

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM FOCO NO DISCURSO DE PROFESSORES DE EAD: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Daniervelin Renata Marques PEREIRA – UFMG/Capes

Resumo: Para este estudo, baseamo-nos em um *corpus* de textos produzidos por professores de Educação a Distância (EaD) no ensino superior: questionário respondido e duas atividades didáticas de cada um dos sujeitos da pesquisa. Tendo em mente o estudo do discurso desses docentes sobre o ensino de português por meio de atividades didáticas, pudemos focar alguns aspectos do ensino pelas novas ferramentas tecnológicas que apresentam, nesse contexto, algumas peculiaridades. Dentre os aspectos identificados, observamos a presença de várias tarefas que privilegiam a produção escrita dos alunos como recurso a ser explorado nesse meio digital, por ser ele espaço essencialmente de escrita e leitura. Pela semiótica de linha francesa, propusemo-nos a analisar o *dizer* e o *fazer* dos professores em busca de marcas da enunciação que possibilitem considerações importantes para reflexões e, assim, novas propostas para uma prática cada vez mais comum no contexto educativo. Nos questionários, privilegamos a manipulação, percebida pelo nível narrativo; a argumentação e percursos temáticos e figurativos pelo nível discursivo. Nas atividades, consideramos a competência doada pelo destinador-manipulador-professor, de acordo com o nível narrativo, e os percursos temáticos e figurativos no nível discursivo. Com essas ferramentas, destacamos, pelo discurso, o dizer privilegiado (em relação ao método usado para a produção textual dos alunos e ainda outras peculiaridades do processo ensino-aprendizagem) e as convergências e divergências identificadas no fazer dele. Pensamos em alcançar, com essa técnica de análise, um padrão de abordagem que leva a dados quantitativos e qualitativos como conclusão para o estudo e à confirmação ou não das hipóteses iniciais da pesquisa. Dessa forma, tentamos incentivar algumas reflexões proveitosas para a prática pedagógica do professor de EaD.

Introdução

A Educação a Distância envolve, atualmente, muitos estudos que apontam para diversos aspectos polêmicos desse contexto, dentre eles: as contribuições das novas tecnologias (TICs¹) para o aprendizado, as relações estabelecidas entre professor e aluno, inclusão social de um maior número de sujeitos pela diminuição da necessidade de deslocamento espacial. Eles são polêmicos, principalmente, pela ainda recente “ocupação” do meio digital para o ensino.

Num estudo sobre as primeiras iniciativas no Brasil de projetos e aulas usando as novas tecnologias na educação (PEREIRA, 2008), percebemos que eles se iniciam timidamente em 1996 e só se intensificam a partir de 2000.

Em 2008, iniciamos uma pesquisa² dos discursos dos professores de educação a distância mediada pelo computador tendo como *corpora* respostas a um questionário com perguntas sobre a prática deles no ensino de português em nível superior, atividades didáticas elaboradas e utilizadas em ambiente digital pelos professores e os textos resultantes de uma disciplina *online* acompanhada durante um semestre letivo.

Desse estudo, recortamos informações sobre leitura e produção de textos do ponto de vista dos treze professores informantes da pesquisa. Observaremos como se configura esse objeto nas aulas *online* e, conseqüentemente, as variações de abordagem dele em relação à prática do presencial.

1. Ambiente digital: espaço privilegiado para a leitura e escrita

Um trunfo bastante citado pelos professores é o trabalho mais intenso dos alunos com a leitura e escrita no espaço virtual, ao contrário do presencial, em que a oralidade predomina. Essa concepção se

1 Tecnologias da Informação e Comunicação.

2 “Atividades didáticas para o ensino de português em ambiente digital: uma análise semiótica”. Dissertação de mestrado desenvolvida na UFMG de 2008 a 2010 (em fase de defesa).

evidencia em trechos como:

(...) [os alunos] são obrigados a escrever mais. (Sujeito 2³)

(...) o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual. (Sujeito 3)

Esse fator, entretanto, não assegura o sucesso do processo de ensino-aprendizagem apenas por esse contato com os textos de forma mais intensa. É preciso que os alunos sejam incentivados a ir além da (de)codificação, pois além dessa etapa há outras que, sem dúvidas, significam maior competência dos alunos, como a argumentação, a associação dos textos a contextos adequados, a articulação entre as partes do texto de forma a construir sentidos relevantes e outras mais avançadas. Acreditamos que uma boa orientação pode levar o aluno a usufruir esse contato e se apropriar da produção e leitura de forma mais crítica.

Há, entretanto, uma concepção de que, para que o aluno seja beneficiado com o maior contato com a escrita, é preciso que seu desempenho na leitura seja satisfatório:

Infelizmente, muitos alunos chegam ao ensino superior apresentando apenas alfabetização funcional. Para esses alunos, a interatividade escrita fica comprometida, pois eles têm muita dificuldade de leitura. (...) As aulas presenciais foram importantíssimas! (...) Acho muito difícil propor refação de texto por escrito para pessoas com deficiência de leitura. (Sujeito 4)

É preciso lembrar que esse enunciador relatou ter enfrentado dificuldades para comentar as respostas dos alunos, chegando a marcar aulas presenciais para tentar diminuir o problema, mesmo indo contra a proposta da instituição e não recebendo por essas aulas. Seria preciso então, investigar que elementos do presencial colaboraram para um maior sucesso em relação ao meio digital. Seria a presença do professor? A linearidade das explicações com base na produção dos alunos? O esclarecimento de mais dúvidas no presencial (pela dificuldade de escrita dessas dúvidas no digital)?

Enfim, as relações entre os sujeitos nos dois meios e os fatores interferentes no sucesso da aquisição do aprendizado ainda demanda mais estudos e a relação entre esses estudos para conclusões mais gerais.

Fica presente em outros enunciados também a ideia de que, diante das especificidades de cada ambiente, eles trazem vantagens ou desvantagens conforme o objetivo em jogo. Partindo desse argumento, podemos afirmar, então, a necessidade de adequação da proposta ao meio, pois, uma vez que a modalidade a distância pode ser procurada não só pela caracterização do espaço, mas porque potencializa alguma prática, admite-se uma mudança de paradigmas e não só de espaço.

A facilidade do ambiente digital comportar a multimodalidade é lembrada como uma peculiaridade que justifica sua escolha:

(...) procuramos aliar a escrita a recursos tanto orais/visuais como escritos/orais e/ou visuais. Os aspectos normativos da língua ainda são pouco abordados em ambiente virtual de forma inovadora. Mas, quando trabalhamos textos, os mais diversos, partimos do seu conteúdo. Nesse caso, alguns aportes de textos sempre estimulam mais a compreensão/interpretação do seu conteúdo, pois certos recursos midiáticos melhor estimulam inferências de acordo com os implícitos e subentendidos do texto.” (Sujeito 6).

Assim, embora ainda não se utilize o ambiente digital para abordagens essencialmente diversas do presencial para os aspectos normativos, a possibilidade do digital agregar recursos midiáticos se apresenta como perspectiva positiva para um meio que tem na internet sua fonte principal.

Podemos resumir as ideias desses sujeitos em dois regimes, de implicação e concessão, categorias muito usadas no recente desdobramento da semiótica francesa: a semiótica tensiva, cujos principais fundadores são Zilberberg e Fontanille.

De acordo com as posições dos enunciados acima, embora o aluno esteja potencialmente privilegiado pelo contato constante com a leitura e escrita, ele precisa ter um bom desempenho na primeira para não comprometer a segunda (concessão). Por outro lado, se ele tem como aliados ferramentas e materiais que fazem uso de multimodalidades (áudio, vídeo etc), ele pode mais facilmente melhorar sua performance (implicação).

3 Manteremos a identificação dos sujeitos por números de acordo com a sequência das análises da dissertação.

Com essa observação sobre as situações apresentadas pelos sujeitos podemos delinear não só acontecimentos isolados, mas relacionados e até sequenciais. Potencializamos, diante dessa consciência, propostas alternativas e complementares para o ensino.

Faremos adiante uma consideração sobre algumas perspectivas de abordagem da língua portuguesa e, em seguida, um levantamento das escolhas dos professores informantes quanto às suas propostas para o ensino de leitura e produção de textos.

2. Abordagem da língua portuguesa

Numa perspectiva histórica, Geraldi (2006) afirma que o ensino de português como língua materna tem se resumido numa questão dicotômica quando se pensa em proporcionar um bom desempenho linguístico aos alunos: ensino baseado em textos ou ensino baseado em conhecimento gramatical. Ensinar ou não ensinar gramática, segundo ele, não é um dilema atual, mas remonta à própria ideia de se ensinar língua materna para falantes dela. Soares (2001) também recorda que o ensino de português para alfabetização foi determinado por fatores externos, pois era organizado pela classe social mais abastada, de elite, no início desse ensino no Brasil, motivo pelo qual a modalidade escolhida era a de mais prestígio e usada por essa elite. Como fator interno, a autora cita os estudos do Latim como influência no modelo de ensino do português.

Uma vez que há uma busca pela identidade e unidade como imagem que não se coaduna com a realidade da diversidade do uso da língua, surge a necessidade de se aprender a gramática, produto de estudos e descrições, e negação da instabilidade da fala. Já o ensino do texto seria, para Geraldi, aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, as múltiplas possibilidades, mas também o lugar privilegiado para se construir estabilidades sociais.

Essas imagens são (des)construídas, principalmente, na formação acadêmica, quando os licenciandos aprendem seu ofício de ensinar e os demais profissionais aprimoram o uso dos gêneros textuais. O currículo de disciplinas para ensino de português tem mudado com os avanços no estudo da Linguística com vistas, principalmente, a desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua. (ILARI, 1997). A automatização é muito identificada em manuais didáticos, que, historicamente, é o lugar da reproduzibilidade, segundo Rasia (2007). Ela lembra ainda como características deles: 1) a exclusão da diferença, da variação, do residual, que também são constitutivos da língua; 2) a abordagem da oralidade como característica evitada e 3) a didatização da gramática para reproduzir regras geralmente de forma descontextualizada das situações de uso da língua. O resultado é o tratamento da língua materna como se estrangeira fosse. Rasia conclui que o trabalho com a língua não deve se limitar às suas estruturas, mas deve considerar o componente histórico-social que lhe é inerente.

Atualmente, a linguagem coloquial já aparece sem assombro nos chamados “textos de leitura” dos livros didáticos, que também propõem problemas, como o da variedade de funções da linguagem ou as especificidades da língua escrita em oposição à língua falada, como alerta Ilari (1997). Esses avanços se devem, segundo ele, à circulação de ideias debatidas em Linguística.

O ensino da língua acontece, portanto, sob uma determinada concepção de língua, a qual adquirimos naturalmente no processo de socialização, como lembra Lara (2004). A escola, segundo essa autora, exerce um papel fundamental na estabilização, legitimação e difusão de uma dada imagem da língua. Sobre o ensino de português, é ela, a escola, que exige o respeito ao *bem falar e bem escrever*, ou seja, o respeito à gramática normativa.

O valor da abordagem gramatical e textual está em constante mudança nos discursos acadêmicos. Com as novas pesquisas sobre linguística aplicada ao ensino de línguas, o trabalho com a gramática tradicional sem uma proposta reflexiva e crítica não tem muitos defensores. Segundo Felix (1999), o ensino de gramática, contextualizado em autênticos materiais ou não, reflete uma abordagem que tem o professor como centro, uma vez que ele é sistematicamente controlado, preditivo e linear. Defendemos, entretanto, a possibilidade de discussões em torno da gramática, o que depende do nível dos alunos e do posicionamento crítico despertado para o tópico.

Segundo Bezerra (2005), desde o final do século XX, três perspectivas teóricas têm influenciado o ensino de línguas: a teoria sócio-interacionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso. Como veremos no quadro abaixo, essa última abordagem relacionada ao ensino por gêneros e tipos textuais tem se refletido na prática dos nossos informantes. Essa é uma posição que prevê uma proximidade maior do ensino com os conhecimentos necessários aos alunos. Entretanto, eles não negam a presença de atividades para ensino da norma culta como complementares:

Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar. Mas a gramática também faz parte e uso algumas atividades interativas (completar lacunas, etc.) para trabalhar essa parte mais formal. (Sujeito 8)

Abaixo, podemos ver o levantamento de temas presentes nos questionários e atividades:

Disciplinas	Referência	Temas/Proposta	Destinatário
"Leitura e Produção de Texto"	Q1	"praticamente todos os conteúdos"	
	A1	reflexão sobre abordagem de leitura em livros didáticos	Professor
	A2	reflexão sobre a definição de gêneros	Professor
"Língua Portuguesa I"	Q2	português formal escrito, leitura e produção de textos	
	A3	produção de resenha	Professor
	A4	produção de frases com conectores	Professor
"Redação técnica"	Q3	produção de textos, coesão e coerência	
	A5	Aplicação de regra gramatical: Há X A	Professor
	A6	produção de texto relacionando duas pinturas	Professor
"Língua Portuguesa"	Q4	coesão, coerência, referenciação, argumentação, construção colaborativa de textos, compreensão de textos	
	A7	situação fictícia para uso das funções da linguagem	Turma
	A8	produção de parágrafo argumentativo	Turma
"Leitura e Produção de Textual I"	Q5	coesão, coerência na redação e outros aspectos da proposta do curso	
	A9	perguntas para interpretação de textos	Professor
	A10	perguntas para interpretação de textos	Professor
"Conteúdos e Metodologia do Ensino de Linguagem I" e "Oficina de Linguagem"	Q6	estrutura de textos acadêmicos, textualidade, metodologia de ensino de leitura e produção de textos	
	A11	fórum em torno de produção de produção e reflexões sobre atividades, produção textual e ensino de gramática em séries iniciais	Turma
	A12	produção coletiva de texto reflexivo sobre as discussões nos fóruns	Turma
"Língua Portuguesa: fonologia"	Q7	características da língua para resolver problemas linguísticos	
	A13	análise da prosódia na fala de um vídeo	Turma
	A14	estabelecer relações entre ortografia e fonologia no novo acordo ortográfico	Professor
"Produção Textual a Distância em Língua Portuguesa"	Q8	argumentação, gêneros textuais, coesão, coerência, progressão textual, oralidade X escrita, crase, textos dissertativos-argumentativos	
	A15	Identificar alternativa correta sobre oralidade X escrita	?
	A16	completar lacunas com termos sobre "desenvolvimento da dissertação"	?
"Português para Fins Acadêmicos"	Q9	letramento digital, gêneros acadêmicos, lógica, coesão e coerência	
	A17	orientação à produção de perfil e estímulo à interação no fórum	Turma
	A18	seleção de referências bibliográficas e interação no fórum	Turma
"Língua Portuguesa: da teoria à prática"	Q10	variação linguística, gêneros textuais, formal X informal,	
	A19	dissertação sobre semântica com base em 10 frases	Professor
"Leitura e Produção de Texto"	Q11	princípios e conceitos de leitura e produção de textos, introdução à teoria linguística, gêneros textuais	
	A20	comentário crítico sobre uma letra de música	Professor
	A21	escrita de carta destinada a uma professora fictícia sobre o conceito de leitura	Professor

Quadro 1: nomes das disciplinas, local da informação, descrição do tema/proposta e destinatário das atividades.

Oito dos onze informantes apresentam pelo menos uma atividade que prevê a escrita de algum gênero textual ou a discussão sobre esse tema. A disciplina *online* que acompanhamos também se organiza em torno da produção de diversos gêneros acadêmicos.

Podemos dizer que a forma de ver o objeto, língua, avançou por abranger na sala de aula diferentes gêneros que preparam os alunos para a produção e reconhecimento textos de acordo com os contextos em

que estão inseridos e as exigências que pedem.

Concordamos com Coscarelli (2002) ao propor habilidades básicas na capacitação dos alunos pelos professor em disciplinas cujo foco seja o ensino de língua:

- tenham consciência das diferenças entre língua oral e escrita;
- saibam reconhecer e usar bem os diversos registros da língua, tanto escrita como oral, variando do mais formal ao mais informal;
- saibam ler e redigir os mais diversos tipos de textos (incluindo o e-mail e o hipertexto);
- saibam produzir textos adequados à situação e ao interlocutor a que se destinam;
- tenham o hábito e a capacidade de refletir sobre a linguagem nos seus mais diversos modos de utilização;
- ao invés de memorizar a informação, saibam procurar e usar as informações de que precisam. (p. 21).

Importa aos sujeitos, agora, encontrar métodos adequados para garantir essas competências básicas através do ambiente digital, motivo pelo qual acreditamos que nossa pesquisa pode apresentar as concepções existentes nos discursos e propiciar reflexões sobre a realidade e formas de atender a problemas como dificuldade de interação no espaço digital por deficiência na leitura e escrita, muito recorrente mesmo no ensino superior.

Considerações: atividade vs passividade

Pelo nível fundamental da semiótica francesa, fundada por Greimas, identificamos nas abordagens da língua, explicitadas e implicitadas em respostas ao questionário e atividades didáticas, uma oposição que tem nas extremidades atividade vs passividade na posição dos alunos como sujeitos do processo. Algumas pressupõem argumentação, criatividade; enquanto outras, apenas teste de apreensão dos conteúdos do material.

As atividades a que tivemos acesso, muitas vezes, oscilam entre um *parecer* e *não-ser* inovadoras e dinâmicas e um *parecer* e *ser* inovadoras e dinâmicas, ou seja, entre a ilusão e a verdade. Esse efeito, como acreditamos, não é totalmente calculado, mas fruto de uma prática ainda recente e colada no modelo do presencial.

Concordamos com Matte (2008) quando afirma que “os avanços tecnológicos que possibilitam criar realidades virtuais cada vez mais próximas da realidade concreta precisam ser utilizados com parcimônia, pois, dependendo de como são usados, podem, facilmente, recriar modelos antiquados de ensino com efeitos visuais fantásticos”.

É preciso, pois, que o ensino de leitura e produção de textos seja adaptado e adequado não apenas ao espaço, mas ao público e objetivos em jogo. Não importa apenas fazer uso das TICs para justificar o ensino a distância mediada pelo computador e sim que esse emprego seja coerente e necessário ao contexto. Esse é um dos nossos maiores desafios na atualidade.

Referências:

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P. et al. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 37-46.

COSCARELLI, C. V. *A informática na escola*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2002.

FELIX, U. Web-based language learning: a window to the authentic world. In: DEBSKI, R & LEVY, M. (orgs.) *Worldcall: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 1999.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LARA, G. M. P. . *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do*

professor de português. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

MATTE, A. C. F. . Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. In: *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/index.php>. Acesso em 01 dez. 2009.

PEREIRA, D. R. M. Uma perspectiva histórica do ensino de línguas mediado pelo computador no brasil. In: *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. v. 7, 2008, p. 1-23. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_15_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf>. Acesso em 03 de set. 2009.

RASIA, G. dos S. 2007. O ensino de línguas e a vazão dos sentidos. In: CAZARIN, E. A. & RASIA, G. dos S. *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 61-68.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 31-76.