



A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM FÓRUNS DE ATIVIDADES DO AVA MOODLE¹

Morgana Soares da Silva²

RESUMO

Este trabalho objetiva apontar as possibilidades dos fóruns de atividades para a produção textual em ambiente virtual de aprendizagem, enfocando as ferramentas do Moodle utilizadas em disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras a Distância da UFPE. Esta investigação é relevante por trazer à luz novas formas de ensinar e de aprender a produção de textos a distância. Metodologicamente, procedemos a uma pesquisa qualitativa embasada teoricamente na Linguística Aplicada, na Linguística Textual e em estudos sobre educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem, hipertexto e virtualidade. Constatamos como potencialidades didático-metodológicas dos fóruns de atividades: a socialização do conhecimento e da avaliação; o registro do processo de construção do conhecimento, principalmente das diversas versões do mesmo texto; a oportunidade da aprendizagem colaborativa e a intensidade do uso da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; fóruns de atividades; produção de textos; reescrita.

ABSTRACT

This paper aims to point out the possibilities of activities of forums for text production in a virtual learning environment, focusing on the Moodle tools used in Bachelor of disciplines in Arts Distance UFPE. This research is important for bringing to light new ways of teaching and learning the production of texts in the distance. Methodologically, we proceed to a grounded theory qualitative research in Applied Linguistics in Language and textual studies on distance education, virtual learning environment, hypertext and virtuality. We note as didactic and me-

1 Este artigo é um recorte de um trabalho maior desenvolvido para Exame de Qualificação do Curso de Doutorado em Linguística do PPGL/UFPE intitulado *A produção de textos em AVA: uma discussão sobre processos de (re)escrita* e orientado pela Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal. Versões diferentes e condensadas deste artigo foram publicadas nos *Anais do II Encontro Nacional e I Internacional de Linguística e Literatura: O Canto da Palavra* (SILVA, 2013). Outros diferentes recortes (SILVA, 2015, 2012) do trabalho maior já foram publicados em periódicos e anais de eventos.

2 ^{*} Doutora em Letras/Linguística pela UFPE, integrante do grupo de pesquisa NUPÉDE e Professora Adjunta da UFRPE/UAG, com atuação na Graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). e-mail: morgana.soares@ufrpe.br.

thodological potential of activities of forums: the socialization of knowledge and assessment; the record of the knowledge construction process, especially the different versions of the same text; the opportunity of collaborative learning and the intensity of the use of writing.

KEYWORDS: distance education; virtual learning environment; activities forums; production of texts; rewriting.

Este estudo norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: *Como os recursos e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem contribuem para uma coerente e adequada produção e reescrita de texto?* Na tentativa de discutir essa problemática, destacamos que as palavras “como” e “reescrita” presentes no enunciado anterior expressam o foco deste artigo na reflexão sobre procedimentos didático-metodológicos relacionados à reescrita, uma vez que já há discussões profícuas sobre o texto em si, principalmente quando da análise das versões escritas por estudantes. Propomo-nos, então, a ampliar aqui as discussões já tão bem tecidas por Fiad (1997); Geraldi (2001); Kato (1986); Leal (1999); Marcuschi (2008); Ruiz (2001), Serafini (1989) e Val & Rocha (2008); dentre estudos sobre Linguística Aplicada.

Para tanto, temos como objetivo precípua problematizar os recursos e as possibilidades da (re) escrita no ambiente virtual de aprendizagem (Doravante: AVA) Moodle. Pretendemos, portanto, desenvolver os seguintes objetivos específicos: i) apontar as possibilidades das ferramentas dos fóruns de discussão do ambiente Moodle utilizados para curso online e ii) refletir sobre procedimentos didático-metodológicos de ensino-aprendizagem que desenvolvam a refacção textual em fóruns de atividades de forma consistente e produtiva, estimulando as competências linguística e metagenérica dos estudantes.

Diante do quadro exposto e da complexa tarefa aqui predisposta, fica evidente que muitos serão os desafios. Dentre eles, estão trazer para o âmbito científico e acadêmico algumas questões que angustiam o dia a dia de professores de diversos níveis e realidades de ensino e observar antigas questões teóricas em um novo ambiente de aprendizagem, a modalidade online de curso a distância. Aqui se situam a inovação e os riscos deste trabalho.

É pertinente apresentarmos a ressalva feita por Ruiz (2001), ao descrever o risco da ambiguidade de papéis – professora-corretora e pesquisadora – por ela vivenciada na pesquisa, quando se viu obrigada a analisar suas próprias intervenções em textos de seus alunos. Do mesmo modo, dividimo-nos entre a Professora-Tutora e a Pesquisadora-Articulista. Uma de nossas diferenças em relação a Ruiz (2001) está no *locus* de origem: ela analisou redações resultantes de aulas nos níveis Fundamental e Médio e nós discutiremos sobre os recursos e as possibilidades da Plataforma Moodle utilizada no Curso de Licenciatura em Letras a Distância da UFPE (e-Letras)³, no qual adquirimos conhecimentos como Tutora a Distância e Supervisora de Tutoria. Portanto, definimos aqui mais um paradoxal risco e vantagem deste trabalho: o fato de ter subjacente não apenas nossas experiências, mas as de toda uma equipe de Coordenadores, Professores, Tutores, Técnicos Educacionais e Técnicos em Informática.

Escolhemos como aporte teórico uma área da Linguística que possibilita associar a prática e a teoria, de forma consistente, relevante e academicamente bem-sucedida: a Linguística Aplicada,

3 Mais informações sobre o curso podem ser obtidas em artigo de Luciano (2011), fundadora do e-Letras.

nas figuras de Fiad (1997); Geraldi (2001); Geraldi & Citelli (2004); Leal (1999); Ruiz (2001) e Val & Rocha (2008). A fim de dialogar com eles, também nos respaldamos em Marcuschi (2008, 2003), em obras que tematizaram sobre a retextualização⁴, e em outros autores que refletem sobre EaD, como Araújo Jr. & Marquesi (2009); Gonzalez (2005); Maia & Mattar (2007); Marquesi, Elias & Cabral (2008) e Silva (2003).

Talvez a justificativa mais relevante para este trabalho seja trazer à luz novas formas de ensinar e de aprender em AVA. Principalmente no campo da linguagem, ainda há muito a se propor e a testar em relação às ferramentas virtuais possibilitadoras da produção e da refacção de textos em EaD. O desenvolvimento e as constatações da discussão suscitada por este trabalho serão mais um dado auxiliador da construção de uma metodologia do ensino a distância. Muito já se pesquisou sobre os gêneros, seu ensino e sua produção; mas pouco se estudou de forma sistemática sobre o tratamento didático da produção e da refacção textual na modalidade a distância. Há trabalhos voltados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio⁵, mas são encontrados poucos registros de pesquisas que analisem o Ensino Superior sob a ótica da produção textual em AVA. Consequentemente, ansiamos contribuir com a atual agenda de estudos da Linguística, preenchendo algumas dessas lacunas e ampliando as reflexões sobre o tema. Os resultados desta discussão também servirão a professores e a tutores de cursos a distância, que ainda estão “aprendendo” como ensinar a produção textual em AVA. Desta forma, esperamos contribuir com o desenvolvimento da qualidade do ensino-aprendizagem de uma modalidade ainda nova no Brasil e na maioria das instituições de ensino.

Passemos, portanto, à discussão.

Retomando pesquisas sobre a redação escolar

Antes, porém, de problematizar e refletir sobre as possibilidades pedagógicas do AVA para a (re)escrita de texto, apresentaremos um breve passeio panorâmico por estudos já realizados sobre alguns dos fenômenos linguísticos ora abordados, a fim de registrar as concepções que embasarão esta discussão.

Para início de conversa, retomamos a voz de Bakhtin (2004, p. 123), ao dizer que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico 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*. O *diálogo*, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. [...] Assim, o *discurso escrito* é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (Negritos nossos, itálicos do autor).

Nossos grifos nas palavras do grande filósofo, precursor de significativas mudanças na **concep-**

4 Sabemos que há diferenças conceituais entre retextualizar (passar de um gênero ou modalidade a outro) e reescrever (produzir uma nova versão do mesmo texto); mas essa filigrana teórica torna-se desnecessária às discussões deste trabalho, o que nos permite tratar os termos como sinônimo.

5 Cf. Bunzen & Mendonça (2006); Dionísio et al. (2002); Geraldi (2001); Kleiman & Moraes (1999); Leal (1999); Marcuschi (2008); PCN (1998, 2002); Rojo (2001), entre outros.

ção de língua adotada até então, revelam uma abordagem do fenômeno. Assim como Bakhtin (2004, 1992), acreditamos que a língua escrita ou oral é forma de interação social, estabelecida no diálogo entre interlocutores, que constrói e é construída em sociedade.

Especificamente em trabalhos como este, a **modalidade escrita** é enfocada, porque, como o autor destacou, ela faz parte das discussões ideológicas de uma sociedade. Semelhantemente a pesquisadores da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, ambas inspiradas nas reflexões bakhtinianas, defendemos que a escrita não só registra questões ideológicas, mas também sociais, políticas, históricas e discursivas. Destarte, a reflexão sobre ferramentas de ensino que contribuem para o aperfeiçoamento da escrita, seja em séries iniciais ou em nível superior, é de grande valia por mostrar como desenvolver nos estudantes as competências linguísticas, discursivas, comunicativas e metagenéricas.

Para tanto, é relevante aderir a uma **concepção de texto** compatível com a visão interacionista de língua disseminada por Bakhtin (2004). Mais uma vez, suas palavras são inspiradoras. Nas três últimas linhas do excerto supracitado, destacamos a visão de escrita que fundamentará esta reflexão, pois entendemos que, se o discurso escrito responde a algo, refutando, confirmando, antecipando ou apoiando, seria impossível acreditar que os textos ficam prontos e acabados nas mãos de seus autores. Ao contrário disso, cremos que eles são eventos comunicativos que se estabelecem através da convergência de ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Marcuschi (2008, 2003), a partir da premissa do pesquisador estrangeiro, conclui e defende que os textos não são produtos, estão em constantes modificações resultantes de processamentos sociocognitivo-discursivos da compreensão de um autor e um leitor, que dialogam e interagem.

É no bojo desses pressupostos que localizamos a discussão ora apresentada, acrescentando outros conceitos advindos da Linguística Aplicada, no intuito de delimitar nosso enquadre teórico. O raciocínio que seguiremos parte dessa noção de texto em constante processo de reconstrução (com base na Linguística Textual) e chega à concepção de **ensino de língua materna** como atividade pedagógica na qual se priorizam os textos e os gêneros textuais como objeto de ensino da leitura e da escrita, a fim de desenvolver, nos alunos, habilidades linguísticas, textuais, discursivas e metagenéricas que os permitam interagir em sociedade (com base na Linguística Aplicada).

Com base no diálogo entre essas duas áreas, chegamos ao ponto central dos alicerces deste trabalho – as **concepções de produção e de correção⁶ de textos**. Acreditamos que o ensino e a aprendizagem da produção de textos devem ser:

um trabalho que não encarasse a correção como um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela. Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto (RUIZ, 2001, p. 15-16).

6 Temos ciência de que há uma distinção teórica entre os termos “corrigir/correção” e “avaliar/avaliação”, mas, neste trabalho, não levaremos em conta essa filigrana teórica, tratando-os como sinônimos. Por outro lado, nossa filiação a Ruiz (2001) permite usar “correção” com mais frequência. Como ela, ressaltamos que não empregamos as expressões sem preocupações valorativas.

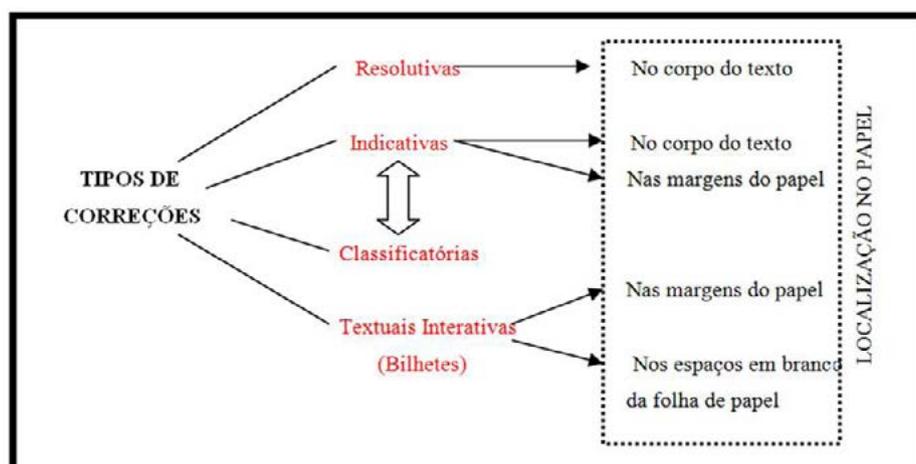
As palavras da pesquisadora resumem, com sucesso, a concepção de avaliação e de correção de textos aqui adotadas. Para ela,

[...] correção é o trabalho que o professor (visando a reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para alguns problemas de produção [...] é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de forma sobreposta ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2001, p. 27).

Semelhante à autora, mas ampliando suas possibilidades de realização, adotaremos o termo **correção** para os textos (na forma de marcações, símbolos, empregos de recursos de formatações, orientações, ofertas de links e direcionamentos da produção), uma escrita professoral que pode vir de duas formas: i) sobreposta ao texto do estudante, com o uso da edição da postagem em fórum ou da ferramenta computacional *Controlar Alterações*; ii) postada numa nova mensagem enviada no *Responder* do fórum de discussão.

Outro conceito que se junta aos anteriores nesta discussão é o de **reescrita**, tão caro às pesquisas da Linguística Aplicada. Para a pesquisadora citada anteriormente, esse procedimento está dentro da etapa de *Revisão* da escrita e parte do princípio de refazer o próprio texto de forma autônoma/espontânea ou incentivada por um leitor específico (o professor) e/ou por um material didático. Acreditamos também que ela pode se dar a partir do texto de uma outra pessoa, principalmente quando se procede à reescrita coletiva ou à retextualização teorizada por Marcuschi (2003). Adotaremos a noção de reescrita como termo-chave que abarcará os processos de refacção e reelaboração textuais e de retextualização, o que nos permite tomá-las como sinônimos, permutando-as indiscriminadamente. Como Ruiz (2001, p. 36), visualizamos a reescrita como trabalho “[...] realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade do seu texto”.

Para que essas concepções sejam coerentemente aplicadas, é importante ter uma metodologia e uma didática de correção de texto que as sustentem. Na tentativa de mapear as estratégias de correção de redação adotadas por um grupo de sujeitos específico, Ruiz (2001) monta uma categorização de **tipos de correção** que retomaremos a seguir, porque as compararemos com as estratégias de atendimento de alunos de curso de licenciatura a distância online. A pesquisadora constata os quatro tipos de correções de redação que sintetizamos no esquema abaixo:



Esquema 1: Tipos de correção constatados por Ruiz (2001)

Com base no esquema anterior, percebe-se que a autora verifica em seu *corpus* os quatro tipos de correções destacados em vermelho. No trecho pontilhado, apresentamos a localização mais comum de cada tipo de correção.

As *Correções Resolutivas*, primeira categoria, aparecem normalmente no corpo do texto do aluno e referem-se a problemas nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Caracterizam-se por serem escritas do professor que propõem resoluções para os problemas marcados. Segundo Ruiz (2001), elas são aqueles complementos e substituições que os professores acrescentam ou riscam entre uma linha e outra da redação.

As *Correções Indicativas* e *Classificatórias*, segunda e terceira categorias do *corpus* analisado pela pesquisadora, complementam-se e normalmente ocorrem juntas, por isso no esquema estão interligadas por uma seta dupla. De acordo com Ruiz (2001), elas servem para indicar e classificar os problemas através de símbolos codificados. O que as diferencia é que as indicativas tratam de problemas observados no limite da frase, microestruturais ou locais (quando no corpo do texto) e mais globais e macroestruturais (quando na margem ou em bilhetes); enquanto as classificatórias dão conta de convenções da norma padrão e da escrita, podendo ir além e tratar de questões mais amplas e textuais. Ambas as categorias são escritas ou traçadas acima do texto do aluno, a partir de códigos e símbolos (dentre eles círculos e sublinhas) criados pelo professor e acordados com a turma.

As *Correções Textuais Interativas*, quarta e última categoria, também são chamadas por Ruiz (2001) de bilhetes e aparecem normalmente nos espaços em branco não utilizados pelo aluno na folha de papel, nas margens ou nas linhas finais da folha. Segundo a analista das ocorrências, elas só aparecem no corpo do texto do aluno quando há reincidência do problema marcado. Quase sempre, elas versam sobre questões textuais que relacionam forma e conteúdo, exigindo uma produção de informações, argumentos e, portanto, de texto mais detalhada por parte do professor; que, por isso, termina optando por bilhetes completos nos quais interage e dialoga com o aluno avaliado. É evidente a relação direta existente entre os nomes dados às categorias e as características determinadas pela pesquisadora para cada tipo.

Depois desse breve passeio panorâmico, você, leitor, deve estar se perguntando *Como a Internet, o AVA e a Educação a Distância entram nessa história? Como eles podem contribuir para questões tão linguísticas?* Na próxima seção, que será de fato a “menina dos olhos” deste trabalho, tentaremos refletir sobre essas questões; observando como os pressupostos teóricos, brevemente apresentados aqui, comportam-se em um novo mundo pedagógico virtual. Esperamos que ela contribua com reflexões sobre novos e velhos modos de colocar em prática os postulados anteriores.

AVA, a produção do texto e o ensino superior: uma reflexão sobre a plataforma Moodle

Para uma melhor compreensão da discussão suscitada, faz-se necessário descrever brevemente como é a estrutura e a metodologia da EaD online. Gonzalez (2005), Silva (2003) e Litto & Formiga (2009) definem que os cursos online possuem basicamente na **equipe das disciplinas**⁷: um

7 Existem outras equipes paralelas, como a do polo (composta por Coordenador de Polo e Tutores Presenciais), a

Professor Conteudista⁸, que elabora e propõe o material didático da disciplina; um Professor Titular⁹, docente que é responsável pela execução; e um Professor-Tutor¹⁰ a Distância, que estabelece a interação e acompanha qualitativamente os alunos, desenvolvendo as discussões, aprofundando o conteúdo (LUCIANO, 2011) e corrigindo as atividades da disciplina. Algumas vezes, os papéis de Professor Conteudista e de Professor Titular são exercidos pela mesma pessoa, que divide com o Tutor a Distância a responsabilidade pela avaliação e pelo direcionamento do processo ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o sistema de avaliação do curso, na época da escrita desse trabalho, é composto por atividades variadas, que juntas têm peso 4, e uma prova escrita presencial obrigatória, que tem peso 6 na média da disciplina. Desta forma, apesar do incontestável e coerente destaque do Professor Titular, o Tutor a Distância também tem papel fundamental na construção do conhecimento e no rendimento quanti-qualitativo dos alunos, o que marca e confirma sua atuação docente. No modelo de metodologia de atendimento adotado pelo e-Letras, é o Tutor a Distância quem de fato acompanha individualmente os alunos.

A metodologia do ensino a distância tem especificidades que o diferenciam do presencial, principalmente no tocante às possibilidades, recursos e estímulo à produção e à refacção textuais. Os “novos” profissionais, as diferenciadas relações estabelecidas com os alunos, as possibilidades das ferramentas virtuais e um diferente tratamento dos objetos de leitura/escrita dão ao processo ensino-aprendizagem na modalidade online uma nova roupagem, modificando a didática de ensino da língua materna. Assim sendo, a **produção de texto** ganha uma maior relevância, porque é ela quem direciona o trabalho e a interação; já que a realização progressiva de atividades, normalmente de produção de textos diversos e de variados gêneros, configura-se como a mola propulsora que faz os conhecimentos serem construídos.

Gonzalez (2005), Maia & Mattar (2007), Litto & Formiga (2009) e Marquesi, Elias & Cabral (2008), autores que se dedicam ao estudo da EaD, direta ou indiretamente, afirmam que uma parcela das atividades exige do educando análise, avaliação e/ou produção de textos. Na observação empírica de alguns cursos a distância, também já percebemos essa presença frequente, principalmente no que tange à realização de resumos, resenhas e esquemas, dentre outros gêneros acadêmicos. Diante dessa constante, torna-se imprescindível e urgente discutir sobre as possibilidades e os recursos oferecidos pelo AVA à produção e à refacção textuais.

A **plataforma Moodle** é a mais usada nos cursos oferecidos pelo MEC, órgão federal que, nos últimos anos, tem estimulado a implantação de cursos a distância em nível Superior. Esse AVA disponibiliza espaços e ferramentas – como chat, fórum, base de dados, comentário, atividade

de suporte técnico (composta por Administrador da Plataforma, técnicos em informática) e outras (Cf. LUCIANO, 2011). Porém, em virtude do recorte dado neste trabalho, dedicaremos-nos apenas à equipe da disciplina.

8 Dependendo do curso, há variações nos nomes e nas funções atribuídas.

9 Segundo Luciano (2011), no e-Letras, os Professores Titulares são doutores, docentes do quadro efetivo da universidade.

10 Aqui nos alinhamos à concepção de Gonzalez (2005) e Luciano (2011), entre outros, para quem o tutor também exerce um papel de docente na execução da disciplina. Apesar dessa definição, é sabido que muitos autores e instituições não conferem ao tutor o status de professor. No e-Letras, os Tutores a Distância são sempre alunos de Pós-Graduação de Mestrado ou Doutorado, ou seja, são especialistas na área (LUCIANO, 2011) com formação acadêmica reconhecida. Por isso, a partir de agora, sempre usaremos as expressões Tutor, Professor e Professor-Tutor como sinônimas e estarei me referindo ao Tutor a Distância, ao Professor Titular ou aos dois ao mesmo tempo. Por questões de praticidade, não mais nos preocuparemos em distinguir a referência a essas duas funções, já que ambas atuam como docentes da disciplina.

offline, wiki, glossário, questionário, mensagem individual e calendário, dentre outros – que podem ser utilizados como ferramentas didáticas na execução das disciplinas. Portanto, acreditamos que um adequado e um consistente uso de tais ferramentas de aprendizagem poderão estimular e potencializar a produção e a refacção textuais, mas é necessário um conhecimento mais profundo das características do ambiente virtual (cf. com ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009).

Dentro da literatura especializada em EaD, encontramos várias menções aos AVA, das quais nos chamou a atenção o fato de serem “ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC” e permitirem **atividades** “utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços e recursos virtuais e avaliação formativa” (ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009, p. 358). Esses ambientes e recursos são oriundos da **virtualidade** provocada pela Internet (LÉVY, 1996), que “permite novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que os estudantes atinjam seus objetivos...” (ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009, p. 360). Associando as palavras dos pesquisadores à sigla que representa o conceito de que falamos agora, fica evidente a intrínseca relação existente entre o espaço substituído da sala de aula (o Ambiente, primeiro A da sigla), o usufruto das possibilidades do virtual (o V da sigla) e as atividades (que constroem a Aprendizagem, último A da sigla). Esses elementos juntos compõem a sigla AVA. Por sua vez, o ambiente virtual apresenta ferramentas que potencializam a aprendizagem de forma geral e, como pretendemos discutir aqui, a (re)escrita de textos.

Ensino-aprendizagem da produção textual em fóruns de atividades da plataforma Moodle

Nesta seção, problematizaremos sobre os recursos de fóruns de atividades do Moodle, pensando sempre sobre as seguintes questões: Como os recursos da plataforma Moodle podem ajudar no estímulo à (re)facção textual? Quais procedimentos podem ser adotados para que a produção de textos diversos seja feita de forma consistente, profunda e coerente? Ressaltamos que as reflexões tecidas aqui não são únicas nem definitivas, em virtude da efemeridade e da mobilidade da Internet.

Não pretendemos operar uma discussão que lance “receitas de bolo” para o fazer pedagógico em AVA, mas sim apontar alguns caminhos que podem ser adaptados e adequados às realidades específicas. Apesar dos conhecidos riscos, uma discussão em Linguística Aplicada não pode nem deve se privar de fazer considerações didáticas e procedimentais. Se um “ambiente virtual de aprendizagem propicia comunicação em múltiplas direções, o que só é possível porque as relações passam a ser mediadas pelo hipertexto, via *chats*, fóruns, correio eletrônico e outras interfaces disponíveis para a produção, recepção e significação do conhecimento” (AMARAL; AMARAL, 2008, p. 15); é obrigação dos teóricos pensarem caminhos e direções sobre como essas interfaces podem ser usadas. Mesmo que pareça diretivo e instrucional demais, creio que reflexões como estas são bem-vindas, diante das incertezas e incógnitas ainda existentes numa modalidade de ensino em descoberta e exploração.

Uma diversidade de atividades é oferecida na entrada da sala, no canto inferior esquerdo da plataforma, mas não cabe aqui analisá-las, para não desfocar dos objetivos deste trabalho. Apenas lançaremos algumas reflexões e propostas pedagógicas sobre as ferramentas oferecidas neste espaço. Passemos, portanto, a elas.

A ferramenta mais usada pelos sujeitos da EaD é Fórum. O de atividade distingue-se daquele de mera interação por seu caráter avaliativo. Aqui, o AVA presta-se à realização de atividades didático-pedagógicas, que constroem colaborativamente a aprendizagem dos educandos, oportunizando a avaliação qualitativa e quantitativa. Como dito anteriormente, 40% da média final da disciplina vêm da avaliação das produções postadas nesse espaço, o que revela sua importância.

Dependendo da metodologia utilizada pelos professores e do feedback dos alunos, essa ferramenta pode ser tanto um dos espaços mais ricos para a produção textual quanto um simplório e inerte depósito de produções textuais. Portanto, o embasamento em teorias que se destacam dentro da Linguística é essencial para o bom desempenho docente e para o sucesso discente. Acreditamos que aqui deve estar o primado do interacionismo, tanto linguístico-discursivo quanto social.

A partir das características do fórum, propomos os seguintes procedimentos a serem solicitados pelos tutores e realizados pelos alunos:

- Postagem de perguntas indutivas¹¹ que estimulem a reflexão daquilo que já foi produzido pelo estudante numa primeira versão da atividade. A partir da orientação e do direcionamento dados pelas perguntas e pela avaliação qualitativa, os alunos poderão rever o caminho percorrido, (re)construir o conhecimento e produzir uma reescrita de sua atividade. Além disso, eles terão contato com questões relacionadas às atividades dos colegas, o que os levará à autoavaliação com base nos outros caminhos traçados além dos seus. Trata-se do espaço da aprendizagem colaborativa e participativa. Vale ressaltar que, por uma questão de organização do trabalho do tutor, para que ele não se sobrecarregue com o acúmulo de correções sobrepostas de atividades diferentes, torna-se necessário estipular um prazo inicial. Apenas os alunos que postarem nesse prazo, terão direito à reescrita. Como sugestão da Tutora Carolina Pires, a equipe da disciplina LPTA colocou em prática tal organização do cronograma e obteve sucesso.
- Intervenções teóricas apontando os problemas, inclusive textuais e gramaticais, e as qualidades das produções finais e definitivas. Isso deve ser publicado depois das respostas, reconfigurações e reescritas realizadas pelos estudantes em resposta aos questionamentos descritos no item anterior. Nesse momento, cabe ao Professor-Tutor realizar as correções propriamente ditas, que a coordenação do curso nomeou de *Correção em Bloco* e de *Correção Individual* (ver exemplos nos *Anexos*).
- Retomadas e ampliações dos resultados constatados nas atividades, procedimento que chamo de *Pós-Correção*. Nesse momento, os alunos coletivamente devem analisar criticamente as suas e as demais produções, desenvolvendo um olhar (auto)avaliativo e buscando soluções teóricas e práticas para os problemas constatados pelo professor-tutor. Aqui é a hora da autonomia estudantil e do “criar asas”, para ir além do que a atividade solicitava, amadurecendo teórica e academicamente.

Percebe-se que todos eles valorizam a essência da ferramenta – a troca de conhecimentos e de experiências entre os alunos. A fim de esclarecer a lista anterior, exemplificamos os dois tipos de correções em uso no curso e, em seguida, apresentamos e propomos os *Procedimentos Pós-Correção*.

¹¹ É importante que o tutor não dê respostas prontas aos alunos que aproveitaram o primeiro prazo e terão direito à reescrita, para que não direcione e interfira demais na produção dos últimos alunos, aqueles que postam apenas no final do prazo.

O primeiro tipo de correção virtual é a **Correção Individual em Fórum**, que foi proposta pela Coordenação do e-Letras UFPE desde o início das atividades, ao solicitar que os tutores comentassem qualitativamente, na medida do possível, os trabalhos individuais. Digo “na medida do possível”, porque a demanda de textos escritos e a quantidade de alunos acompanhados por cada tutor é significativamente grande, impedindo a constância desse tipo de correção. Alguns tutores já utilizavam o recurso “Editar” para fazer a correção das atividades. O que acrescentamos foi apenas o emprego de uma *Legenda de Correção em Fórum* (vide Anexos), para que os alunos soubessem o significado da codificação empregada na edição do texto.

Trata-se de uma escrita do professor sobreposta a do aluno, similar à correção no papel analisada por Ruiz (2001), em que se comentam e se marcam os problemas encontrados na produção. O que propomos a mais é que o AVA contribui de forma relevante para a mescla dos tipos de correção categorizados pela pesquisadora. Os recursos hipertextuais e icônicos da plataforma Moodle permitem a associação entre as correções resolutivas, indicativas, classificatórias e textuais interativas. Acreditamos que o tutor, ao corrigir um texto produzido no AVA, tem possibilidades a mais que o papel; por poder cortar, recortar, inserir, marcar comentar *in loco*, “afastando” as palavras desejadas e inserindo seu texto no meio da produção do aluno, como fizemos ao longo da Figura 1 a seguir. O trabalho da aluna é realizado atendendo à solicitação de produção de uma citação direta e outra indireta de um mesmo texto teórico, que tinha o plágio como tema. A partir dessa solicitação, a aluna exemplificada produziu a primeira versão a seguir, que foi corrigida, clicando no “Editar” do canto inferior direito da postagem. Somente por causa dos recursos visuais, hipertextuais e digitais da plataforma, pudemos usufruir das ferramentas do editor de texto visualizadas nos botões semelhantes ao Word, que reproduzimos para a aluna no comentário vermelho abaixo da edição. A mescla de estratégias de correção corriqueiramente empregadas em textos impressos e de novos recursos do AVA originou a seguinte correção virtual de atividade em fórum:

Re: [Redacted] - segunda, 25 abril 2011, 17:31

O plágio na comunidade científica - questões culturais e linguísticas
 Falhou justificar a margem do texto. Use o 4º botão da segunda linha do editor do moodle.

Segundo Vasconcelos (2007). Atualmente o plágio é um dos mais preocupantes problemas que ocorrem na comunidade científica. ??? Plágio é apresentar um trabalho ou uma obra intelectual como se fosse de sua própria autoria." (POLITO, 2008, p.49) A citação direta ficou solta. O que muitas vezes acontece é que os alunos não procuram ler, refletir, fazer pesquisas que possibilitem a construção do conhecimento, o que fazem diversas vezes são apenas cópias, reproduções dos textos lidos e isso além de ser muito sério é crime. Porém Análise se esse foi mesmo o sentido desejado podemos perceber que o significado de plágio é empregado de formas diferentes* como ressalta Vasconcelos (2007, p.04).

"No entanto Deixar essa expressão prejudicou a coesão e a coerência de seu texto. Perceba que a adversidade não um sentido adequado para aquilo que você estava defendendo. o conceito de plágio ainda é bastante difuso para pesquisadores de vários países. Na verdade, não só o conceito como também as relações que se estabelecem com tal prática decorrem de um viés cultural importante. A abordagem do plágio é permeada pelo conceito de autoria e propriedade intelectual. Sendo assim, não se pode negar que culturas que legitimam a condenação da cópia de textos e idéias de outrem sem a devida citação, legitimam a propriedade intelectual do autor, ou seja, a originalidade." A ausência das aspas é um grave problema, pois faz parecer que é uma citação indireta, quando é na verdade direta. Falhou o recuo e a formatação especial para citações de mais de 3 linhas. Estude-o e aplique-o.

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior. É bastante comum na sociedade globalizada em que vivemos é mais comum buscar informações através do uso das tecnologias do que em livros, mas, o que se percebe é que os alunos não constroem conhecimento, apenas reproduzem trabalhos prontos, cópias e esse problema é visto repetidamente no cotidiano, seja pela facilidade de informações, por falta de interesse, de incentivo ou falta de leitores ativos. críticos que busquem compreender e analisar o que está sendo lido (PERÍODO LONGO DEMAIS) ??? "No Brasil???? O uso das reticências para registrar supressão de um trecho foi feito de forma incorreta. nesse caso, deve usar aspas simples historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte. No final, as reticências vêm sem colchetes. No início ou no meio, coloque-os. Antes deve fechar a aspas duplas, feche as simples." (SILVA, apud VASCONCELOS, 2007, p.5) A citação apenas repetiu a informação que você já havia dado. Veja meu comentário abaixo sobre A escolha do que citar.

Um enter comum entre os parágrafos dará a visibilidade necessário à paragrafação. A relação de sentido e a progressão temática entre os parágrafos não ficou clara. Estude as estratégias de coesão, de coerência e de argumentação de livros indicados no semestre passado. ??? Cabe a nós, enquanto professores, alertarmos os alunos sobre o plágio e suas consequências, semos muito cuidadosos e mais rígidos em relações aos trabalhos solicitados* mostrando a importância de ler, de interpretar, de citar os autores; procurando sempre incentivar o gosto pela leitura e produção textual, pois, dessa forma* proporcionamos a construção do conhecimento. (PERÍODO LONGO DEMAIS)

Referências Bibliográficas*
 POLITO, Raquel. Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10. São Paulo: Saraiva, 2008. A autora não foi citada no seu texto.

Dê um espaço entre as referências.
 VASCONCELOS, Sonia. Falta um sobrenome R. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Fallaram os dados da revista*. Disponível em ??????. Acesso em 21 abr. 2011.

(Editado por Morgana Soares - segunda, 25 abril 2011, 17:28)

Comentário textual interativo semelhante aos bilhetes de Ruiz (2003)

CORREÇÃO + Escolha do que citar
 por Morgana Soares - segunda, 25 abril 2011, 17:37

A [Redacted]

retorne a legenda de correção postada no meu fórum para compreender as marcações! Leia a cópia e edição que fiz de sua atividade.

Parabéns por ter enviado e tentado realizar a atividade!

Figura 1: correção individual em fórum

Ao editar o texto da aluna, empregamos a mesma correção sobreposta descrita por Ruiz (2001), mas pudemos marcar exatamente o que estava comentando, ao destacar com negrito, itálico, sublinhado e outros símbolos expostos na *Legenda de Correção* em anexo. A reflexão sobre a coerência entre o sentido da expressão e o parágrafo anterior da aluna fica mais localizada e clara, quando, no segundo parágrafo, afastamos o texto estudantil e comentamos logo em seguida ao conectivo “No entanto”. Acreditamos que expor o problema diretamente na sequência do texto original traz mais vantagens na compreensão da correção do que traçar um círculo e escrever um bilhete na margem ou no espaço em branco ao final do papel, como faz qualquer professor do ensino presencial. Se é uma vantagem em relação à correção impressa e está à disposição, precisa ser explorada por tutores e professores, a fim de deixar suas reflexões e orientações mais claras.

Além disso, o comentário em vermelho publicado numa nova postagem desenvolve e amplia a correção editada de forma similar ao que defende Ruiz (2001) para os bilhetes – a correção textual interativa realizada em papel. Ao dizer “Veja meu comentário abaixo sobre *A escolha do que citar*”, estimulamos a aluna a associar os conhecimentos das duas correções. Ressaltamos a necessidade de uma nova postagem por dois motivos: o primeiro porque o sistema a sinalizará como “não lida”¹² na entrada da sala, não havendo o risco de o aluno deixar de ler a correção; o segundo porque é a chance do tutor de fazer uma exposição mais teórica, aproveitando o mote

¹² Quando apenas editado, a plataforma não o computa como “não lido” e não envia o alerta ao leitor, que não se dá conta que algo novo foi postado.

daquilo que ficou em evidência na produção, seria a hora de “dar aula”, oferecer novas leituras, postar links para textos teóricos esclarecedores das questões, resenhar, resumir e citar textos da bibliografia da disciplina, além de outros procedimentos que ampliassem o embasamento teórico dos educandos. No caso exemplificado anteriormente, no novo comentário em vermelho, aproveitamos o mote do problema identificado no texto da aluna para esclarecer para toda a turma sobre a coerência entre a citação e os argumentos anteriormente expostos e sobre a formatação de uma citação direta com mais de 3 linhas, ambos relevantes ao tema da atividade – *Citações diretas e citações indiretas*.

Esta é outra vantagem da correção virtual em fórum: o aluno tem contato com esclarecimentos teóricos que vão além dos problemas específicos de sua produção. Ele lê as dificuldades e deslizes dos colegas, observa as reflexões teóricas lançadas pelo tutor para aquele aluno específico e aprende algo com que nem teria contato se recebesse suas marcações no papel. Ao ler todas as correções dos fóruns, realizam-se a aprendizagem colaborativa, a socialização e a troca de conhecimento. Se os *Procedimentos Pós-Correção* de fato forem praticados, esse proveito é multiplicado, como veremos mais à frente. Depois dessa correção que mescla os recursos tradicionais e virtuais, a aluna desenvolveu a **reescrita** a seguir:

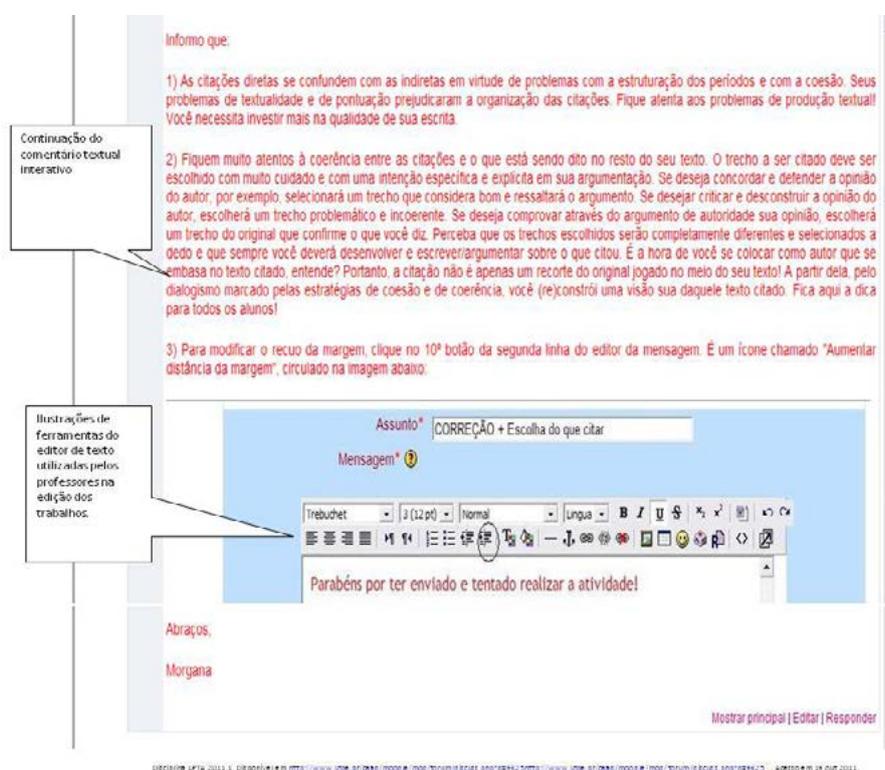


Figura 2: reescrita do texto anterior

Por ser um ensaio, não cabe aqui uma análise das duas versões produzidas pela mesma aluna (ver análises semelhantes em Ruiz, 2001); mas a título de ilustração de nossos argumentos, comentaremos brevemente algumas ocorrências.

O terceiro parágrafo do texto, que inicia com “No Brasil”, sofre significativas modificações em prol da melhora da textualidade e do atendimento às normas da ABNT, como se vê em:

REPRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO:

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior. É bastante comum na sociedade globalizada em que vivemos é mais comum buscar informações através do uso das tecnologias do que em livros, mas, o que se percebe é que os alunos não constroem conhecimento, apenas reproduzem trabalhos prontos, cópias e esse problema é visto repetidamente no cotidiano, seja pela facilidade de informações, por falta de interesse, de incentivo ou falta de leitores ativos, críticos que busquem compreender e analisar o que está sendo lido “[No Brasil]... “ historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte...” (SILVA, apud VASCONCELOS, 2007, p.5).

[...]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

POLITO, Raquel. *Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10*. São Paulo: Saraiva, 2008. VASCONCELOS, Sonia R. *O plágio na comunidade científica: questões culturais e lingüísticas*. Acesso em 21 abr. 2011.

REPRODUÇÃO DA SEGUNDA VERSÃO:

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior, como afirma Silva apud Vasconcelos (2008, p.5), “historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte...”

[...]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

POLITO, Raquel. **Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10**. São Paulo: Saraiva, 2008.

VASCONCELOS, Sonia M.R. **O plágio na comunidade científica: questões culturais e lingüísticas**. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a02v59n3.pdf> >. Acesso em 21 abr. 2011.

Nas reproduções anteriores, percebe-se significativa mudança e expressivo atendimento a algumas orientações da primeira correção, embora outras não tenham sido realizadas, em virtude do processo de aprendizagem pelo qual passa a complexa aquisição da escrita acadêmica. A prolixidade, a repetição da expressão “comum”, o período longo e com problemas de coesão e de coerência e a falta de dados da citação direta foram satisfatoriamente resolvidos pela reescrita.

Mas a formatação e a inserção de dados nas *Referências Bibliográficas* foram a maior contribuição do AVA, já que as alterações da primeira parte seriam facilmente realizadas em papel. Cortar a extensão do prenome da autora e afastar o título, inserindo a solicitação de acréscimo do endereço eletrônico (ver Figura 1) foram marcações virtuais para a compreensão de problemas de

produção textual de um conteúdo que leva em conta a ordenação dos dados, pois a redação de uma referência desse tipo também é pautada por critérios de localização, ordenamento e formatação dos dados da obra. Ao abrir, afastar, riscar e marcar, conseguimos sinalizar de forma mais expressiva os problemas encontrados na produção da aluna.

Portanto, os exemplos oferecidos anteriormente nos dão condições de defender que os recursos virtuais e icônicos do AVA auxiliam na correção mais localizada de textos acadêmicos e proporcionam uma reescrita mais confortável e assistida, pelo fato de o Professor-Tutor conseguir interferir diretamente nas letras e palavras maleáveis e voláteis da tela de cristal líquido que desvela o vasto mundo virtual da Web. Claro que algumas áreas da Linguística, observando por outro ângulo, interpretariam de forma negativa e evasiva essa interferência tão expressiva do professor (que detém a autoridade) no texto do aluno (submetido ao primeiro por questões institucionais e hegemônicas); mas o escopo deste trabalho nos priva de levantar essa questão.

O segundo tipo de correção virtual realizado no curso analisado é a **Correção em Bloco** disponível nos Anexos deste trabalho. Ela pode ser postada em fórum ou em base de dados, sendo mais frequente no primeiro, por seu caráter público e interativo. Trata-se de um parecer geral, que mapeia o resultado da turma como um todo, e ao mesmo tempo específico, por conter a análise detalhada e as correções resolutivas (RUIZ, 2001) de trechos das produções individuais dos alunos (Ver itens 2, 7C e 7F nos Anexos). Nesse tipo de avaliação qualitativa, o tutor analisa a produção de vários alunos ao mesmo tempo, agrupando as ocorrências por problemas ou por qualidades, analisando excertos dos trabalhos, citando fontes teóricas e oferecendo novas leituras sobre os temas tratados na atividade. É nessa hora que, mais uma vez, o orientador “dará a aula”, expondo o objetivo, o conteúdo e as reflexões teóricas resultantes da tarefa realizada.

Sugerimos que, a depender do número de alunos assistidos e da demanda de trabalho, o Professor-Tutor poste mais de uma resposta em bloco, orientando e dirigindo as discussões de acordo com a realidade que vai surgindo nas novas postagens; ou seja, essa não é uma correção acabada, mas vai se constituindo à medida que os novos problemas aparecem na interação dos fóruns. Porém, em momentos de sobrecarga de trabalho, uma única correção bem-feita e aprofundada contempla as necessidades avaliativas.

Outro procedimento que percebemos causar um positivo impacto nos alunos é sua nomeação nas categorias definidas, como realizamos ao longo da correção exposta nos Anexos. Em um primeiro momento, por estar em adaptação ao ambiente virtual, eles demonstraram estranhamento e até vergonha de ver seus nomes expostos nos comentários; mas, com o amadurecimento acadêmico, eles começaram a se sentir mais confortáveis em serem chamados pelos nomes. Observemos que, ao escrever a correção em bloco da seguinte forma,

TRECHO DE CORREÇÃO EM BLOCO (VIDE ANEXO)

PONTOS PROBLEMÁTICOS A SEREM REVISTOS:

5) ATIVIDADES INCOMPLETAS:

- a) Pessoas que deixaram alguma frase de fora da classificação: Ângela e Antônio.
- b) Pessoas que apenas identificaram e classificaram as frases, sem conseguir chegar ao nível mais profundo do sentido: Â..., A..., F..., J..., L..., M..., N... e V...
- c) Pessoas que descreveram o que é verbal e não-verbal, mas não associaram aos tipos de frases nem ao efeito de sentido: A... e Â...

Os alunos que estão nos itens 5b e 5c não demonstraram a habilidade mais importante dessa atividade: a análise do efeito de sentido das frases, levando em conta as linguagens verbal e a não-verbal constitutivas do gênero tirinha.

- d) Pessoas que analisaram bem o efeito de sentido, mas abandonaram um pouco a relação com o não-verbal: Al..., Am..., Ar..., Au..., D..."

Disciplina Frase 2011.2. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/forum/discuss.php?d=11981&mode=3> . Acesso em 20 out 2011.

demonstramos para o aluno seus problemas específicos. Se os nomes não estivessem explícitos, ganharíamos em privacidade e sutileza, mas perderíamos em identificação clara de quais alunos realmente não conseguem chegar ao efeito de sentido (5c) e quais chegam ao sentido, mas abandonam a análise do não-verbal (5d), competências e habilidades precípuas da atividade. Além disso, ao ler toda a correção em busca de seu nome, um aluno específico consegue mapear sua situação geral e registrar todos os problemas que ele apresentou em sua produção. Defendemos que dizer apenas que “alguns alunos não chegaram à análise do efeito de sentido dos tipos de oração”, sem nomear quem foram esses alunos, é insuficiente para a compreensão da qualidade da escrita de cada estudante; mas claro que essa é uma questão de estilo e de metodologia particulares de cada tutor.

Normalmente, solicitamos que façam um levantamento dos problemas apontados para eles em cada atividade e estabeleçam um comparativo para constatar sua evolução (Ver procedimentos sugeridos como *Revisão* no início dessa seção). Para execução desse procedimento, a presença dos nomes explícitos é de suma necessidade. Acreditamos que este é uma interessante estratégia, mas o desafio está em conseguir fazer com que os alunos a coloquem em prática. Em todos os anos em que atuamos, demos tal orientação, mas nenhum aluno publicou sua lista nos fóruns. Alguns até relataram estar fazendo a análise comparativa fora da plataforma, mas não temos registros virtuais de tal ação. Talvez uma solução para esse problema seja transformar esse procedimento em uma atividade específica da disciplina, a ser realizada no final do período e valendo nota. Infelizmente, percebemos que, quando não pontuado quantitativamente, os estudantes não realizam os procedimentos avaliativos solicitados.

Diante das reflexões anteriores, propomos os seguintes procedimentos¹³ da *Correção em Bloco*¹⁴ a serem solicitados pelos tutores e realizados pelos alunos:

- uma introdução que valorize a dedicação dos alunos, que expresse o reconhecimento pelo esforço dedicado;
- uma listagem dos pontos fortes das atividades analisadas, que exponha e ressalte os conhecimentos já construídos e os ganhos teóricos e acadêmicos dos trechos bem-sucedidos das atividades citadas e comentadas;
- uma listagem dos problemas encontrados nas produções, que analise questões relacionadas à execução da atividade (competências e habilidades específicas daquele procedimento didático), à textualidade e às competências linguística (incluindo a norma padrão), discursiva e metagenérica, oferecendo a mescla dos tipos de correção categorizados por Ruiz (2001);
- algumas solicitações de *Pós-correção*, que estimulem mais reescritas, auto-avaliações, comparações com atividades anteriores, leituras das atividades originais e das correções, pesquisas extraclasse em aprofundamento das questões teóricas discutidas e buscas por soluções para os problemas apontados;
- um fechamento e despedida cordial, que mantenham a polidez e a empatia com a turma;
- as referências bibliográficas das fontes citadas e mencionadas na correção, que direcionem para novas leituras teóricas.

Para finalizar a análise, procedo à descrição daquilo que chamo ***Procedimentos Pós-Correção***, na tentativa de demonstrar o quanto eles são relevantes à (re)escrita de textos em AVA.

No Ensino Presencial, normalmente, a avaliação termina na entrega da correção aos autores. São poucos os casos em que o professor estimula a socialização e a troca de informações entre os resultados obtidos. Por outro lado, o AVA é um ambiente propício a isso. Como a “entrega das correções” se dá forma pública, ao ser postada no Fórum, todos os alunos veem os comentários e marcações de todos, o que nos fez pensar em um procedimento que potencializasse a troca de conhecimento e a auto-avaliação. A partir dessa constatação, iniciamos tentativas de diálogos posteriores às correções, que objetivavam preencher as lacunas da aprendizagem, ampliar os conhecimentos, debater sobre a qualidade das produções – daí o uso de questionamentos indutivos, instigantes e reflexivos – e desenvolver a reescrita de partes ou do todo das atividades. Acreditamos que iniciativas dessa natureza corroboram com a aprendizagem e o amadurecimento teórico dos cursistas.

O trecho final da primeira seção da *Correção em Bloco* disponível no *Anexo* exemplifica e ilustra a dinâmica e os detalhes de um desses procedimentos. A partir do nono parágrafo do texto, é possível compreender como funcionou esse exemplo. A imagem a seguir demonstra o espaço demarcado para o *Pós-Correção* dentro do próprio fórum da atividade, dando sequência à publicação do comentário em bloco.

13 Que não apresentam uma ordem fixa e seguem a progressão textual e temática definida por cada tutor. No Anexo deste trabalho, delimitaremos cada um desses itens.

14 O exemplo exposto no Anexo contém os procedimentos sugeridos.



Disciplina Frase 2011.2. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/forum/discuss.php?d=11981&mode=3>. Acesso em 19 out 2011.

Figura 3: pós-correção

Acreditamos que este é um produtivo procedimento para ampliação e solidificação dos conhecimentos construídos, além de estimular a interação entre os próprios alunos e entre os estudantes e o tutor. O feedback da aluna logo abaixo da abertura do espaço demonstra isso. Ela questiona a tutora e dialoga sobre sua atividade, esclarecendo e relatando alguns procedimentos listados como problemáticos na *Correção em Bloco*. Essa aluna destaca-se por ser ativa, autônoma e sempre “correr atrás” daquilo que ainda precisa melhorar. Em virtude desse perfil, ela é uma daquelas que mais realizou, às vezes até solitariamente, esse tipo de procedimento.

Infelizmente, por motivos não investigados aqui com a profundidade necessária, poucos alunos concretizam tal procedimento, ao que nos questionamos: Por que os cursistas não realizam os Procedimentos de Pós-Correção, se aparentemente eles são tão significativos à aprendizagem? De forma ainda preliminar, apontamos como algumas possíveis causas do desinteresse: o fato de não valer nota associado à sobrecarga de outras atividades que são pontuadas; a vergonha; o medo da exposição; o receio de dialogar com o Professor-Tutor classicamente dono do saber e da autoridade e a falta do hábito de refletir sobre os resultados apontados – resquícios do ensino tradicional, no qual a folha da redação corrigida é guardada numa pasta ou jogada no lixo. Apesar de já ter dados empíricos e relatos de estudantes que confirmam essas causas, só uma pesquisa detalhada futura poderá fazê-lo. Como esta questão extrapola os objetivos deste trabalho, deixamos aqui o registro para futuras reflexões.

Contribuições do AVA à (re)escrita, uma tentativa de finalização

Pretendemos encerrar nossas reflexões sobre as tão frutíferas e potenciais ferramentas do AVA *Moodle*, sem finalizá-las. Dizemos “sem finalizá-las”, porque muito ainda há para se construir e se descobrir sobre a metodologia de ensino em ambientes virtuais. Nesse exato momento, entre o tecido de uma cadeira e o cristal líquido do monitor, há um Professor-Tutor (re)criando e (re)construindo as estratégias didático-pedagógicas para produção de textos nesses novos ambientes online. É também essa volátil e veloz “criatividade docente” que torna as reflexões apresentadas neste trabalho cada vez mais subjetivas, abertas a contribuições e em constante reconstrução, pois existem por aí muitos outros procedimentos além daqueles que esboçamos. Torna-se, portanto, impossível listar conclusões definitivas para as questões lançadas ao longo deste texto. Apesar desse caráter esporádico, esperamos ter contribuído, no sentido de inspirar e estimular a criatividade daqueles que estão descobrindo os caminhos da EaD online, além de instigar a curiosidade daqueles que nunca se arvoraram por esses caminhos.

Por outro lado, permitam-nos encerrar este texto pontuando alguns “fatos”, que mais iniciam novas reflexões do que constatarem algo¹⁵.

Primeiramente, defendemos que, no tocante à (re)escrita de textos, a socialização dos conhecimentos e dos resultados da avaliação, a possibilidade de arquivamento e reutilização dos materiais didáticos e das avaliações produzidos para as disciplinas, o registro de todo o processo de aprendizagem – as idas e vindas de dúvidas, refações e questionamentos que se perderiam na fluidez da fala¹⁶ –, a aprendizagem colaborativa, o acesso a material acadêmico democraticamente disponível na Internet, a recorrência mais intensa da escrita e de atividades de leitura e o criativo uso de ferramentas virtuais, hiper-intertextuais e multimídias são as grandes **vantagens da EaD**. Mas ressaltamos que cabe ao Professor-Tutor adaptar e desenvolver as potencialidades das ferramentas virtuais de aprendizagem. Só uma consistente, comprometida e bem embasada metodologia de ensino consegue operacionalizar essas vantagens. É, portanto, obrigação dos cursos e dos profissionais investir em estudo, pesquisa e formação continuada para a superação dos muitos e variados desafios dessa modalidade de ensino, mas muitos gestores desses cursos ainda não se deram conta disso.

Em segundo lugar, destacamos justamente os significativos **desafios da EaD**: a inadequada concepção de que essa modalidade é mais fácil e não precisa de tempo para estudar; o objetivo único de obter um diploma, em detrimento do compromisso pessoal com a aprendizagem significativa; a pouca interação/participação nos procedimentos que não constituem nota; a falta de qualidade/assiduidade no acesso ao AVA e na leitura dos materiais didáticos publicados ofertados; a falta de investimento de qualidade em formação continuada dos professores e dos tutores; as incertezas ainda existentes sobre uma adequada metodologia de ensino virtual; a grande quantidade de alunos acompanhada por um mesmo profissional e as incoerências administrativas e institucionais que não se preocupam com as idiosincrasias dos cursos virtuais. Todos eles prejudicam a qualidade do trabalho e dificultam a atuação dos profissionais, impedindo-os de

15 Isso também justifica o “encerrar, sem finalizar” que utilizamos anteriormente.

16 Esse registro e aquele arquivamento proporcionam aos alunos a possibilidade de voltar ao que foi “dito” anteriormente, em movimentos de revisão e de auto-avaliação, quase impossíveis no corre-corre de uma sala de aula presencial.

potencializarem os recursos e as ferramentas da plataforma virtual.

Infelizmente, ainda não temos¹⁷ soluções para tão complexas e profundas questões, mas esperamos que as reflexões aqui realizadas contribuam, mesmo que parcialmente, para novas descobertas e estimulem o olhar científico para uma modalidade de ensino ainda pouco investigada pela Linguística. Torcemos para que, num futuro próximo, com a parceria entre a teoria, a pesquisa e a formação de professores, algumas dessas dificuldades sejam superadas.

Referências:

- ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997, p.79-114.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997.
- ARAÚJO Jr, C. F. de; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009, p. 358-367.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- E-LETRAS. *Disciplina FRASE 2011.2*: Polo Recife. Disponível em. Acesso de 19 a 20 Set 2011.
- _____. *Disciplina LPTA 2011.1*: Polo Recife. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/course/view.php?id=446>. Acesso de 27 Set 2011 a 22 Out 2011.
- _____. *Disciplina Introdução à Linguística 2008.1*. Polo Trindade. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/choice/view.php?id=1799> . Acesso em 22 out 2014.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo; o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997, p.71-77.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GONZALEZ, M. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, A. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, 1999.

17 Nem seria possível ter neste momento.

LEAL, M. V. *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino médio*. São Paulo: USP, 1999 (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral).

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

LITTO, F. M. ; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCIANO, D. T. Desafios na criação da cultura de EaD na UFPE. *Eutomia: revista online de Literatura e Linguística*. UFPE, V. 1, p. 240-253, Julh. 2011. Disponível em <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGDLUCIANO.pdf>. Acesso em 18 out 2011.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (org.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília: MEC, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. S. Reescrita de textos em fóruns de interação de Curso de Letras a distância. *Encontros de Vista*, n. 15, vol. 01, p. 47-65, jan/jun, 2015. Disponível em http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_04_15.pdf. Acesso em 09 maio 2016.

_____. A potencialidade de fóruns de atividades para a reescrita de textos. In: II ENCONTRO NACIONAL E I INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E LITERATURA – O CANTO DA PALAVRA, 2013, Garanhuns. *Anais...* Garanhuns: UPE, 2013, p. 118-728.

_____. A produção de texto em AVA: uma discussão sobre a (re)escrita em base de dados. In: 4º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2012, p. 1-20.

VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 03 de agosto de 2016.