguagem deve ser motivacional, com maior clareza e autodidatismo. Por que a estrutura de educação a distância é diferenciada, o aluno precisa assumir uma postura mais ativa no processo de ensino/aprendizagem. Enquanto o aluno em uma modalidade presencial deposita diretamente nas aulas presenciais a responsabilidade de ser o principal canal transmissor do conteúdo, projetando assim responsabilidade do processo de ensino nessas aulas na educação à distância o aluno deve sentir-se mais responsável por esse processo, para isso faz-se necessário materiais mais explicativos, e auto-didático (Professora E).

Contudo, para os professores autores não é fácil conseguir produzir textos com as características desejáveis o MDI. Os mesmos indicaram as principais dificuldades que enfrentam para conseguir realizar o trabalho, conforme é possível visualizar na figura a seguir.

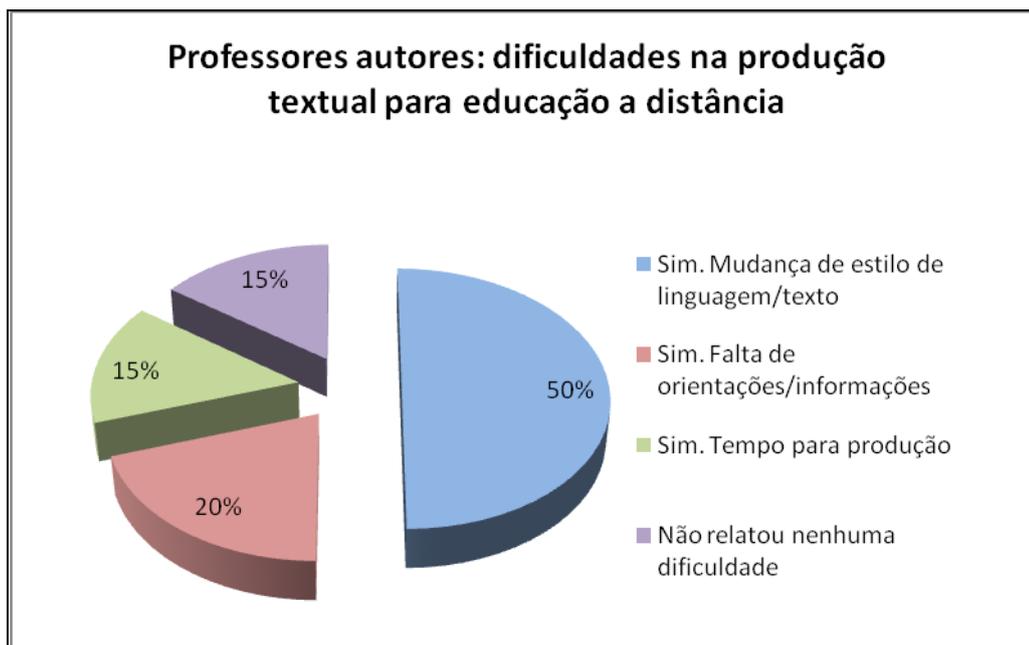


Figura 21 - Dificuldades dos professores na produção textual em EAD

Esses dados revelam que, embora os professores autores reconheçam a necessidade de um MDI com um formato diferenciado, sobretudo, no aspecto da linguagem para a EAD, em contrapartida, também evidenciaram dificuldades em adequar-se ao contexto da referida modalidade de educação.

Dessa forma, para 50% dos entrevistados as mudanças no estilo da escrita foi o principal obstáculo, haja vista, a escrita praticada na academia ter características muito próprias. Além disso, 20% dos entrevistados relataram falta de orientações por parte da coordenação no processo de desenvolvimento do MDI. Outra dificuldade apontada por 15% dos professores foi a questão do tempo para a produção, sobretudo, por se tratar de algo totalmente novo, e requerer um esforço cognitivo muito maior em sua produção. Por fim, 15% dos entrevistados não relataram dificuldades na produção textual em EAD.

Uma das principais dificuldades que os professores autores apresentam, segundo informações de membros da coordenação pedagógica, mas que não foi citado por nenhum professor autor, é na utilização de linguagem coloquial no ato da escrita.

Alguns professores tem resistência em escrever de forma coloquial, traço típico da modalidade oral, como aconselhado por manuais e coordenação pedagógica. Pode-se compreender essa aversão ao uso de estratégias da oralidade na escrita, em virtude de, social e historicamente, se estabelecer uma

dicotomia entre as modalidades de produção textual, isto é, fala e escrita. Neste contexto, o discurso científico sempre esteve vinculado ao padrão da escrita.

Contudo, é importante frisar que o professor precisa se utilizar, na modalidade a distância, de uma linguagem escrita próxima à oralidade, isto é, utilizar um vocabulário simples, formas de tratamento não formais, narrativas, frases curtas, dentre outros, que possam dar um caráter leve, amigável e informal à comunicação entre o professor e o aluno, pois a linguagem, sobretudo aquela utilizada no MDI, é a porta pela qual, na EAD, o processo de ensino-aprendizagem se concretiza e por onde o professor se deixa conhecer pelo estudante.

Nesse contexto, a afirmativa de que cada aula tem a “cara” de seu professor é verdadeira, pois assim também é o material didático para educação a distância, nele está “impressa” a personalidade e visão de mundo do professor autor (GUTIÉRREZ, 1994).

Portanto, os conteúdos com seus conceitos e teorias podem ser trabalhados com o aluno sem que haja a necessidade do uso de uma linguagem científica rebuscada, ao contrário, quanto maior for a capacidade do professor em escrever com uma linguagem coloquial, certamente, maior será a receptividade do material deste entre os alunos.

Quando fui convidada para escrever o material, era para o único curso que a instituição ofertava à época, e que já estava em andamento. Por essa razão, a produção textual teve de ser num curto espaço de tempo, o que não permitiu muita revisão. Além disso, era tudo muito novo, para mim e para a coordenação, então senti dificuldades em entender qual era a proposta do material, tentei adequar ao máximo a linguagem. Mas, não tive a oportunidade de conhecer a realidade dos alunos, e isso dificultou minha produção (Professora F).

Nesse relato, é possível observar que a professora sofreu com o prazo curto para realizar a produção, com a escassez de orientações e, como era de se esperar, com o tipo de linguagem a ser utilizada no MDI. Além disso, o fato da mesma não ter tido contato algum com a realidade dos alunos dificultou ainda mais o processo de escrita do material. As dificuldades relatadas pela

professora autora é um reflexo da realidade que as instituições que possuem cursos na modalidade a distância ainda estão enfrentando.

Em primeiro lugar, os prazos dados pelo MEC para concepção e implementação dos cursos, segundo informações obtidas junto à membros da coordenação da UFRPE, é difícil de cumprir, haja vista as especificidades da modalidade. Considerando que os cursos são implementados através de programas, como a UAB, o repasse orçamentário para execução dos cursos é um processo longo e burocrático e que exige bastante negociação entre instituição e equipe financeira do MEC.

Nesse contexto, quando as universidades recebem recursos para contratação e formação de professores autores, dentre outros profissionais, muitas vezes é, num curto espaço de tempo antes dos cursos efetivamente começarem, inviabilizando o início de qualquer atividade com a antecedência mínima necessária.

Diante desse contexto, visando manter o compromisso com os alunos e a credibilidade da instituição, observa-se que as universidades se sentem, normalmente, obrigadas a iniciar o curso mesmo sem ter todas as condições ideais asseguradas.

É nesse panorama que o professor autor se insere e sobre o qual recai, muitas vezes, a responsabilidade de produzir um material de qualidade em tempo recorde, haja vista que a contratação deste profissional, além de ser em caráter temporário, é realizada através de bolsa de pesquisa e, portanto, muitos professores mantêm outros vínculos, conforme ilustrado a seguir num quadrinho, elaborado pela equipe de produção de material didático da UFRPE, que mostra o dinamismo que, normalmente, faz parte do cotidiano dos professores que são convidados para elaborar materiais didáticos.



Figura 22 - Cotidiano de um professor autor

Além desses problemas de caráter logístico (tempo e recursos financeiros) o professor também possui dificuldades em obter todas as informações e orientações necessárias para se inserir num novo contexto educacional e desenvolver novas atividades, produção de materiais didáticos, antes desempenhados por poucos profissionais.

Ressalta-se que, de uma maneira geral, as instituições não possuem uma equipe pedagógica com experiência em EAD para oferecer as devidas

orientações e informações aos profissionais em geral. Segundo relato de membros da coordenação, em todo o Brasil, professores e gestores ainda estão aprendendo a trabalhar com a modalidade. A situação se torna mais grave porque a escassez de estudos que focalizam a atividade de produção textual para EAD ainda são poucas. Fato que perdura até hoje, obviamente, em menor proporção.

O terceiro ponto assinalado pela professora é uma consequência dessa falta ou pouca orientação recebida. Atualmente, a maioria das instituições, a exemplo da UFRPE, já possuem um equipe de coordenação pedagógica um pouco mais experiente e que busca melhorar suas metodologias de orientação e produção de materiais didáticos.

São diversas as questões envolvidas num processo tão complexo que é a produção de recursos para a EAD. O papel da coordenação pedagógica e das outras equipes envolvidas é muito importante para dar suporte e orientação aos professores. Nossa capacidade de atender hoje as necessidades dos professores, certamente, é bem melhor do que a quatro ou cinco anos atrás quando iniciamos o processo (Membro D da Coordenação Pedagógica)

Nesse contexto, destaca-se o fato da UFRPE estar buscando permear a produção textual de o material didático impresso com um embasamento sociointeracionista. Essa percepção da universidade tem sido repassada aos professores e, muito embora, parte dos MDIs atualmente disponibilizados, na perspectiva da coordenação pedagógica, ainda não tenha atingido o nível ideal, há sinais de aceitabilidade vindos do corpo discente, conforme notado no contato com os alunos, bem como na observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ficamos felizes de ir ao polo e ver que o trabalho dos professores autores e da equipe de produção de material tem tido resultados positivos junto aos seus principais beneficiados, os alunos, uma vez que tudo é construído em função dele também. Ele é o nosso maior colaborador na produção de material didático, é dele que recebemos as críticas mais justificadas e que de fato nos auxiliam na hora de estabelecer nossos parâmetros de orientação e análise da produção dos professores. No entanto, buscamos sempre deixar claro para o aluno as dificuldades envolvidas no desenvolvimento de recursos didáticos para a EAD. (Membro E da Coordenação Pedagógica).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constituiu-se como uma tentativa de contribuição no que se refere à qualidade do material didático impresso voltado para Educação a Distância que, apesar de estar sendo amplamente difundida no país, ainda possui lacunas no que diz respeito a parâmetros de qualidade que possam nortear as ações da modalidade, bem como em materiais

Neste contexto, a pesquisa objetivou identificar quais os elementos o material didático impresso precisa conter para potencializar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância a fim de subsidiar os professores em sua atividade de escrita.

Através, principalmente, dos dados coletados verificou-se que uma série de elementos são essenciais para a aprendizagem do estudante da educação a distância, considerando as peculiaridades da referida modalidade. Dessa forma, através da revisão de literatura e análise dos dados coletados, acredita-se que foi possível identificar vários aspectos importante e que são inerentes ao material didático impresso. Portanto, apresentam-se a seguir, algumas das conclusões obtidas e que podem colaborar com os professores autores para a sua produção textual de materiais didáticos impressos:

- A linguagem utilizada determina o tipo de relação que será estabelecida entre os professores e os alunos, que por sua vez precisa ser de cooperação mútua no processo educativo;
- A importância da linguagem diferenciada e clara, que por sua vez, se caracteriza, por apresentar um caráter interativo com vocabulário simples, objetiva, motivadora e, de preferência, coloquial;
- A linguagem não apenas como instrumento de comunicação e/ou reflexo do pensamento do falante, mas como um meio pelo qual a interação se estabelece, seja na modalidade oral ou escrita de linguagem, sendo a interação a maneira pela qual que os indivíduos constroem e ampliam conhecimentos.
- A inserção de exemplos e atividades práticas que permite que os alunos possam utilizar seus conhecimentos prévios e, portanto, favorece o processo aprendizagem significativa;

- A contextualização do conteúdo abordado para que o estudante perceba a importância de se apropriar do conhecimento apresentado;
- O uso do hipertexto, visando possibilitar que o aluno navegue por vários caminhos em seu processo de compreensão, mas sem perder de vista onde quer/precisa chegar;
- Uso freqüente de linguagem visual para tornar o texto mais atrativo e interessante para o aluno. Além de favorecer a reflexão e aprendizagem de determinados assuntos;
- Uso de perguntas que possam favorecer o diálogo entre alunos e professores, estabelecendo-se uma ponte de compartilhamento de conhecimentos prévios de ambos interactantes.

O estudo teve uma preocupação em verificar se de fato há uma preferência por parte dos alunos de textos com os elementos e características, acima elencados. Nesta perspectiva, foram aplicados os testes de preferência, os quais se constituíram como um diferencial na obtenção de dados e contribuíram de forma significativa para as inferências e conclusões ora expostas.

Acredita-se que como uma das contribuições deste estudo tem-se a interconexão realizada entre a linguagem e o novo contexto educacional que tem se esboçado no Brasil, o qual é fortemente baseado no uso das tecnologias da informação e comunicação e na educação a distância.

Espera-se, que os dados apresentados, favoreçam as instituições no delineamento de estratégias metodológicas para a elaboração de materiais didáticos, no sentido de contribuir para facilitar o trabalho dos docentes que se debruçam sobre o desafio de escrever para um público-alvo tão diversificado, formado por alunos de diferentes locais, com diversos repertórios de leitura e escrita, oriundos de vários contextos sociais, culturais e econômicos.

Diante da escassez de estudos que analisem a produção textual e as práticas de linguagem usadas na elaboração de materiais didáticos para cursos ofertados na modalidade a distância, espera-se, que esta pesquisa se constitua como mais uma fonte para professores autores e instituições obterem subsídios que possibilitem a construção de um material adequado aos alunos da EAD.

Acredita-se que outro subsídio importante oferecido por este trabalho foi a interconexão realizada entre a linguagem e o novo contexto educacional que tem se esboçado no Brasil, o qual é fortemente baseado no uso das tecnologias da informação e comunicação.

Como trabalho futuro compreende-se que ainda cabe muita reflexão, do ponto de vista pedagógico, a política de compartilhamento de materiais didáticos impresso, uma vez que as especificidades locais e do público alvo, poderão não ser contempladas nesta forma de utilização e distribuição de materiais didáticos.

Em que medida, portanto, utilizar um material que não foi construído considerando as peculiaridades de determinada região, universidade e perfil profissional afeta a aprendizagem significativa dos alunos? Ainda não se pode dizer com certeza, mas é preciso estar atento para as políticas públicas e metodologias que estão sendo delineadas para a questão do material didático impresso no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira da Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Acesso em 01 Fev. de 2009.

ANDIFES - Associação Nacional Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=1605](http://www.andifes.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1605). Acesso em 30 Jun. de 2009.

ANTUNES, C. *Professores e Professauros: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Rio de Janeiro: Vozes, 3ª edição, 2009.

\_\_\_\_\_. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre. Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 50a. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ARIEIRA, J. O. *et al* . *Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, , v.17, n.63, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de Jun. de 2010.

BARROS, D. L. P. *Dialogismo, polifonia e enunciação*. In: BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, J. Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. *As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso*. In: BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, J. Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755 de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de desenvolvimento da educação*. Conselho deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.

BEHAR, P. A. (org). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1983.

CHARTIER, R. *Os Desafios da escrita*; tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA. D.C. *Hipertexto: Labirinto da Informação*. Revista da Associação de Pós-graduando da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIAS, P. *Hipertexto, hipermedia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na web*. Revista Portuguesa de educação, vol. 13, nº 01, 2000.

DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ELIASQUEVICI, M.K; FONSECA, N.A da. *Educação a distância: orientação para o início de um percurso*. Belém: Edufpa, 2004.

FERNANDEZ, C. T. *Os métodos de preparação de material impresso para EAD* in Litto, Frederic M. & Formiga, Marcos. *Educação a Distância: o estado da Arte*. São Paulo: Editora Perason Prentice H'all, 2009.

FÁVERO, L. L & KOCH, I. G. V. *Linguística textual: Introdução*. Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino. 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

FILATRO, A. *As teorias pedagógicas fundamentais em EAD* in Litto, Frederic M. & Formiga, Marcos. *Educação a Distância: o estado da Arte*. São Paulo: Perason Prentice H'all, 2009.

GOES, M. C. R. *A natureza social do desenvolvimento psicológico* in *Cadernos de Estudos Educação e Sociedade*, ano xx, nº 24, Julho/2000.

IBÁNEZ. R. M. *O material impresso no ensino a distância*. Tradução: Ivana de Mello Medeiros e Ana de Lourdes B. de Castro. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 1996.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distancia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2005.

\_\_\_\_\_. *O Texto e a Construção dos sentidos*. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MANACORDA, M. A. *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Linguística de texto: O que é e como se faz*. Recife: Universitária UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Da fala para Escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008 **b**.

MOORE, M. & Kearsley, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007).

MORAES, M. C. (Org). *Educação a distância: fundamentos e prática*. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

MOTA, R. *A Universidade Aberta do Brasil in* LITTO, Frederic M. & FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NEDER, M. L. C. *O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa*. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação a Distância: Ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Material didático e o processo de comunicação na EAD*. In: Lucia Helena Vendrusculo Possari; Maria Lucia Cavalli Neder. *Material didático para a EAD: Processo de Produção*. Cuiabá: UFMT, 2009.

NEVES, C. M. C. *A educação a distância e a formação de professores*. In *Integração das Tecnologias na Educação / Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2005.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios & Procedimentos*. 4ª. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do trabalho Simbólico*. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PESSOA, A. P.; CORREA, J; SPINILLO, A.I. *Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças*. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.23 no.2, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em 05 de Dez. de 2010.

RICARDO, E.J.O. & FONSECA, F. B. *A avaliação formativa aplicada ao e-learning nas corporações* In SILVA, M; SANTOS, E. (org). Avaliação da Aprendizagem em educação online. São Paulo: Loyola, 2006.

RODRIGUES, S. G. C. *Questões de dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros*. Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Letras. Tese de doutorado. Recife, 2008.

SALGADO, M. U. C. *Características de um bom material Impresso para a educação a distância*. In Integração das Tecnologias na Educação / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2005.

SCHERER, S. *Material Impresso: um diálogo sobre estética aplicada à educação*. In 12º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/077tcc3.pdf>> Acesso em: 30 Jun. 2010.

SILVA, L.S.P. *Educação a distância na UFRPE: atuação, perspectivas e desafios*. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Departamento de Letras e Ciências Humanas. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura Plena em História. Orientadora: Profa. Dra. Marizete Silva Santos. Recife, 2008.

SANTOS, E. *Porfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Loyola, 2006.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/> Acesso em: 10 Nov. 2010.

UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). *Coordenação de Educação a Distância. Manual para elaboração de Material didático*, 2008.

\_\_\_\_\_. *Coordenação de Educação a Distância. Manual do Moodle*. 2009.

\_\_\_\_\_. *Universidade Federal Rural de Pernambuco*. Disponível em: <[www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br)> Acesso em 20/10/2010.

UNB – Universidade de Brasília. *UAB na UNB*. Disponível em: <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/metodologia/ead-a-presencial>. Acesso em 16 Nov. 2010.

VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B. e ALMEIDA, M.E.B (Org). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VILLARDI, R. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sociointeracionista* / Raquel Villardi e Eloiza Gomes de Oliveira. – Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_ *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. (orgs). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Entrevista com alunos**

#### **I. Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Universidade:

Curso:

Polo:

Escolaridade:

#### **II. Entrevista**

1. O que você tem a dizer do Material Didático Impresso (MDI) atualmente disponibilizado pela sua instituição?
2. Existe algum aspecto do MDI que você considera essencial para sua aprendizagem? Qual? Por quê?
3. Há algum aspecto do MDI que você acha que dificulta sua aprendizagem? Qual? Por quê?
4. O que você acha da utilização de figuras, quadrinhos, charges, dentre outros, ao longo dos textos?
5. O que você acha da linguagem comumente utilizada nos MDIs pelos professores-autores de sua instituição?
6. Tem alguma coisa que você gostaria de sugerir para a produção do MDI?
7. Gostaria de acrescentar alguma observação ou opinião em relação ao MDI?

## ANEXO B - Teste de Preferência com os alunos

### 1º Par de textos

#### **Tema: Práticas de leitura e produção textual**

##### **Texto A**

Vamos conversar sobre as práticas de leitura e produção de textos no mundo contemporâneo? Você sabia que, após a revolução tecnológica, os indivíduos estão precisando ampliar ainda mais as habilidades de leitura e produção de textos?

##### **Texto B**

As práticas de leitura e produção de textos no mundo contemporâneo, após a revolução tecnológica, estão mudando. Os indivíduos estão precisando ampliar ainda mais as habilidades de leitura e produção de textos.

#### **- Qual dos dois textos você prefere?**

- ( ) Texto A
- ( ) Texto B
- ( ) Não há diferença entre os dois textos

#### ***Comente sua resposta:***

### 2º Par de textos

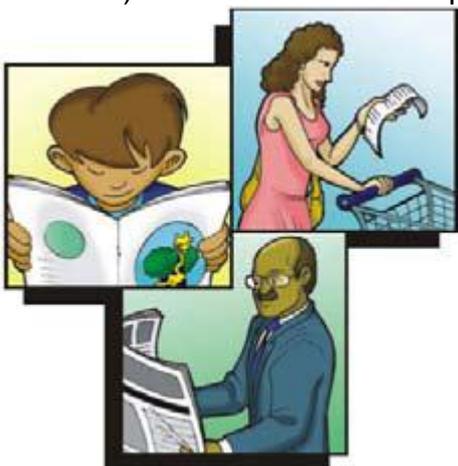
#### **Tema: Leitura**

##### **Texto A**

Antes de ler o texto, é importante pensar de que maneira a escrita (ler e escrever) é usada no cotidiano pelas pessoas.

##### **Texto B**

Antes de ler o texto, é importante pensar de que maneira a escrita (ler e escrever) é usada no cotidiano pelas pessoas.



**- Qual dos dois textos você prefere?**

- ( ) Texto A  
 ( ) Texto B  
 ( ) Não há diferença entre os dois textos

***Comente sua resposta:***

### **3º Par de textos**

**Tema: Descobrimo o prazer de ler e produzir textos**

#### **Texto A**

Em aulas anteriores, você percebeu que há uma diversidade de textos que nos acompanha em todos os lugares, nas ruas, nas escolas, nos restaurantes, nos shoppings...

#### **Texto B**

Em aulas anteriores foi possível perceber que há uma diversidade de textos que acompanha as pessoas em todos os lugares, nas ruas, nas escolas, nos restaurantes, nos shoppings...

**- Qual dos dois textos você prefere?**

- ( ) Texto A  
 ( ) Texto B  
 ( ) Não há diferença entre os dois textos

***Comente sua resposta:***

### **4º Par de textos**

**Tema: Escrever bem**

#### **Texto A**

Por que é importante escrever bem em qualquer área de atuação profissional? Imagine duas pessoas concorrendo a uma vaga de emprego para gerente em um posto de gasolina. Como os dois candidatos tiveram praticamente o mesmo desempenho em todas as etapas da seleção, o entrevistador, a fim de desempatar, solicitou uma atividade simples: cada candidato deveria elaborar uma placa informando uma promoção do posto. Vejamos como os candidatos se saíram:

#### **1º candidato**

Abastessa 20 litros e  
 concorra a 1 carro 0 km.  
 Vc não pode fica fora  
 dessa!

#### **2º candidato**

Abasteça 20 litros e  
 concorra a 1 carro 0 km.  
 Você não pode ficar fora  
 dessa!

Qual dos dois você acha que conseguiu a vaga de emprego?

**Texto B**

Escrever é uma importante forma de se comunicar e, se uma pessoa possui uma boa escrita, certamente terá facilidade em se comunicar formalmente com clientes e amigos de trabalho. Assim, é importante que os profissionais de qualquer área de atuação busquem aperfeiçoar a sua escrita.

- Qual dos dois textos você prefere?

- ( ) Texto A  
 ( ) Texto B  
 ( ) Não há diferença entre os dois textos

**Comente sua resposta:**

**5º Par de textos**

**Tema: Análise e interpretação de textos**

**Texto A**

A leitura é um processo ideovisual. Nesse processo – no ato de ler – o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante do sentido. Sendo assim, aprender a ler é aprender a fabricar sentidos.

A leitura envolve o visual (a informação que se recebe através dos olhos) e a cognição (processamento da informação recebida)

**Texto B**

A leitura é um processo ideovisual. Nesse processo – no ato de ler – o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante do sentido. Sendo assim, aprender a ler é aprender a fabricar sentidos.

- Qual dos dois textos você prefere?

- ( ) Texto A  
 ( ) Texto B  
 ( ) Não há diferença entre os dois textos

**Comente sua resposta:**

## **ANEXO C – Entrevista com professor-autor**

### **I. Dados de Identificação**

Nome:

Profissão:

### **II. Entrevista**

1. Para qual (ais) disciplina (s) você elaborou Material Didático?
2. Qual a sua concepção de Linguagem?
3. Como você ver o papel do material didático impresso na modalidade a distância?
4. Você acredita que a linguagem do material didático para EAD deve ser diferenciada?
5. Você acredita que existe diferença entre a produção textual de Material Didático Impresso (MDI) da modalidade a distância e dos materiais didáticos voltados para o ensino presencial?
6. Você teve dificuldade na produção textual para o público da EAD?
7. No que diz respeito à linguagem utilizada nos MDIs você utilizou alguma estratégia para interagir com os alunos?
8. Você considera importante a utilização de figuras, quadrinhos, charges, dentre outros, ao longo dos textos?
9. Tem algo que você gostaria de sugerir para a produção do MDI?
10. Gostaria de acrescentar alguma observação ou opinião em relação ao MDI?