

## A PRODUÇÃO DE TEXTO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) MOODLE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniele de OLIVEIRA  
Universidade Federal de Minas Gerais  
danieleoliveira@yahoo.com

**Resumo:** o objetivo deste trabalho é fazer um relato de experiência, tendo como referência a disciplina UNI003 - Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto. Trataremos especificamente das tarefas que tem como objetivo final a produção de um artigo a ser apresentado no evento online Universidade, EaD e Software Livre – UEADSL. Para tanto, partiremos de uma reflexão sobre a Educação a Distância (BELLONI, 2008; SCHLEMMER, 2005), focando na importância do letramento digital e da autonomia do aluno; passando pela produção colaborativa de textos e pela mutação da relação com o saber (LÉVY, 1996; DUDZIAK, 2003); e fecharemos com um relato crítico da confecção do artigo na disciplina para exposição no UEADSL.

**Palavras-chave:** EaD; produção colaborativa de texto; relato de experiência.

### 1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

A *information literacy* pode ser definida como “o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 28). Os alunos devem, pois, ser capazes de buscar dados e informações, de avaliar criticamente esse conteúdo e, ainda, de construir significados úteis a seus propósitos. Esse processo de aprendizado deve ser realizado de maneira ativa pelo próprio aluno que será, portanto, independente. Por fim, deve-se ressaltar o caráter contínuo desse processo, que deve se estender ao longo de toda a vida do aluno.

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

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

## 2. O ensino a distância

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

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

- a ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando-se que vivemos na “sociedade do saber e da informação”, concordamos com Belloni (2008) ao afirmar que “a educação passa a ser identificada com a transmissão de saberes ao longo de toda a vida de todos os indivíduos” e não mais em um período

determinado pela frequência à escola ou à faculdade. Os sistemas educacionais estão passando por um processo de mudança, de adaptações. E aqui vemos claramente a influência iluminista que almejava a ampla acessibilidade de todos ao saber, sendo este o fundamento da formação do indivíduo-cidadão.

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

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

### 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle

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

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

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

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

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

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

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

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

O AVA que utilizamos na Oficina é o *moodle*, que é um Sistema Open Source de Gerenciamento de Cursos, o que significa que qualquer pessoa pode participar do seu desenvolvimento, desde que a licença original e os direitos autorais não sejam modificados ou removidos. Além disso, o *moodle* pode ser executado em qualquer computador que execute PHP e comporte uma base de dados do tipo SQL, por meio dos sistemas operacionais Windows, MAC e Linux.

O termo *moodle* é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto, em tradução livre). O *moodle* tanto pode ser usado em cursos/disciplinas totalmente online quanto como complemento para cursos/disciplinas presenciais. No nosso caso, a disciplina é totalmente online, mas oferecida como parte integrante de cursos presenciais de graduação.

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

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

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

#### **4. Relato de experiência**

A disciplina *Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto* é oferecida pela Faculdade de Letras da UFMG na modalidade *online*, por meio da plataforma *moodle*. O objetivo central da disciplina, como o próprio nome diz, é desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos dos alunos, com foco na produção do texto acadêmico (esquema, resumo, resenha, artigo). E a metodologia da disciplina consiste em tratar durante o semestre de um assunto polêmico, de domínio do professor responsável e com eco em comunidades

*online*, no caso, a cultura e o *software* livres, com objetivo final de apresentar um artigo no congresso nacional UEADSL.

A metodologia proposta é o Texto Livre desenvolvida pela professora Ana Cristina Frick Matte (Faculdade de Letras da UFMG). O projeto Texto Livre visa ao suporte à documentação em *software* livre como um método de ensino/aprendizagem pela colaboração academia-sociedade. Ele tem apoio, principalmente, da Universidade Federal de Minas Gerais.

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

O congresso – UEADSL – é promovido pela Faculdade de Letras e pelo grupo do projeto de pesquisa Texto Livre. Sendo assim, todos os participantes, inclusive os alunos da Oficina, recebem certificado de participação e apresentação de trabalho emitido pela organização do evento.

A Oficina é oferecida como disciplina obrigatória a alunos de diversos cursos<sup>1</sup> da universidade, o que demonstra a extrema heterogeneidade de nossos alunos. Atualmente são oferecidas 500 vagas por semestre, subdivididas em duas turmas de 250 alunos cada. Tendo em vista o volume de trabalho, nossa equipe é constituída por uma professora responsável, cinco tutores de pós-graduação (mestrado e doutorado) e ainda por cinco monitores de graduação.

As tarefas são divididas da seguinte forma:

- a) professora responsável: como o próprio nome diz, é ela quem responde pela disciplina, além de participar da elaboração do material a ser oferecido. Além disso, ela acompanha todo o processo, intervindo sempre que necessário, principalmente nas questões administrativas.
- b) tutor: os tutores são os responsáveis pela correção das atividades dos alunos e, conseqüentemente, pelo envio do *feedback* também. Os tutores participam também da elaboração do material das aulas.
- c) monitor: os monitores cumprem a função de solucionar as dúvidas dos alunos, tanto em relação às atividades, quanto em relação ao *feedback* dado pelos tutores.

Além disso, todos os componentes da equipe participam da organização do evento que acontece no final do período letivo, no qual os alunos apresentam artigos produzidos durante o semestre, o UEADSL – Universidade, EAD e Software Livre. Nesse congresso, os alunos têm seus artigos avaliados pelos tutores e monitores, além de serem lidos também pelo público participante do congresso que já alcançou a marca de mais de dezessete mil acessos em apenas uma edição (primeiro semestre de 2011)!

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

---

<sup>1</sup> Os cursos atendidos vão da Medicina ao Turismo, do Direito à Estatística, passando pela Aquacultura, Arquivologia, Filosofia etc. No primeiro semestre de 2011, período que vamos analisar a disciplina, registrou-se mais de 30 diferentes cursos de graduação da UFMG, entre os alunos da Oficina.

Tendo em vista que se trata de uma disciplina *online*, a maior parte do atendimento aos alunos é feita à distância, por meio de *chats* (síncrono) e também de fóruns (assíncrono). Optou-se por oferecer também um atendimento presencial, feito pelos monitores, a partir do momento em que os próprios alunos o solicitaram.

#### 4.1. A produção colaborativa do artigo acadêmico na Oficina

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

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

A primeira etapa da elaboração do artigo, *formação dos grupos e definição do tema do artigo*, tem como objetivo que os alunos definam seus colegas de trabalho bem como a temática que os norteará. Os alunos têm a opção de fazer o artigo sozinhos, se assim o preferirem, mas nossa ideia é que trabalhem em grupos justamente para que desenvolvam outras habilidades além da simples confecção do texto. Além disso, sugerimos também que escolham temas próximos às respectivas áreas de curso e, ainda, que seus companheiros sejam do mesmo curso. Dessa forma, um grupo de alunos do curso de Letras poderia trabalhar, por exemplo, com “a contribuição do *software* livre para o ensino de língua materna”.

Com o trabalho em grupo, o aluno desenvolve seu senso de colaboração ao interagir com outros alunos, aprende a tomar decisões, aprimora o respeito pelo outro por meio das discussões presenciais ou por meio de outras atividades mediadas pela *Web* e, assim, desenvolve suas capacidades cognitivas.

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

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

Dessa forma, as funções que ainda estão em processo de maturação serão alcançadas justamente pelo contato com companheiros que já o fizeram. Trata-se de revelar os dois níveis do estado de desenvolvimento mental da criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de

desenvolvimento proximal. Vigotsky (1998) defende, enfim, que a zona de desenvolvimento proximal de hoje (o que a criança pode fazer com ajuda) constitui o que a criança será capaz de fazer de maneira independente amanhã.

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

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

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

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

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

O processo de escrita colaborativa ou em grupo pode ser entendido como um processo no qual mais de um autor, cada um com suas habilidades e responsabilidades, irão interagir com o intuito de elaborar um texto. Pode-se dizer, então, que a escrita colaborativa também pode ser encarada como um processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, como os alunos contam com o ambiente virtual de aprendizagem, *moodle*, essa produção coletiva pode acontecer no próprio ambiente por meio de discussões nos *chats* ou fóruns disponibilizados justamente para o diálogo entre os alunos. Tal facilidade permite, portanto, a interação mesmo que os alunos estejam em locais diferentes. E ainda, no caso do fórum, o tempo também não precisa ser simultâneo já que se trata de uma ferramenta de discussão assíncrona.

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

Lévy (1996) denomina *inteligência coletiva* o exercício da capacidade cognitiva pelo indivíduo humano, sendo que a capacidade cognitiva pode ser entendida como “as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar” (Lévy, 1996, p. 97). Para o autor, “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo” (idem), o que nos remete ao dialogismo, princípio constitutivo da linguagem e, por conseguinte, do discurso (Bakhtin, 2006).

O conceito de dialogismo nos permite alcançar a própria complexidade do ser humano, uma vez que nenhuma pessoa é uma ilha que se forma sozinha. E se o ser humano é essencialmente dialógico (ou polifônico), a sua produção escrita também o será, o que nos

leva a crer que a produção colaborativa de textos nada mais é do que uma das formas de concretização empírica de sua complexidade.

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

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

#### **4.2. A apresentação no UEADSL**

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

O UEADSL acontece em um *blog* virtual de maneira assíncrona. A programação do evento é organizada a partir de palestras, mesas-redondas e comunicações individuais e em grupo. As palestras e mesas-redondas são apresentadas por professores convidados cuja pesquisa se relacione em alguma medida com a temática do evento. Já as comunicações individuais e em grupo são apresentadas pelos alunos da Oficina, bem como por outros participantes que se inscrevem espontaneamente no evento. Em todas essas apresentações há a possibilidade de interação entre os participantes do evento, interação que é fortemente estimulada, principalmente entre nossos alunos.

A apresentação dos alunos consiste em postar seu artigo, produzido em grupo ou individualmente, no *blog* do evento, e discutir questões relativas a ele postadas por outros participantes. Os tutores e monitores também leem e comentam os artigos, de modo que todos os artigos são lidos e comentados.

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

#### **5. Considerações finais**

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

Com isso, almejamos concretizar a proposta de Marcuschi (2005) e Lévy (1996) para quem a produção de texto deve ser contextualizada e não apenas “ser mostrada ao professor”. De fato, a produção de um texto real que vai circular em um evento *online* motiva os alunos no que se refere à qualidade dos textos produzidos. Além disso, o UEADSL tem sido palco de discussões interessantes e necessárias tendo-se em vista a sociedade da informação na qual vivemos.

Estamos cientes de que a metodologia ainda tem muito o que evoluir, mas temos ciência também de que muitos passos já foram dados.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-1962003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1962003000100003&lng=pt&nrm=iso)

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

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

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

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

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

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

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

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

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Bryan C. Moodle 1.4.3 For Teachers, Trainers and Administrators. 2005.

Disponível em:

[http://download.moodle.org/download.php/docs/en/moodle\\_1.4.3\\_for\\_teachers\\_and\\_trainers.pdf](http://download.moodle.org/download.php/docs/en/moodle_1.4.3_for_teachers_and_trainers.pdf). Acesso em 14 de abril de 2012.