

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOANITA DO ROCIO ARTIGAS

**O USO DO MOOC PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA DO TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO – TCC**

CURITIBA

2016

JOANITA DO ROCIO ARTIGAS

**O USO DO MOOC PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA DO TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO – TCC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA
2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

A791u
2016

Artigas, Joanita do Rocio
O uso do MOOC para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso – TCC / Joanita do Rocio Artigas ; orientadora, Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau. – 2016.
195, [17] f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 168-181

1. MOOCs (Instrução baseada na Web). 2. Educação aberta. 3. Redação acadêmica. 4. Ensino superior. I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 775
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Joanita do Rocio Artigas

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.ª Dr.ª Izabel Cristina de Araújo, Prof.ª Dr.ª Sandra Costa e Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, para examinar a Dissertação da candidata **Joanita do Rocio Artigas** ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "O USO DO MOOC PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A pesquisa apresenta uma relevante contribuição na construção de fundamentação teórica e metodológica para a prática do ensino de língua portuguesa no contexto acadêmico. Recomendamos, pois, a sua publicação.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Izabel Cristina de Araújo [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Sandra Costa [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho
ao meu marido, companheiro de lutas, de
alegrias e vitórias, aos meus filhos, pessoas
mais importantes da minha vida. Agradeço pelo
auxílio e paciência e por acreditarem na minha
capacidade e em meu potencial.

A vocês, o meu amor e meu
sincero agradecimento.

Agradeço aos mestres que souberam nos
Ensinar, incentivar e que além de
compartilharem seus conhecimentos nos
inspiram e nos estimulam no sentido de darmos
continuidade a caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento Àquele que me permitiu sonhar de uma forma que alargasse meus horizontes. Sonhei, busquei e conquistei!

Ao meu marido Edinelson, que esteve ao meu lado nos momentos em que me lamentei e nas horas de alegria. Obrigado pelo apoio diário, pelo peito aberto, pelo companheirismo e por ter sempre acreditado em mim. Você fez, faz e fará sempre parte da minha história!

Às minhas queridas e muito amadas filhas Alessandra e Simone. Vocês se fizeram sempre presentes durante esta trajetória.

Carlos Eduardo e Iracema, agradeço registrando que a maior das vitórias é quando podemos compartilhar a maior das conquistas. As conquistas mais importantes são aquelas que semeamos e colhemos juntos. À minha mãe, ao meu pai...

À professora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, orientadora desta minha pesquisa, pela atenção, apoio, otimismo, paciência, demonstrados no decorrer da elaboração deste trabalho. Ela que, através de seus questionamentos e, como pesquisadora, me ajudou a definir os caminhos desta pesquisa, minha eterna gratidão por dividir seus conhecimentos.

À Professora Rosane Nicola que tão prontamente orientou-me nas questões do ensino de línguas. À Professora Marilda Aparecida Behrens, permitindo-me que acompanhasse as suas aulas na disciplina Seminário Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, possibilitando acesso aos seus materiais de trabalho para auxiliar em minhas pesquisas.

Aos colegas do Programa de Mestrado, pelos momentos alegres que usufruímos durante os intervalos, os cafezinhos improvisados e pela parceria durante a apresentação dos seminários e dos trabalhos em grupo. Em especial à Sandra que sempre me incentivou em todas as situações, sempre pronta a ajudar e colaborar. Juslaine pelo sorriso sincero e disposição em auxiliar sempre que precisei. A Elisangela, Luana, Amanda, Rosângela e

Terezinha. E a todos que direta ou indiretamente auxiliaram nessa etapa da minha formação, o meu muito obrigado.

Aos Professores do curso, Mestres na verdadeira acepção da palavra, profissionais competentes, dedicados e verdadeiros orientadores que muito contribuíram compartilhando conhecimentos, mediando caminhos e saberes, responsáveis por nossa formação acadêmica e acima de tudo pessoal.

À PUCPR, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro.

À coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) pela bolsa de estudos de mestrado. As alunas do curso de Pedagogia (formandas de 2015) - 7º período – turno da manhã, que cederam o material de pesquisa, os TCCs, os quais orientaram os conteúdos disponibilizados no MOOC.

Aos professores que disponibilizaram o seu tempo para responder a enquete, sobre a questão das dificuldades encontradas quando da correção dos TCCs, e que também corroboraram para elaboração dos materiais apresentados no Curso.

Às professoras Izabel Cristina de Araújo, Joana Paulin Romanowski e Sandra Costa, que prontamente aceitaram ao convite para compor minha “banca examinadora”, a minha profunda admiração pelo exemplo de dedicação à Educação e pelas ricas orientações para o encaminhamento desse trabalho.

Meu Muito Obrigada!

De tudo ficaram três coisas... A
certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar... Fazemos da
interrupção um caminho novo... Da
queda, um passo de dança.... Do medo,
uma escada... Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

RESUMO

O sucesso acadêmico, bem como o profissional independentemente da área, jamais prescindirá da competência linguística, a sua defasagem é associada ao insucesso e à evasão, portanto, é inerente ao contexto acadêmico o trabalho com a língua portuguesa. O objetivo dessa pesquisa é analisar a contribuição do MOOC para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. As concepções de Bakhtin/Volochínov (2003/2006), para a língua e linguagem embasam teoricamente a pesquisa, bem como possibilitam a intersecção com (STREET, 1984; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE 1996) em novos estudos de letramento. Foram considerados os letramentos, no contexto hipermediático dos textos, os multiletramentos, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas (ROJO; MOURA, 2012). Trabalhou-se com a Pesquisa Desenvolvimento de ferramenta objeto-pedagógico concebida por Van der Maren (2003), a qual determina que se analise o contexto, que nessa pesquisa, contou com um *corpus* de trinta e um (31) TCCs, escritos pelos alunos do curso de Pedagogia, e a resposta de (sessenta) 60 professores com a intenção de levantar, investigar e analisar as dificuldades, referentes ao emprego de recursos linguístico-discursivo na escrita do TCC. A partir do levantamento e análise das dificuldades, avaliou-se quais as tecnologias que seriam integradas ao MOOC e o processo de mediação oferecido por elas, que atenderiam as necessidades detectadas, procedendo assim o desenvolvimento do MOOC inserido no MOODLE. A avaliação realizada com os professores e alunos participantes indicou que os recursos utilizados no MOOC proporcionaram, sobretudo o aprimoramento de competências linguístico-discursivas básicas, uma vez que a escrita acadêmica requer o domínio de recursos linguístico-discursivos mais elaborados e a apropriação desses recursos requer tempo, trabalho e dedicação. Pode-se considerar, com base nos resultados obtidos, que a Universidade, deve refletir sobre as concepções de escrita, e os modos de estimulá-las, em todos os cursos, mas nesse caso, em especial, aos estudantes do curso de Pedagogia, visto que serão futuros educadores.

Palavras Chaves: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); MOOC (Cursos Online Abertos); Letramento Acadêmico; Escrita Acadêmica.

ABSTRACT

The academic success and professional regardless of the area, never prescind of linguistic competence, its lag is associated with failure and evasion is therefore inherent in the academic context work with the Portuguese language. The objective of this research is to analyze the MOOC's contribution to the improvement of writing Course Completion Work - TCC. Conceptions of Bakhtin / Volochínov (2003/2006), for language and language theoretically underlie research and enable the intersection with (Street, 1984; BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON, 1998, GEE 1996) in new study literacy. the literacies were considered in the context of hypermedia texts, multiliteracies, highlighting the need for new tools and new teaching practices (ROJO; MOURA, 2012). Worked up with the Development Research object-pedagogical tool designed by Van der Maren (2003), which states that analyze the context that this research, had a corpus of thirty-one (31) TCCs, written by the students the faculty of Education, and the response (sixty) 60 teachers with the intention of raising, investigate and analyze the problems relating to employment of linguistic-discursive resources in writing TCC. From the survey and analysis of the difficulties, we evaluated which technologies would be integrated into the MOOC and the mediation process offered by them, that would meet identified needs, as well proceeding the development of MOOC inserted in MOODLE. The evaluation with the participating teachers and students indicated that the resources used in the MOOC provided, especially the improvement of basic linguistic and discursive skills, since academic writing requires linguistic-discursive resources domain more elaborate and the appropriation of these resources requires time, work and dedication. It can be considered, based on the results, the university should reflect on the writing of concepts and modes to encourage them in all courses, but in this case, in particular the Faculty of Education students, as they will be future educators.

Key Words: Work Course Conclusion (TCC); MOOC (Open Online Courses); Academic literacy; Academic Writing

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CMS	Course Management System
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
HQ	História em Quadrinho
HTML	Hypertext Markup Language
IDD	Índice de Diferença de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LMS	Learning Management System
MBA	Master in Business Administration
MCC	Monografia de Conclusão de Curso
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MOOC	Massive Online Open Course
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
MOOOC	Massive online Open Ongoing Courses
NBR	Norma Brasileira
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCW	Open Course University
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF's	Portable Document Format
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PROUni	Universidade para Todos
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REA	Recursos Educacionais Abertos
SESU	Secretaria de Educação Superior
SGA	Sistema de Gestão da Aprendizagem
SGBD	Sistemas Gerenciadores de Banco de Dados
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCL	Université Catholique de Louvain
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
USU	Utah State university
VT	Vídeo Tape

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Transmutação do diálogo cotidiano para web	83
Figura 2 - Tipos de MOOC	103
Figura 3 - Linha do Tempo dos MOOC	105
Figura 4 - Contextualizando as possibilidades	108
Figura 5 - Ambiente virtual de ensino-aprendizagem	112
Figura 6 - Etapas da Pesquisa Desenvolvimento	115
Figura 7 - Etapa de preparação do curso	122
Figura 8 - Página de abertura do Curso Letramento Acadêmico	124
Figura 9 - Página do curso Letramento Acadêmico	125
Figura 10 - Etapa desenvolvimento	125
Gráfico 1 - Estado civil	129
Gráfico 2 - Local de nascimento	130
Gráfico 3 - Atividade profissional remunerada	130
Gráfico 4 - Tipo de atividade remunerada exercida	131
Gráfico 5 - Ensino fundamental	131
Gráfico 6 - Ensino médio	131
Gráfico 7 - Frequentou curso pré-vestibular	132
Gráfico 8 - Participação em programas de bolsa acadêmica	132
Gráfico 9 - Aspectos ortográficos	137
Gráfico 10 - Avaliação da plataforma escolhida - Ambiente Moodle	145
Gráfico 11 - Avaliação da interface construída	146
Gráfico 12 - Avaliação do uso do fórum	148
Gráfico 13 - Avaliação do uso da ferramenta Wiki	149
Gráfico 14 - Avaliação uso da ferramenta Chat	151
Gráfico 15 - Avaliação do uso do vídeo	153

Gráfico 16 - Avaliação do uso hipertextos	154
Quadro 1 - Gêneros emergentes versus gêneros existentes	66
Quadro 2 - Elementos estruturais de uma monografia	76
Quadro 3 - Quadro comparativo dos AVA's mais utilizados para EaD	110
Quadro 4 - Dificuldades apresentadas pelos professores referentes a norma padrão	127
Quadro 5 - Inadequações identificadas pela autora na correção dos TCC.....	133
Quadro 6 - Possibilidades dos recursos tecnológicos digitais	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	26
1.2 JUSTIFICATIVA	36
1.3 OBJETIVOS	40
1.3.1 Objetivo Geral	40
1.3.2 Objetivos específicos.....	41
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	41
2 CONTEXTUALIZAÇÃO: A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO E SUA SOCIALIZAÇÃO	44
2.2 A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR.....	51
2.3 A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SUA SOCIALIZAÇÃO.....	55
3 GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS: NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO	58
3.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	61
3.3 GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS.....	66
3.4 O TCC COMO GÊNERO DISCURSIVO	70
4 USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO	77
4.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	85
4.3 APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ..	89
4.4 CARACTERÍSTICAS DO ALUNO VIRTUAL	92
4.5 MOOC – CONTEXTUALIZAÇÃO	95
4.6 MOOC – SUAS FUNCIONALIDADES NA APRENDIZAGEM ON-LINE.....	100
4.7 AMBIENTE VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES	108

5	METODOLOGIA	114
5.2	ETAPAS DA PESQUISA DESENVOLVIMENTO	116
5.2.1	Análise do contexto – 1ª Etapa.....	117
5.2.2	Análise do objeto – 2ª etapa	118
5.2.3	Preparação – 3ª etapa.....	122
5.2.4	Desenvolvimento – 4ª. etapa	124
6	RESULTADOS	127
6.2	DIFICULDADES NA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESCRITAS PELOS PROFESSORES	127
6.3	DIFICULDADES NA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA IDENTIFICADAS NA CORREÇÃO DOS TCC	128
6.4	CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO TCC	138
6.5	OBJETOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADOS AO MOOC E SEU PROCESSO DE MEDIAÇÃO	142
6.6	DESAFIOS PARA A CONCEPÇÃO DO MOOC.....	156
6.7	POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO MOOC PARA A ESCRITA DO TCC.	161
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	169
	LISTA DE APÊNDICES	183

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela educação e principalmente pelo ensino da língua portuguesa faz parte de minha vida muito antes de tornar-me professora e pesquisadora. Tudo começou quando, resolvi depois de adulta e os filhos quase criados voltar a estudar, sempre gostei muito de ler e de escrever e pensei que o curso de Letras seria o ideal para poder colocar meus escritos em conformidade com a escrita padrão, refinar e aprender as mais diversas técnicas de escrita e oratória.

Sempre me questioneei, e mesmo sem qualquer fundamentação, de que as aulas de português poderiam ser diferentes. Nunca gostei das regras, da memorização e de escrever o que a professora mandava, e não o que eu queria escrever. Confesso que não aprendi muito, ou melhor, não aprendi quase nada, de regras gramaticais, nem decorei os verbos, para mim, na época do ensino fundamental, nada daquilo fazia sentido. Eu gostava de ler e escrever poesias, ler e escrever histórias.

Foi na faculdade que aprendi muito sobre a língua portuguesa e sobre as mais diversas literaturas, foi na faculdade que a professora lia histórias, felizmente tive bons professores, mestres apaixonados pela literatura, pela língua e pelo poder das palavras. Mesmo assim, uma questão me deixava apreensiva, será que eu aprenderia ser professora de português e literatura?

Durante minha graduação, participei de atividades como bolsista do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)¹, no qual desenvolvi importantes projetos de leitura e escrita, também ministrei alguns cursos para professores que foram muito importantes para a minha formação. Esses cursos ampliaram minha percepção sobre a educação e sua importância para a formação.

Constatedei, através da minha experiência como aluna e professora, que a pesquisa e a formação continuada são um dos grandes diferenciais na prática de alunos e professores, tendo em vista que resultados mais positivos ocorrem com aqueles que participam ou já participaram de projetos de pesquisa, de projetos de iniciação científica e de outros cursos de formação continuada. No entanto, essa não é uma realidade nem uma prática comum.

¹ O **PROLER** – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MINC – Ministério da Cultura. Presente em todo o país desde 1992, o PROLER, através de seus Comitês, organizados em cidades brasileiras, vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura.

Considero importante as ações colaborativas entre a Instituição de ensino, os professores, professores formadores e alunos, o que contribui para um profissional de ensino mais autônomo, mais crítico, mais reflexivo e mais ativo.

Por tudo isso, é que resolvi dar continuidade a esse processo de formação, fazendo uma pós em EaD (Ensino à Distância²), que acredito não ser só um diferencial em um processo de formação, mas que gera condições para que se possa transformar como docente e assim renovar a nossa práxis, possibilitando uma aprendizagem interativa e condizente com um mundo globalizado³.

Como trabalho final do curso de especialização desenvolvi um projeto de formação de professores em uma escola pública de Jaraguá do Sul - Santa Catarina. Nessa escola foi necessário a implantação de uma sala de Informática. Pelas inúmeras dificuldades encontradas, resolvi trabalhar um projeto na escola que pudesse orientar os professores sobre a melhor maneira de utilizar os computadores e as novas tecnologias no processo educacional, associando-os as ações inovadoras dos Projetos de Aprendizagem. Além da capacitação de professores, realizamos trabalhos com alunos e a comunidade escolar.

Como professora de língua portuguesa e literatura, sinto necessidade e obrigação de estar constantemente me atualizando, mesmo que não esteja atuando na área. Durante o curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, pude perceber que há muito que se aprender com essa modalidade de ensino, pois alguns elementos característicos da EaD como a dialogicidade, a interatividade, a aprendizagem individual, a educação contínua, os meios tecnológicos, o material didático, alguns teóricos diriam que se ampliaram as condições para atingir-se, uma educação de melhor qualidade e, se eu conseguisse aliar as tecnologias ao ensino da língua portuguesa, com certeza, estaria realizando um sonho antigo.

² **EaD** é a sigla para **Educação a Distância**. É uma forma de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. A Educação a Distância foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Ministério da Educação, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre outras disposições, determina que a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Caberá também à União regulamentar requisitos para realização de exames e para registro de diplomas relativos ao curso.

³ No que esperamos da educação globalizada, nos reportamos a Sacristán (2007), que nos explica: A globalização como uma forma de nos representar e explicar em que consiste esta nova condição; um termo que se entrelaça com outros conceitos e expressões profusamente utilizadas: neoliberalismo, novas tecnologias da comunicação e mundo da informação. A partir das coordenadas deste conceito geral, espera-se da educação que se ajuste às prioridades mais amplas. Neste contexto, há que se levar em conta sua ação transformadora. Onde, o mundo globalizado é formado por redes, no qual as partes são interdependentes, construindo um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação (p.2122).

Nos últimos anos, atuando como professora de português, literatura, produção textual e informática, tinha como principal atividade gerenciar as atividades desenvolvidas na sala de informática da escola, implementar ou elaborar projetos educativos com professores e alunos envolvendo as TIC (Tecnologia da informação e comunicação). Quando da realização dessas atividades, surpreendeu-me a dificuldade de um número expressivo de alunos e também de professores no que diz respeito ao domínio de certos conteúdos escolares, relacionados à escrita, que eu considero conceitos básicos, para qualquer profissional desenvolver suas atividades, mais especialmente os professores. Essa experiência mostrou-me que as dificuldades não se restringiam à escrita, elas apareciam também quando os estudantes e professores eram convocados a realizar leituras que lhes exigissem uma postura crítica e reflexiva.

Essas observações, aliadas à minha paixão pelo estudo da língua portuguesa e pelas tecnologias aumentaram a minha expectativa, à época, que era, de dar continuidade aos meus estudos, ingressando em um programa de Mestrado, em que pudesse aliar o conhecimento adquirido na área de tecnologias, EaD e, por que não a língua portuguesa, para auxiliar os alunos no domínio da norma culta da língua, que atenda as expectativas acadêmicas de produção escrita em um curso superior.

Fazer uso do que pude observar, a partir de minha própria experiência como aluna e como professora, com relação à escrita parece-me pertinente defender que haja espaço dentro da universidade para a escrita exigida na graduação, já que essa não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no ensino superior.

Novas habilidades de escrita e também de leitura precisam ser ensinadas aos que ingressam na Graduação, pois as habilidades necessárias para o domínio de gêneros discursivos próprios do ensino médio não se transfere automaticamente para a leitura de gêneros próprios do ensino superior.

Marinho (2008) e Street (2008) consideram que não há espaço para a escrita acadêmica dentro da própria academia. O argumento usado por alguns professores é de que os alunos que iniciam a graduação já deveriam “saber escrever”⁴.

⁴ Mortatti nos diz que para saber utilizar a leitura e a escrita é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam ... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de **letramento** (MORTATTI, 2004, p. 34).

Lembrando que um texto bem escrito transmite seriedade e confere credibilidade à quem escreve.

Enfim, um texto bem escrito transmite uma boa imagem do escritor. Sobre isso Feitosa (1991, p.11), nos diz que "escrever é parte inerente ao ofício do pesquisador" e não costuma ser tarefa fácil para ninguém. Normalmente, as pessoas "sofrem" muito quando têm que colocar suas idéias no papel. Pode-se dizer que a primeira razão para esse "sofrimento" está naquilo que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da conjuntura atual em que se encontra a comunicação escrita: a pouca importância que é dada ao ensino de redação nas escolas; e na sequência sabedores que somos das dificuldades desses estudantes, contextualizamos na fala de Pécora que "trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles" (PÉCORA, 1999, p.45).

A falta de treinamento específico para a redação científica, decorrentes de total desprestígio em que caiu a língua escrita como meio eficiente de comunicação, indica que seus benefícios para a formação de alunos acontecem a partir do momento em que a linguagem passa a ser entendida como parte de uma prática social. Só dessa maneira é que haverá a formação de alunos capazes de utilizá-la para as mais diversas práticas sociais vividas no dia a dia. Hoje, "falamos" os números, os dados estatísticos, as fotos, os gráficos, os vídeos tapes - VT (FEITOSA, 1991, p.12).

Ainda Marinho (2008) e Street (2008) consideram que a escrita exigida na Universidade não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior.

É notória a ausência de um ensino sistemático, disciplinar. Desta forma, a inclusão nos currículos de disciplinas como "Leitura e Escrita Acadêmica", poderia ser uma forma de garantir essa sistematicidade e, de alguma forma, reduzir os problemas enfrentados pelos alunos diante das diferentes exigências, de diferentes professores para a produção de um mesmo gênero, Bakhtin nos diz que: "são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera." (BAKHTIN, 2010, p. 303).

A preocupação com o ensino da leitura e da escrita deve tangenciar todas as disciplinas da educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a leitura e a escrita acadêmica, da mesma maneira, deveriam fazer parte de todas as disciplinas da universidade, sendo valorizadas e mesuradas, de forma explícita pelos

professores formadores, de maneira que esses se constituam em mediadores das práticas de letramento que ocorrem na universidade.

A comunidade acadêmica mobiliza recursos com diversos tipos de conhecimento decorrentes das especificidades de cada área do saber. Logo,

por analogia, podemos pensar que cada disciplina ou área do saber que compõe o universo acadêmico de pesquisa e ensino nas universidades corresponde a uma grande comunidade de prática, compreendida de unidades menores, organizadas em rede (MOTTA, 2013, p.137).

Assim, e devido ao envolvimento com os mais variados gêneros orais, escritos e multimodais, a atuação em uma comunidade de prática universitária pressupõe o engajamento nas ações discursivas que organizam a interação entre os profissionais da educação, alunos e comunidade acadêmica. Portanto, o letramento acadêmico, torna-se um objetivo e um desafio para os estudantes comprometidos com a aprendizagem profissional a qual se caracteriza como uma prática social.

É em Bakhtin (2010, p. 290) que se justifica a necessidade dessas práticas quando ele nos diz que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. É a abordagem do letramento como prática social que possibilita construir sentidos acerca das variações, nos usos e significados da multiplicidade de gêneros existentes em variados contextos, para desenvolver o letramento acadêmico como aprendizagem profissional do escritor/leitor acadêmico.

É nosso objetivo também, que esse trabalho possa trazer conhecimentos significativos para a compreensão e para exploração de um tema ainda pouco pesquisado e, possa contribuir com a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Segundo Bakhtin,

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em

forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 236).

Para isso, é relevante que a língua seja percebida como um cenário em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. A esse respeito, Bakhtin e Volochinov (2006, p. 66) defendem: [...] “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.

Ao estabelecer as relações, constata-se que a língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural e, tratando-se da nossa em especial, o Português é a língua oficial, a língua usada para a formação escolar, para a comunicação, seja ela falada ou escrita. Por isso, é necessário o domínio da leitura e da escrita para o relacionamento social dos indivíduos, para que se tenha acesso ao conhecimento, para o aprendizado, o exercício profissional e o exercício da cidadania.

Na **concepção interacionista, a Língua** é lugar de interação e o sujeito é uma entidade psicossocial, de caráter ativo e é o ator de suas representações.

As concepções de língua ainda conflitam no meio escolar, acadêmico e na sociedade, em que o sujeito-autor tem a oportunidade de interagir com o outro, de tentar modificar o outro, e que o texto não funciona sozinho, mas adquire sentido e se constrói no momento da recepção, influenciada pelo contexto histórico e social do sujeito-leitor (BAKHTIN, 2010). A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, para Bakhtin, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente.

Na teoria bakhtiniana o que importará no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, ou seja, que o estudo da linguagem, nessa perspectiva, considera sempre a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão irrevogavelmente atrelados. Para Bakhtin e Volochinov

(2006, p.92) “[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...]” Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.”.

Ainda em Bakhtin (2010), o sujeito é um ser social, histórico, ideologicamente situado e que se constitui na interação com o outro. O sentido do texto se constrói no momento da leitura a partir das inferências que o leitor é capaz de realizar ao mobilizar os seus conhecimentos gerais, seus conhecimentos linguísticos e as suas experiências, determinados pelo contexto sociocognitivo dos participantes das interações. Na concepção interacionista de língua, texto e sujeito, a compreensão não é captação de sentidos ou da representação mental ou mesmo decodificações de mensagens do emissor.

Para Koch e Elias (2006), existem três concepções de linguagem, as quais iremos comentar de maneira sucinta, são elas: a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e como processo de interação, são bastante distintas no que concerne à língua, ao sujeito e ao texto.

A primeira, que prevaleceu até a década de 60, concebe a linguagem como representação do pensamento, na qual o ensino é o prescritivo de gramática; nesta perspectiva, dominar a gramática significa ter condições de bem escrever e bem falar. A noção de certo e errado estava presente nesta concepção que se constituía de uma produção unilateral, monológica e não reconhecia o sujeito-leitor, tão pouco o contexto de recepção. Nesse aspecto, o sujeito é psicológico e individual, dono de sua vontade e de suas ações. Compreender um enunciado é um evento mental no qual o ouvinte ou leitor depreende deste enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular (KOCH; ELIAS, 2006). Há predomínio da consciência individual no uso da linguagem. A segunda concepção é a de Linguagem como Instrumento de Comunicação. Essa concepção surge na década de 1960. Entretanto, ela se intensifica, disseminando-se ainda mais na década posterior. Ela tem como base de respaldo os estudos da Linguística Estruturalista e os pressupostos teóricos da Teoria da Comunicação ou Teoria da Informação. Apesar de amparar-se em novos princípios teóricos, essa concepção ainda preconiza um ensino e, conseqüentemente, práticas metodológicas orientadas por uma “pedagogia centrada na modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas” (SUASSUNA, 2009, p. 41), em que o ensino de língua era alçado a uma perspectiva de reprodução e ao discente, por conseguinte, era elencado um papel passivo que se resumia à ação de reproduzir modelos e padrões pré-estabelecidos. Essa prática pedagógica levava os

discentes a memorizar e, principalmente, a reproduzir incondicionalmente não só as estratégias de codificação/decodificação como também as nomenclaturas sacralizadas pela Gramática Normativa.

A terceira concepção é a de Linguagem como Recurso de Interação Social Interativa ou Dialógica (KOCH; ELIAS, 2006). Tal concepção surge em meados da década de 1980, tendo como base de fundamentação os estudos da Linguística da Enunciação (Linguística de Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnolinguística, Linguística Cognitiva, Psicolinguística, Pragmática, Sociolinguística etc.). Aliada a essas subáreas dos Estudos das Ciências da Linguagem, ela também se fundamenta em estudos e pesquisas das Ciências da Educação [Pedagogia] e das Ciências Psicológicas [Psicologia].

Os últimos postulados dessa concepção voltam-se para os aspectos lingüísticodiscursivos da língua, atentando para os aspectos lingüísticos e extralingüísticos. O que contribui substancialmente para a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa (CARDOSO, 2003; SUASSUNA, 2009). Esse novo ensino assume, então, uma perspectiva sociointeracionista e pragmático-enunciativa, adotando como objeto de ensino os fenômenos lingüísticos, interativos, textual-discursivos e cognitivos.

Que vem de encontro as concepções de Bakhtin (2010), de que o sujeito é um ser social, histórico, ideologicamente situado e que se constitui na interação com o outro. O sentido do texto se constrói no momento da leitura a partir das inferências que o leitor é capaz de realizar ao mobilizar os seus conhecimentos gerais, seus conhecimentos lingüísticos e as suas experiências, determinados pelo contexto sociocognitivo dos participantes das interações. Na concepção interacionista de língua, texto e sujeito, a compreensão não é captação de sentidos ou da representação mental ou mesmo decodificações de mensagens do emissor.

Nesse caso, a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2006). Há, no texto, lugar para inferências de diversos tipos, fundamentadas logicamente nos elementos lingüísticos e na forma de organização, o que demanda para a reconstrução do evento comunicativo. Parte-se do princípio de que o texto esteja lingüisticamente organizado, o produtor do texto dá pistas ou sinais para que o leitor possa, dentro de sua experiência, construir significado para o que lê. Segundo Koch e Elias (2006, p.19), “produtor e interpretador do texto são, portanto, estrategistas, na medida em que, ao jogarem o jogo da linguagem, mobilizam

uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual com vistas à produção de sentido”.

Diante deste cenário e das muitas possibilidades que vislumbramos, tomamos como objeto da nossa pesquisa o Massive Open Online Course (MOOC) e sua relação com a Educação aberta. Já que os recursos abertos são um movimento da nessa modalidade de educação e relacionam-se ao acesso de conteúdo. As contingências atuais dessa modalidade de educação estão consolidadas nas redes sociais online e os MOOC's e os Recursos Educacionais Abertos (REA) se estabelecem, respectivamente, como espaços e uso dos mais variados recursos para este tipo de educação.

Esse é um importante fator de discussão, pois oferece um campo fértil para as relações entre a tecnologia digital e a educação; duas áreas que impactam o ser humano e alteram suas relações sociais, políticas e culturais, com várias especificidades que fazem jus serem pesquisadas.

Ancorados em Bakhtin (2009, p. 271-274) que chamou de heteroglossia⁵ o ambiente autêntico em que nossos enunciados vivem e se desenvolvem. Isso significa que desde que nascemos estamos rodeados por uma multiplicidade de vozes. Ao mesmo tempo, existe a tendência de unificação e centralização de uma “linguagem correta”, normatizada e oficialmente reconhecida. A linguagem (das diferentes disciplinas) ensinada nas salas de aula é um exemplo. Toda linguagem é “saturada ideologicamente”, é uma “visão de mundo” e uma “linguagem unitária” que ajuda a unificar e centralizar a cultura e a sociedade.

Entretanto, a heteroglossia opera continuamente em nosso meio, como uma força centrífuga que descentraliza, dispersa e estratifica a linguagem. A linguagem não pode se fechar ao diálogo, pois, estará contradizendo a sua natureza essencialmente dialógica. Assim, a heteroglossia possibilita perceber o que está na margem, incorporando as formas vivas de linguagem, como processo formativo e flexível.

Deste modo os MOOC promovem a independência, propiciam a autonomia e a colaboração, o dialogismo e a interção dos participantes. Segundo Lobo (2012), esse ambiente de aprendizagem, favorece uma aprendizagem inclusiva, pois requer a participação de estudantes com interesses distintos e diferentes motivações, já que constituem-se em uma amostra das profundas mudanças que estão ocorrendo no

⁵ **Heteroglossia** é a tradução de *raznorecie* que significa a diversidade social de tipos de linguagens. Essa diversidade é produzida por forças sociais tais como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais. (WIKIPEDIA, 2016).

ecossistema educacional. “A modularidade, a escalabilidade e a capacidade de recombinação, explicam seu caráter dinâmico e sua proposta para reinventar-se, oferecendo possibilidades como ferramenta de aprendizagem e também no sentido mais amplo de participação e interação” (TORRES; GAGO, 2014, p. 30, tradução nossa do espanhol).

Nessa perspectiva os MOOC, surgem como uma oportunidade de desenvolvimento e construção de conhecimento, alterando os espaços de ensinar e aprender o que requer uma nova postura das instituições de ensino e de seus profissionais.

Os cursos abertos massivos online em virtude de seu elevado número de estudantes apresentam-se como campo de pesquisa potencial, para o estudo, criação de recursos e atividades de ensino mais flexíveis e interativos, bem como de novas estratégias de avaliação.

No entanto, por ser uma modalidade educacional recente, ainda existem limitações e controvérsias em relação aos benefícios. Para Velásquez (2013), a falta de certificação e a falta de comprometimento dos alunos com o curso são algumas dessas limitações. E, embora pareça tão simples o domínio dessa tecnologia e todos os saberes envolvidos que levam à produção textual, o assunto é polêmico (GIL NETO, 1988) e incômodo aos educadores em sua prática pedagógica.

Uma vez que essa modalidade de ensino é totalmente realizada a distância, com o auxílio de ferramentas como o da Internet, na qual o aluno não tem nenhum contato presencial com o professor, somente há contatos através videoconferência, páginas, emails e chats. O professor realiza a avaliação do aluno através de mecanismo que gera questões a serem respondidas, aleatoriamente, permitindo ainda que o aluno forneça o seu feedback, reveja lições que não assimilou bem. Segundo Moran (2001), a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. A possibilidade de interação é ampliada à medida que o aluno recebe maior liberdade para navegar, ter acesso, além de poder determinar o formato da informação e manipular os dados cognitivos.

Dessa maneira, é importante considerar a inserção das TIC's no ambiente educacional superior para acompanhar as mudanças sociais e oferecer aos alunos novas formas de buscar e construir conhecimento, como também de aprimorar as habilidades de leitura de textos multimodais.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Para uma melhor compreensão do processo de construção da escrita⁶, é preciso considerar dois fatores importantes: o primeiro, é imprescindível ter o conhecimento da Língua. Segundo Travaglia (1997, p. 22), “[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Segundo fator a ser considerado é de que a competência textual é concernente à clareza de sua conceituação.

Nessa perspectiva, Koch e Travaglia (1997, p.22), trazem-nos o seguinte conceito:

[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Infelizmente, os alunos que iniciam um programa de graduação, trazem um conceito equivocado do que vem a ser um texto, pois a experiência que trazem da escola, de linguagem verbal e não-verbal, é o de redação, que a princípio deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão, com três parágrafos e dez linhas. Não é explorada a diversidade textual existente no cotidiano, pois foca-se o ensino, apenas no livro didático, na maioria das vezes descontextualizado da realidade do estudante e conseqüentemente fora do campo de interesse do aluno.

Acredita-se, ou pelo menos espera-se que o aluno que chega à universidade, seja competente nas habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão de textos, nas mais diferentes funções sociais. Pelo menos é isso que preconizam os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) referentes ao ensino básico, pois é importante que se perceba os aspectos estruturais da língua portuguesa e o seu funcionamento social.

Porém, a realidade é bem diferente, pois os alunos que chegam a universidade, já passaram algum tempo nos bancos escolares e que tendo passado por uma prova de redação no concurso vestibular, mostram que possuem algum domínio da língua materna.

⁶ A escrita é imprescindível na sociedade, pois a interação social é mediada pela linguagem escrita, que é um fator de transformação no contexto em que se vive, por isso, é necessário que se faça uma reflexão sobre os objetivos da leitura, da escrita, da oralidade e da compreensão de textos técnicos e complexos, que temos na universidade hoje, e se condizem com a formação de um cidadão leitor-escritor, capaz de inserir-se como cidadão crítico e atuante na sociedade atual.

Sendo o vestibular um exame classificatório, um aluno poderá ser aprovado desde que não zere na produção textual escrita.

Quando esses estudantes inserem-se na Universidade a leitura e a produção textual dos diversos gêneros acadêmicos, irão constituir-se em um trabalho de difícil realização, uma vez que, esses alunos encontram muitas dificuldades na construção desse gênero textual como: o resumo acadêmico, a resenha, o artigo, o ensaio, entre outros. Os gêneros, conforme orienta Bakhtin (2010), possuem estrutura mais ou menos regular e o que acontece com os alunos recém-chegados à universidade é o desconhecimento dessas estruturas no que se refere aos gêneros textuais acadêmicos.

Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um continuísmo tipológico das práticas sociais de produção textual. Embasamo-nos em Bakhtin (2010), Marcuschi (2003), Rojo e Moita (2004), Doltz e Schneuwly (1997), Koch (2002), Travaglia (2000), Rojo (2013), dentre outros teóricos. Segundo a concepção interacionista de linguagem, o sujeito realiza ações, atua com o interlocutor, sendo a linguagem um lugar de interação humana em que ocorre produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação e em dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Apesar do avanço dos estudos das ciências da linguagem e de sua disseminação, na atualidade, ainda concorrem essas três concepções. Na concepção interacionista, a língua é lugar de interação e o sujeito é uma entidade psicossocial, de caráter ativo e é o ator de suas representações. Conforme Bakhtin (2010) o sujeito é um ser social, histórico, ideologicamente situado e que se constitui na interação com o outro.

Os PCN's responsabilizam a escola pelo fracasso na produção da leitura e da escrita e apontam que "no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão a leitura e escrita" (BRASIL, 1997, p.19) o documento comunica que, é isso é demonstrado pelos alunos que entram na universidade. O que eles revelam é o reflexo do que não aprenderam durante todo o tempo (no mínimo, onze anos) nos bancos escolares.

A dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p.19).

As ações preconizadas pelos PCN não representam a formação ou as habilidades dos alunos que chegam a Graduação, pois a maioria deles tem dificuldade no desenvolvimento de qualquer gênero ou prática letrada.

Assim, o ensino de Língua Materna, tal como apresentado nos PCN (BRASIL, 2002), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências gerais que envolvem leitura e escrita. São elas:

Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana através do acesso ao patrimônio escrito, legado por diferentes épocas e sociedades e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade; ser um ouvinte atento, interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade; reconhecer a comunidade de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional; dominar metodologias de estudo, como explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. Além de dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir), transformar informação oral e escrita em conhecimento; usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas e exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autônoma e criativa e comunicar-se de forma correta e adequada em contextos diversos.

Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo Representação e Comunicação que exigem estudo metalinguístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura. Logo, competências e conteúdos fundados em determinados conceitos que se cruzam. Os procedimentos de trabalho com esses conceitos conduzem à aquisição ou desenvolvimento das competências gerais anteriormente citadas (BRASIL, 2002, p. 26/27).

Ainda os PCN enfatizam que é importante entender a importância de conhecer as linguagens para articular os conhecimentos disciplinares e, conseqüentemente, aprofundar a compreensão de um conceito mais amplo do que vem a ser linguagem.

Dito isso, faz-se necessário a compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo.

Infelizmente não é isso que nos mostra alguns Programas de Avaliação, conforme segue, que confirmam o baixo desempenho dos alunos no que se refere a leitura e escrita, o que de alguma maneira justifica a dificuldade dos alunos na graduação.

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).⁷

Com isso, o país ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Em ciências, o Brasil obteve o 59º lugar do ranking com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde o 53º lugar em 2009. Nessa disciplina, a média dos países de OCDE foi de 501 pontos.

Segundo o relatório da OCDE, o progresso do Brasil em incluir alunos na rede de ensino altera negativamente os resultados do desempenho dos estudantes.

Em 2003, 65% dos jovens de 15 anos estavam na escola. Em 2012, a taxa passou para 78%. Parte desses novos estudantes são de comunidades rurais ou de grupos

⁷ O *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (**OCDE**). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

sociais vulneráveis, o que muda consideravelmente o grupo de alunos que fizeram o exame em 2003 e em 2012, aponta o relatório.

Além disso, o país ainda sofre com um grave problema de defasagem idade-série, isto é, muitos estudantes de 15 anos --que fazem o exame-- não estão na série escolar adequada à sua idade, o que compromete seu desempenho em relação ao de jovens da mesma idade em outros países.

O PISA busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membro da OCDE como de países parceiros.

Figuram entre os países membros da OCDE Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia. Países como Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia aparecem como parceiros e também fazem parte da avaliação.

A avaliação já foi aplicada nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. Os dados divulgados aqui foram baseados em avaliações feitas em 2012.

Temos também o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio⁸), que foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O ENEM também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

O resultado do ENEM 2014 mostra que o ensino médio brasileiro segue estagnado. No resultado divulgado, caíram as médias da redação e da prova de matemática. Não é

⁸ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

um resultado isolado, porque o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem mostrando a mesma coisa: neste segmento da educação básica, nunca conseguimos alcançar a média 4,0 sobre 10,0.

Dos 6,2 milhões de candidatos que fizeram o ENEM 2014, 529.374 estudantes tiraram zero na redação. Apenas 250 candidatos tiveram avaliação máxima, nota 1.000.

O número de redações com zero representa 8,5% dos participantes da prova. Sendo que dessas, 248.471 foram anuladas. Muitos são os motivos para a anulação da redação, um deles é que as pessoas devem falar sobre determinado tema e muitos escolhem outros assuntos para escrever. Outras razões para nota zero na redação é o uso de improperios no texto ou redações com menos de sete linhas.

A maioria dos estudantes tiveram notas entre 300 e 600 na redação. Mais de 1,1 milhão de candidatos tiveram notas entre 301 e 400. Outros 1,16 milhão obtiveram notas de 401 a 500. E 1,5 milhão de alunos conseguiram notas de 501 a 600 pontos.

Dentre os concluintes do ensino médio, a nota média foi de 470,8 pontos em redação. O resultado é 9,7% menor que o de 2013, quando a média era de 521,2 pontos.⁹

Além da queda na nota da redação, meio milhão de candidatos ficou com zero nessa prova. Um dos fatores que explicam isso é o provável número de analfabetos funcionais¹⁰. São alunos que foram aprovados em anos anteriores e estão no final do ensino médio, mas não sabem ler um enunciado, explicar uma ideia, fazer um texto com encadeamento e lógica.

O último ENEM (independentemente dos motivos) nos mostra que são necessárias reformas no sistema educacional, pois para que o Brasil volte a crescer de maneira sustentável é preciso investir em educação de qualidade.

Podemos adotar aqui, como uma maneira diferenciada uma remodelação da forma de ensinar que presenciamos até hoje. O que vem revolucionando a modalidade de

⁹ Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2014> : Acessado em 12 de julho 2015.

¹⁰ Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. No Brasil, o analfabetismo funcional é atribuído às pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal. Mas a noção de analfabetismo funcional varia de acordo com o país. Na Polônia e no Canadá, por exemplo, é considerado analfabeto funcional todo adulto com menos de oito anos de escolaridade. O conceito de analfabetismo funcional foi criado na década de 30, nos Estados Unidos, e posteriormente passou a ser utilizado pela UNESCO para se referir às pessoas que, apesar de saberem ler e escrever formalmente, por exemplo, não conseguem compor e redigir corretamente uma pequena carta solicitando um emprego.(MENEZES; SANTOS, 2001).

ensino da EAD atualmente, são os MOOC; pois são de grande impacto, com potencial para remodelar a educação para os alunos, professores e administradores educacionais.

Os MOOC podem prover às instituições de ensino uma grande visibilidade, acesso a um grande número de alunos, por uma fração do custo da educação tradicional, também se pode incluir ou alterar conteúdos de um curso e reciclar conteúdos mais antigos, conforme a necessidade de professores e alunos. Se bem sucedidos ou não, os MOOC estão transformando a maneira de ensinar e aprender e como a educação (ensino tradicional e online) é, concebida e aproveitada.

Assim, para reforçar a nossa ideia de implementação de um MOOC, para auxiliar estudantes da graduação, na escrita do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) trazemos também as avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE¹¹) que é um exame que avalia os conhecimentos dos alunos de diversas Instituições de Ensino Superior através de uma prova especialmente elaborada pelo Ministério da Educação (MEC). O resultado do processo avaliativo é utilizado como um dos fatores que definem o conceito de um curso de graduação junto ao MEC.

Criado em 2004, o ENADE substituiu o Exame Nacional de Cursos (também conhecido como Provão). Em sua sexta edição, a prova que mede as competências e habilidades dos estudantes nos respectivos cursos passou por algumas mudanças. As diretrizes principais ainda continuam as mesmas. Apenas alunos ingressantes e concluintes devem ser inscritos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para realizar o exame e há um ciclo avaliativo, com duração de três anos, entre os cursos avaliados. O que mudou ao longo do tempo foi o critério para definir os participantes da prova.

Todos os cursos de graduação são avaliados e no início de cada ano, por meio de Portaria Ministerial, ocorre a divulgação dos cursos que integrarão o ciclo avaliativo naquele ano.

As informações constantes no Relatório de IES possibilitam aos dirigentes das instituições uma visão ampla dos resultados do ENADE gerados a partir da participação do conjunto dos cursos de sua instituição. Os dados apresentados possibilitam

¹¹ ENADE: O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/enade-avalia-a-qualidade-dos-cursos-de-nivel-superior>. Acesso em: 14 ago. 2015.

comparações, entre outras, de IES que compartilham a mesma organização acadêmica, a mesma categoria administrativa, a mesma região e a mesma Unidade da Federação, traduzindo-se em subsídios fundamentais para a análise e avaliação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

O desempenho dos estudantes no ENADE é um dos componentes do Conceito Preliminar de Curso (CPC).¹² Também compõem a nota do CPC o Índice de Diferença de Desempenho (IDD), que é a média entre a nota do aluno no ingresso e no fim do curso, além da opinião dos estudantes sobre as IES com relação à infraestrutura, instalações físicas, recursos didático-pedagógicos, titulação dos professores, e o questionário preenchido pelos participantes do ENADE no ciclo avaliativo.

O CPC, indicador de qualidade dos cursos de graduação (que varia de 1 a 5), é utilizado pelo Ministério da Educação para subsidiar as ações de regulação da educação superior. Cursos com conceitos 1 ou 2 (insatisfatório) são submetidos à visita de comissão de especialistas formadas por docentes da educação superior na área do curso avaliado designadas pelo Inep e podem sofrer sanções, como a redução do número de vagas para ingressantes ou até mesmo o encerramento da oferta dessas vagas. Quem recebe conceito 3, 4 ou 5 (satisfatório), pode ser dispensado da avaliação *in loco*.

Além do teste presencial, todos os concluintes selecionados para o exame devem preencher o questionário do estudante: um conjunto de perguntas temáticas que também são analisadas para a composição da nota dos cursos de graduação.

Tanto a prova quanto o questionário são elaborados pelo MEC e definem os critérios dos alunos que farão a prova. É também de responsabilidade do Ministério da Educação a escolha do local e da data da realização do exame. O aluno que não estiver regularizado com o ENADE não poderá colar grau, sendo esta outra exigência do Ministério.

As informações constantes no Relatório de IES possibilitam aos dirigentes das instituições uma visão ampla dos resultados do ENADE gerados a partir da participação do conjunto dos cursos de sua instituição. Os dados apresentados possibilitam comparações, entre outras, de IES que compartilham a mesma organização acadêmica, a mesma categoria administrativa, a mesma região e a mesma Unidade da Federação,

¹² Criado pela Resolução CFC (Conselho Federal de Contabilidade) sob nº 1.055/05, o **CPC** tem como objetivo "o estudo, o preparo e a emissão de Pronunciamentos Técnicos sobre procedimentos de Contabilidade e a divulgação de informações dessa natureza, para permitir a emissão de normas pela entidade reguladora brasileira, visando à centralização e uniformização do seu processo de produção, levando sempre em conta a convergência da Contabilidade Brasileira aos padrões internacionais".

traduzindo-se em subsídios fundamentais para a análise e avaliação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos que a pesquisa na graduação é uma das principais atividades e que devem ser mantidas ao longo do processo de formação. A pesquisa científica é promovida por meio da realização de trabalhos científicos. Estes trabalhos correspondem a uma atividade organizada e planejada seguindo uma série de regras e métodos na sua elaboração para que seja válida na comunidade científica. Consiste em um “conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual do universitário” (SEREVINO, 2000, p. 19). Existem três tipos de trabalhos, de acordo com Marconi e Lakatos (2006), que são: a monografia, a dissertação e a tese. Estes se encontram pautados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) na NBR nº. 14724 (ABNT, 2011). Os estudos já realizados sobre essa temática revelam que a prática desse tipo de atividade depende do grau de maturidade e responsabilidade do pesquisador.

Assim, a produção de TCC, no final do curso, uma atividade considerada pontual, não deve ser encarada como a única pesquisa de peso capaz de garantir que houve uma aprendizagem efetiva, pois os acadêmicos ao realizarem essa atividade dedicam tempo integral a ela, e todas as suas energias, por terem um prazo definido para que seja concluída, por ser o TCC uma atividade pré-estabelecida e obrigatória para a obtenção do título almejado.

Aprender é um processo gradual, não há como ser pontual, por isso ao fazer pesquisa o estudante precisa estar preparado para refazer quantas vezes for necessário. Para entender essa dinâmica julga-se necessário maturidade e conhecimento que são adquiridos por meio de ações e interações com a sociedade, e isso demanda tempo.

O TCC é o trabalho que demonstra para os professores o quanto se aprendeu das matérias ensinadas e mais importante que isso, é a "prova" para o mercado do que foi aprendido, sobre o que foi ensinado e pode, então, virar um importante fator de avaliação profissional para o mercado de trabalho. Já que a formação acadêmica é o segundo item mais avaliado pelos selecionadores para a contratação de um candidato, perdendo apenas para a experiência profissional. Isso ocorre porque, para as empresas, contratar profissionais com formação na área específica do cargo e em boas instituições de ensino aumenta as chances de que o profissional tenha um bom aproveitamento, apresentando mais facilidade em desempenhar seu trabalho.

Para tanto faz-se preciso considerar as condições em que os TCC são produzidos, além de prazo preestabelecido para entrega, outras atividades precisam ser trabalhadas paralelamente, não só pelos graduandos, mas também pelos seus orientadores, alguns fatores podem acarretar desistímulo por parte do graduando que anseia por respostas e orientações, assim, a obrigatoriedade por prazos e as exigências por parte da instituição não ajudam a aumentar o interesse do estudante pela pesquisa.

O TCC, suscita que o estudante empregue os saberes assimilados ao longo de seu curso, e ainda mais – aponte uma contribuição efetiva no avanço científico e tecnológico referente ao curso, ou carreira que escolheu.

Desse modo, é pertinente salientar que o TCC tem extrema importância, por representar um trabalho que explora um assunto único, procurando aprofundar-se no mesmo, e suscitar diretrizes e resoluções para a temática abordada, de forma a contribuir no crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Com efeito os conhecimentos adquiridos em todos os campos do saber devem explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita.

Os dados apresentados indicam que os alunos das universidades não estão preparados para o uso formal e eficiente da língua materna, por isso faz-se necessário elaborar estratégias que atendam as dificuldades descritas pelos professores relativas a Língua Portuguesa, quando da elaboração e correção do TCC e que através deles se possa articular os saberes imprescindíveis ao aprendizado da linguagem.

Por outro lado, também existem lacunas que precisam ser preenchidas, como por exemplo um planejamento mais direcionado, para as reais necessidades da pesquisa que precisam ser contempladas. É preciso considerar como uma questão de grande importância a experiência dos professores em relação a essa questão, pois o docente nem sempre está preparado para orientar uma atividade acadêmica como o TCC. De acordo com Severino (2007), assim como o aluno, o professor não se transforma, do dia para a noite, em um professor-pesquisador, o ideal seria que esse educador adotasse uma postura investigativa consoante ao exercício da docência.

Assim, é preciso desenvolver com professores e estudantes um conhecimento da leitura e da língua que permita compreender e produzir discursos orais formais e públicos, interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais, ser um leitor fluente e crítico, usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e

domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos nos mais variados espaços existentes de criação e circulação.

Ao conhecer a relevância da leitura e da escrita no cenário atual e a importância do conhecimento da língua materna no sentido de promover uma maior qualidade na realização dos trabalhos acadêmicos, é que procurou-se entender os princípios, a natureza, e a importância da comunicação e da informação no desenvolvimento do conhecimento e a partir desses pressupostos, pesquisou-se, levantou-se os dados necessários, os conhecimentos pertinentes para desenvolver e promover o trabalho sobre a temática em questão a partir da seguinte problemática:

Como o uso do MOOC pode auxiliar os alunos da graduação no APRIMORAMENTO DA ESCRITA do trabalho de conclusão de curso – (TCC)?

1.2 JUSTIFICATIVA

Com as questões bem delineadas iniciamos a nossa pesquisa acadêmica, sabendo que ela implica em rigor metodológico, e etapas bem definidas. Pois o bom resultado dependerá da exatidão e seriedade que o pesquisador executará em cada etapa.

A nossa investigação começa com a exploração do objeto de estudo. Na pesquisa acadêmica a fase exploratória é importante para o pesquisador compreender o que já se tem de trabalhos desenvolvidos na área, a fim de identificar possíveis lacunas no conhecimento científico.

No caso específico desta pesquisa foi feito um levantamento em agosto de 2015 e, para definir as bases que deveriam ser utilizadas, elaboramos uma pergunta básica diretamente no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na internet¹³.

Quando dessa pesquisa na fase exploratória, em agosto de 2015, as bases de dados pesquisadas foram a *SCOPUS*, *ONIFILE – GALE* e a *SCIENCE DIRECT*- em busca avançada no período de 2005 a 2015, com os seguintes descritores ou estratégias de pesquisa: “*mooc and higher education*”, “*mooc and academy literacy*” e *mooc and academy writing*.

O resultado da pesquisa ou a análise final foi desenvolvida a partir de oito trabalhos realizados entre o período de 2005 a 2015 e o levantamento mostrou que há poucas pesquisas abordando o uso e competências de escrita da língua materna, dos alunos da

¹³ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

graduação em ambientes virtuais de aprendizagem, as pesquisas aqui utilizadas para o presente trabalho, foram as únicas que responderam “*parcialmente*” à pergunta de investigação da presente pesquisa: **Como o MOOC: pode contribuir para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC)?** “Parcialmente”, porque embora as pesquisas selecionadas tratassem de letramento acadêmico, nenhuma tratou especificamente do uso do MOOC e aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC).

A partir da análise dos artigos selecionados, foi possível verificar que existe a preocupação por parte dos pesquisadores em relação a escrita dos alunos da graduação. Fischer (2008), em seu trabalho *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*, trabalho realizado em Portugal, no ano de 2008, nos traz considerações importantes sobre o letramento de alunos universitários, ao analisar como alunos de um curso de Letras, constituem-se sujeitos letrados no meio acadêmico. Se as abordagens relativas ao letramento acadêmico são decisivas para a compreensão das práticas letradas nesse contexto social. A maneira que experiências anteriores ao ingresso no curso de Letras e, principalmente, as diversas formas de interação no meio acadêmico interferem no uso, no domínio da linguagem e na formação como professores. A pesquisa mostra que as abordagens relativas ao letramento acadêmico são decisivas para a compreensão das práticas letradas no contexto acadêmico.

Fischer (2010) em outro trabalho: *O uso da língua na construção de sujeitos letrados*, nos traz dados pontuais de caráter etnográfico, e a necessidade de melhor compreender razões que expliquem inseguranças e “dificuldades” nas práticas de leitura e produção textual na esfera acadêmica de uma turma de alunos em um curso de Letras. A pesquisadora buscou em espaços de produção de linguagem, caracterizar as implicações de práticas escolares de letramento, anteriores ao ingresso desses alunos no Ensino Superior, reveladas na fluência desses alunos em práticas de leitura e de produção textual escrita na esfera acadêmica. O trabalho teve como objetivo caracterizar os usos da língua em práticas escolares anteriores ao ingresso no Ensino Superior, na relação com práticas de letramento acadêmico. O estudo mostrou que, nos anos anteriores ao ingresso no curso de Letras, havia um trabalho intenso com a metalinguagem e não com a reflexão sobre o uso da língua; uma leitura parafrásica era a mais característica; os textos propostos para produção escrita não encontravam lugar no social. Os estudos encaminhados sobre os letramentos acadêmicos visam contribuir com conhecimentos que possam servir de quadro de referência para a compreensão do que se enuncia quando da

referência de letramento (s) acadêmico(s), nomeadamente quanto a práticas de leitura e escrita que especializam distintos cursos na esfera acadêmica. Os dados apresentados em consequência dessa prática, caracterizam (des)continuidades nas posições assumidas por alunos durante as aulas e as dificuldades que esses alunos encontram na escrita dos gêneros acadêmicos.

Costa (2012) em seus estudos, práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas. Embora esse trabalho trate do letramento de professores, ele confirma uma nova tendência que vem surgindo na América Latina nos últimos anos na tentativa de superar concepções de didática das línguas a nível universitário, que não atendem de maneira satisfatória as necessidades da comunidade acadêmica. Uma das ideias mais difundidas é que estudantes de graduação devem começar usando o discurso da comunidade científica e das disciplinas da graduação criticamente.

Feitoza (2011), identificou em seu trabalho de pesquisa: Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica, que os conflitos emergentes dos alunos têm a ver com sua história de alfabetização, com os discursos que eles precisam aprender a fim de interagir em um novo espaço de socialização, e com os padrões e práticas, mais precisamente com a prática adotada pelos professores - mesmo inconscientemente - para ensinar. O que confirma as considerações de Al-Hammadi Sidek (2010), de que a mais importante habilidade necessária na aprendizagem do ensino superior, para efeitos de comunicação acadêmica, bem como desempenho acadêmico e sucesso. A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes enfrentam dificuldades e desafios na aquisição de habilidades eficazes da escrita acadêmica. Além disso, foi relatado que a maioria dos problemas de escrita que os estudantes enfrentam no nível superior, parecem estar associadas com certos défices no processo de preparação no nível do secundário no que diz respeito ao currículo escolar e formação dos professores.

A pesquisa de Nogueira (2008), também mostrou as dificuldades encontradas pelos alunos da graduação no que se refere a escrita acadêmica e procurou mostrar a importância da formação do leitor, como passo essencial na medida em que o estudante faz o papel de produtor de textos, bem como a natureza inovadora e operacional do trabalho apoiado nos gêneros do discurso para formar escritores de gêneros discursivos específicos.

O artigo de Street (2009), traz abordagens interessantes, inicialmente a de gênero para letramentos acadêmicos, com uma visão geral de abordagens para a escrita conhecida como “acadêmica”, construídas sob a luz de tradições mais amplas, como os

Novos Estudos de Letramento; também aponta a importância dessas tradições nos modos pelos quais os professores dão apoio aos seus alunos no que diz respeito às exigências da escrita para os estudantes da graduação.

Alguns dos trabalhos procuram mostrar a importância da formação leitora, como passo essencial na medida em que o estudante tem que fazer o papel de produtor de textos, bem como a natureza inovadora e operacional do trabalho, apoiado nos gêneros do discurso para formar escritores de gêneros discursivos específicos, necessários na graduação.

Para finalizar, o estudo de Marinho (2010), com o trabalho: A escrita nas práticas de letramento acadêmico, vem de encontro a nossa ideia sobre essa pesquisa, de que o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda mais pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas e de que são inúmeros os trabalhos sobre o ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental e médio. No entanto, a escrita acadêmica ainda não tem recebido a merecida atenção, no Brasil.

Assim, apesar de muito se falar sobre questões que envolvem escrita e letramento acadêmico, devemos considerar que são poucos os estudos que tratem diretamente desse tema. É possível levantar a hipótese de que o tema apesar de ter espaço na discussão de senso comum ainda promove pouca preocupação nos meios acadêmicos.

A partir da análise dos artigos selecionados é possível verificar que existe a preocupação por parte dos pesquisadores em relação a escrita dos alunos da graduação. A princípio, nos artigos analisados, o foco exclusivo não é apenas na escrita, envolvem também leitura, interpretação, mesmo assim os estudos são poucos, se compararmos com os inúmeros problemas que envolvem a ausência de qualidade da escrita acadêmica, sem dúvida, esse processo exige que existam estudos mais densos e que tragam soluções para o letramento dos alunos da graduação.

A leitura e análise dos artigos selecionados pode comprovar a ideia de que não se tratavam de uma proposta específica para a utilização do MOOC com o objetivo de minimizar problemas em língua materna. Assim, é possível constatar a existência de uma lacuna a ser preenchida por uma nova proposta com o objetivo de desenvolver competências em escrita da língua materna dos alunos de graduação.

É possível levantar a hipótese de que o tema apesar de ter espaço na discussão de senso comum ainda promove pouca preocupação nos meios acadêmicos. Importante observar, que as pesquisas nessa área, são escassas no campo brasileiro e ainda recentes no exterior (GOODFELLOW, 2011; LEA, STREET, JONES, 2011; LEA, 2013), esses autores sugerem que se assuma a necessidade de estudar práticas letradas em concomitância com o digital, posto que as tecnologias têm penetrado a academia quer pelos alunos, pelos professores ou mesmo em práticas institucionais de modo geral.

Portanto, apesar de muito se falar sobre questões que envolvem escrita e letramento acadêmico, devemos considerar que são poucos os estudos que tratem diretamente desse tema.

Deste modo, cientes da importância de conscientizar os docentes e discentes da relevância da leitura e da escrita no cenário atual, esta pesquisa irá avaliar o MOOC como um recurso potencialmente significativo para o aperfeiçoamento da escrita acadêmica, em um momento que a universalização do conhecimento e o fácil acesso às informações através das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTIC's), fazem com que as instituições exijam novos modelos de ensino e que estas movam pesquisas capazes de transformar as perspectivas e as ações das Universidades.

Assim esse trabalho de pesquisa tem a intenção analisar propostas relevantes de como os estudantes podem beneficiar-se dos MOOC para o aprimoramento da escrita acadêmica e conseqüentemente o desenvolvimento de competências em leitura e escrita da língua materna com o objetivo de auxiliar os alunos na construção dos conhecimentos realizados através da materialização linguística, a qual se dá por meio de uma leitura e escrita proficientes, em sua função social.

1.3 OBJETIVOS

A partir das necessidades identificadas e da análise de artigos, apresentam-se os objetivos desta pesquisa:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como o MOOC pode contribuir para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) levantar as dificuldades, referentes a escrita na norma padrão, descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos TCC;
- b) identificar as dificuldades, referentes a escrita na norma padrão, apresentadas pelos alunos na escrita inicial do TCC;
- c) avaliar quais as tecnologias que podem ser integradas no MOOC e o processo de mediação oferecido por elas, que atenderiam as necessidades detectadas;
- d) analisar os desafios para a concepção do MOOC utilizando as tecnologias escolhidas buscando atender a partir das dificuldades relacionadas ;
- e) avaliar como as estratégias e recursos disponibilizados e trabalhados no MOOC podem contribuir para o aprimoramento da redação do TCC .

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A princípio serão retomadas as concepções de língua e linguagem nas concepções de Bakhtin/Volochínov por entendermos o interacionismo como social e dialético e, também, por admitirmos que as atividades humanas organizam-se a partir da linguagem, caracterizando o interacionismo e o dialogismo que devem proporcionar aos alunos condições de pôr em prática a linguagem, formando cidadãos leitores e escritores de uma cultura em que a escrita é predominante.

Com base nas pesquisas desenvolvidas pelo filósofo russo, Mikhail Bakhtin, essas concepções têm como peças-chave a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação em determinado espaço virtual de aprendizagem. Onde podem ser encontrados uma diversidade de gêneros textuais, aproximando os indivíduos pela intenção de quem produz e a interpretação de quem recebe. Bakhtin e Volochinov (2006) também possibilita a compreensão de que o texto é fonte de dados, e se faz por meio do encontro dialógico entre pesquisador (a autora) e pesquisados (alunos e professores), sendo o material de análise para o pesquisador.

No movimento da pesquisa, na produção, análise e interpretação dos dados, estamos lidando com os movimentos de transformação dos pesquisados e do pesquisador. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual, como

acontece no referencial interpretativista¹⁴, mas sobretudo social, um encontro de culturas, de contextos. Pois o papel do pesquisador não consiste em apenas descrever e compreender a realidade, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. O que justifica-se nos escritos de Bakhtin,

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões, não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2010, p. 366).

Portanto, mais do que ensinar os elementos e as normas que compõem a Língua Portuguesa, precisamos ensinar as Práticas de Linguagem que vivenciamos na relação interpessoal, no contexto de produção dos textos, nas diferentes situações de comunicação, que em relação a nossa pesquisa, dar-se-á no virtual, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz, que nesse caso, em especial, passam a ser peças-chave.

Na continuidade, buscamos em linhas gerais o entendimento para o que é letramento, realizamos um breve percurso histórico e teórico acerca do letramento e de sua atual designação e reformulação que é a de multiletramentos, letramento acadêmico e letramento digital, que envolvem muito mais que as práticas de leitura e escrita de textos. Os momentos importantes em que se concebe a linguagem como responsável pela estruturação do pensamento e a língua como o veículo responsável pela concretização desse.

Para possibilitar uma melhor compreensão do MOOC e a maneira que ele pode ser utilizado como um recurso para o aprimoramento da escrita do TCC, de maneira que essas se somem ao aprendizado propomos a divisão do presente trabalho em capítulos com a intenção de promover uma visão ampla. Assim sequencia-se esta pesquisa de forma coerente ao que propõe.

¹⁴ Para o pesquisador interpretativista, o fenômeno a ser estudado é resultado da colocação de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno, moldado pela maneira como ambas as partes se interagem, ambos influenciados pelas estruturas macro; além disso, deve-se considerar que a interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e o fenômeno estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado. Ademais, para que um pesquisador esteja apto a pesquisar adotando uma abordagem interpretativa, necessário se faz que o mesmo tenha plena consciência e aceitação dos pressupostos que a edifica; tais pressupostos, de ordem axiológica, ontológica, epistemológica e metodológica.

O capítulo 1 traz primeiramente, a Introdução e apresenta, as questões de língua e linguagem, exhibe a problematização sobre a questão das dificuldades dos alunos da graduação no domínio da língua portuguesa e na escrita dos gêneros acadêmicos. Procura-se validar a escolha do problema e a composição dos objetivos, tanto o geral quanto os específicos.

O capítulo 2 apresenta a contextualização e a compreensão de letramento; letramento acadêmico e sua socialização; e a escrita no ensino superior.

No capítulo 3 são trazidas as concepções dos gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de letramentos digitais e ensino; o que caracteriza os gêneros discursivos, o que são os gêneros primários e secundários, o TCC como gênero discursivo.

O capítulo 4 mostra o uso das tecnologias digitais no processo de ensino, as tecnologias digitais no processo ensino aprendizagem da língua materna, as aprendizagens necessárias para integração das tecnologias, as características do aluno virtual, a contextualização do mooc e suas funcionalidades na aprendizagem on-line e as características do MOODLE como um ambiente virtual de aprendizagem.

O capítulo 5 traz a metodologia, as etapas da pesquisa desenvolvimento, a análise do contexto, análise do objeto, preparação e o desenvolvimento.

No capítulo 6 mostraremos os resultados, as dificuldades na norma padrão descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos TCCs, as dificuldades identificadas, pela pesquisadora, na correção dos TCC's dos alunos do curso de Pedagogia; os critérios de análise linguístico-discursiva do gênero TCC, quais os objetos de aprendizagem que podem ser integrados ao MOOC e o processo de mediação oferecido por eles, para a elaboração do TCC, considerando os critérios da análise linguísticodiscursiva. Descreveremos também os desafios para a concepção do MOOC, as possibilidades de contribuição do mooc para a escrita do TCC. A reflexão sobre os resultados e a avaliação do MOOC "Descomplicando o TCC" pelos alunos e professores

Finaliza-se apresentando as conclusões finais, os anexos e demais documentos utilizados pela pesquisadora bem como os apêndices e documentos criados para esta pesquisa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO E SUA SOCIALIZAÇÃO

Os novos tempos trazem desafios para todos os segmentos da sociedade, principalmente o da educação e no nosso caso, mais particularmente, para o Ensino Superior e as maneiras de ensinar e aprender, as mudanças fazem-se necessárias e urgentes, um processo de renovação das competências que são essenciais para um bom desempenho e da qualidade na sociedade da informação.

Na atualidade, tornou-se imprescindível a aprendizagem se processar ao longo da vida e ser conduzida por indivíduos ativos e autônomos capazes de construir as próprias aprendizagens. Conforme Camargo (2003), “a educação pode ser diferenciada de acordo com as metodologias empregadas para a obtenção de resultados no fim do processo de aprendizagem”, (dentre essas metodologias, o CNE¹⁵ incentiva a utilização de formas alternativas que garantam qualidade e efetividade do processo (BRASIL, 2007). Nesse sentido, Behrens (1996) observa que, a fim de contribuir para a qualidade do ensinoaprendizagem, a ação de um professor deve ser orientada por metodologias que ultrapassem a reprodução do conhecimento e busquem autonomia e criatividade.

Assim, a noção de letramento acadêmico, nos estudos desenvolvidos na área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE 1996), compõe-se como uma tentativa de extrair as implicações dessa

¹⁵ **O Conselho Nacional de Educação (CNE)** é um órgão independente associado ao Ministério da Educação (MEC) e tem, como missão, aprimorar e consolidar a Educação nacional de qualidade, assegurando a participação da sociedade. O conselho atual foi instituído na Lei 9.131 de 1995. O CNE auxilia o ministro da Educação, formulando e avaliando a política nacional da área, zelando pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação educacional. O órgão emite ainda pareceres e resoluções e decide privativa e autonomamente sobre assuntos que lhe são pertinentes.

abordagem para o entendimento das questões relativas à aprendizagem no ensino superior. Segundo Lea e Street (1998), existem três principais perspectivas ou modelos que caracterizam a escrita do estudante universitário e que pode ser compreendida a partir do estudo das habilidades, e de socialização acadêmica e de letramento acadêmico.

A primeira abordagem compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver a fim de utilizá-las no meio acadêmico. Considerar o letramento apenas nesse contexto, deixa de levar em conta o conhecimento prévio do aluno, e considera que apenas ele é responsável por desenvolver suas competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita exigidas pela universidade. Entretanto para o desenvolvimento de habilidades mais específicas do meio acadêmico, precisamos considerar o que os alunos já conhecem de leitura e escrita e a partir dessa análise, desenvolver e ampliar os conhecimentos que exigem as práticas necessárias no meio acadêmico.

O *modelo da socialização acadêmica* parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, sendo assim, quando o aluno se apropria das características que compõem esses gêneros, vai estar capacitado para envolver-se em práticas letradas da universidade. Esse modelo contextualiza que as regras que regem a escrita acadêmica colaboram para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificulta o avanço para solucionar problemas sérios existentes na educação como um todo, e nesse caso mais especificamente na educação acadêmica. Educação que não prepara os alunos para atuarem de forma efetiva na sociedade contemporânea como cidadãos críticos, ativos e participantes, pois não valoriza as habilidades que os alunos possuem. O modelo da socialização não leva em consideração as possibilidades de desenvolver outras maneiras de compreensão e aprendizado de leitura e escrita, apenas considera o nível de aprendizado por avaliações em contextos isolados, com isso reduzindo as possibilidades de um real aprendizado por parte dos alunos.

A *abordagem do letramento acadêmico*, compartilhada pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento¹⁶, entende os múltiplos letramentos que permeiam a

¹⁶ Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com

instância universitária como práticas sociais, dentro das ideias que temos sugerido. Nesse novo contexto educacional em que os alunos devem construir seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Bakhtin (2010, p.303) traz considerações de um reconhecido argumento para se repensar a maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é uma forma de ação social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

Assim, torna-se mais lógico esperar, aceitar e contribuir para que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.

Segundo Harasim, Calvert e Groeneber (1997, p. 150-151), o diálogo, múltiplas perspectivas e argumentação que acontecem nos grupos de aprendizagem colaborativa, podem explicar porque é que esse modelo de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos. Os processos e estratégias desse modelo de aprendizagem, integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento. A aprendizagem em grupo ou colaborativa é baseada num modelo centrado no aluno, promovendo a sua participação dinâmica nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo.

Assim, a importância dessa abordagem para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de

predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia".

De acordo com Street (2003: 1), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem. Na concepção de Lea e

Street (1998, p. 157), relacionados aos Novos Estudos de Letramento, “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Essas inovações não estão na bagagem intelectual do estudante, e também não serão aprendidas no contato com o mundo acadêmico.

Para o estudante universitário, um importante fator do letramento acadêmico é a necessidade, poder-se-ia dizer “obrigatoriedade”, de conhecer operações linguísticas, textuais e discursivas e adequá-las às diferentes disciplinas, além de manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p.16).

Dessa maneira, percebe-se que o papel do letramento é instrumentalizar o aluno a construir e reconstruir conceitos, compreender as ideias acerca da língua escrita como um sistema de representação e saber o seu funcionamento.

Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos. Esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso. Ressaltamos que os modelos de letramentos citados são necessários para que o aluno conheça as convenções que regulam as práticas universitárias.

O processo de aquisição, uso e aprendizagem de uma língua demanda um conjunto de ações e de procedimentos que precisam fundamentar-se em princípios teóricos.

A teoria que sustentará a nossa proposta é a da aprendizagem significativa proposta na década de 1960, por David Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Ausubel (2003), que enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) mais relevantes para os seres humanos. O autor destaca que a maior parte da aprendizagem acontece de forma

receptiva e, desse modo, a humanidade tem-se valido para transmitir as informações ao longo das gerações

A contribuição de Ausubel é marcar claramente a distinção entre aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a primeira é que deve existir a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; segundo que exista conhecimentos na estrutura cognitiva que torne possível a conexão do antigo com o novo conhecimento; e terceiro a necessidade de fazer a conexão entre o que já conhecia e o novo conhecimento e assim criar um novo aprendizado. São os conhecimentos anteriores que tornam possíveis a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa requer uma atitude proativa, na interação entre o conhecimento novo e o antigo, ambos serão modificados de uma maneira específica e com uma estrutura cognitiva peculiar a cada pessoa.

Assim, é possível concluir que escrever não pressupõe um produto acabado; há etapas anteriores e posteriores, Bakhtin (2010) não só traz à tona o conceito de gêneros do discurso mas também os situa como elementos que são sempre construídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua dentro de instituições e atividades sociais.

A escrita é uma conquista, uma aquisição que exige determinação, orientação, exercício, prática, tentativas, aprendizagem e tempo. Isso tem implicações diretas na ação pedagógica, na escolha das atividades, nas atitudes práticas, na ação do professor e nas peculiaridades do trabalho desse professor. Ou seja, implicam nas sequências didáticas construídas pelo docente. Um trabalho que se preocupe com escrita de um gênero textual terá como objeto central de estudos os textos dirigidos a alguém em diferentes situações comunicativas, com adequação de contexto e metodologicamente ajustados. Para Rojo (2013) os textos e os enunciados da atualidade inserem novos desafios aos letramentos e às teorias.

Lembrando que uma das metas essenciais da educação, para atender às exigências dessa nova sociedade da aprendizagem, é promover, em nossas escolas e universidades, atividades que desenvolvam em nossos alunos capacidades de gestão do conhecimento ou, gestão metacognitiva, já que, para além da aquisição de conhecimentos pontuais concretos, esse é um dos meios de ajudá-los a enfrentar as tarefas e os desafios que os aguardam na sociedade do conhecimento. A nova cultura da aprendizagem requer, no mínimo, ensinar aos alunos, cinco tipos de capacidades para a gestão

metacognitiva do conhecimento (POZO; POSTIGO, 2000) são elas: Competências para a aquisição de informação. Competência para a interpretação da informação. Competência para a análise da informação. Competência para a compreensão da informação. Competências para a comunicação da informação.

Para mudar as formas de aprender dos alunos faz-se necessário e imprescindível mudar as formas de ensinar dos professores. O educador do séc. XXI deve ser um profissional que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, centrar-se numa prática pedagógica, cujo objetivo seja uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. Tratando-se da formação do docente, existem estudos que apontam a necessidade da formação ser capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano – o ‘educador’, encarado não como “um professor especializado encarregado do curso de educação para as mídias, e sim um professor do século XXI, que integra as diferentes mídias em suas práticas pedagógicas” (BELLONI, 2002, p. 40).

Com a expansão das novas tecnologias os educadores devem ser considerados autores e colaboradores, encarregados do compromisso e da responsabilidade, de serem portadores de competências e atitudes que os capacitem a ultrapassar os obstáculos, principalmente os político-sócio-culturais, instigando a capacidade de pensar, pesquisar e questionar do aluno, para a efetivação de seu objetivo primeiro que deve ser a formação de cidadãos para o exercício pleno de sua cidadania e na atualidade, falar em cidadania excluindo a tecnologia é um grande equívoco, pois, as tecnologias estão em toda parte, os educadores devem ter clareza do papel das tecnologias, como instrumento que ajuda a construir novos conhecimentos, apresentando novas possibilidades e porque não dizer oportunizando a aquisição de novas competências.

Kenski (2001, p.103) afirma que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

A nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e novo perfil de professor, as funções discentes e docentes exigidas por esses novos tempos só serão passíveis de transformação se a comunidade e a academia estiverem dispostas a encarar

o ensino e a nova cultura da aprendizagem (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2001). Vivemos em uma sociedade do conhecimento, ou melhor dizendo, uma sociedade de acesso a muita informação, porém o acesso a esse conhecimento culturalmente gerado não é fácil.

O valor crescente de informações deveria valorizar mais a gestão dessas informações e dimensionar o valor social que elas têm em nossa sociedade, valorizar a importância dos processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento que constituem instrumentos de formação poderosos. Na sociedade da aprendizagem, ou da busca por conhecimento, faz-se necessário converter esses sistemas culturais de representação (numéricas, linguísticas, artísticas, culturais, científicas, etc.) em instrumentos de conhecimento, apropriar-se de novas formas de aprender e de relacionar-se com o conhecimento. Esse é um dos maiores desafios a serem enfrentados por nossos sistemas educacionais.

Sendo assim, observando-se e não deixando de ressaltar a importância da variedade linguística existente no cotidiano do aluno, e que todas essas variedades têm o mesmo valor social, a escola apesar da observação e do conhecimento, promove o ensino de apenas uma das variedades de língua, “ignorando” as demais, pois leva em consideração apenas o poder e as normas.

É preciso refletir sobre como foi, e como é, o ensino da língua materna, é necessário rever a ideologia do certo e do errado que é desmistificada pela experiência diária do aluno.

Pois, para ele, o usual e o “correto” é a linguagem usada pela família, pais, irmãos, vizinhos e as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Assim, a reflexão-na-ação, em conformidade com Prado (1996, p.17) que estabelece uma maneira de agir do professor de sair da conformidade, deixar de seguir normas que há muito tempo não fazem mais sentido, criar um dinamismo de novas ideias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível e um pensar mais abrangente. Ele precisa aprender a construir e comparar novas estratégias de ações, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Para a autora, a reflexão-sobre-ação assume o seu lugar no momento em que o professor distancia-se de sua prática e, nesse processo de reflexão, a prática é reconstruída pelo educador a partir da descrição, análise, depuração e explicitação dos fatos. São esses procedimentos que propiciam a tomada de consciência para a compreensão de sua própria prática, em nosso caso o ensino da língua materna.

2.2 A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

A escrita é uma habilidade necessária e imprescindível no Ensino Superior, porém os problemas encontrados, têm ocasionado muita discussão sobre o desenvolvimento e a qualificação da escrita nessa etapa de ensino. Isso suscita questões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre boas práticas pedagógicas em produção escrita na universidade.

Faz-se necessário reconhecer as dificuldades do Sistema de Ensino Superior em atender satisfatoriamente à expectativa social de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos para que vá além do profissional. No Brasil, por exemplo, a LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê que são justamente essas as funções da Educação Superior: estímulo à criação cultural, desenvolvimento da ciência e do pensamento reflexivo, a compreensão do homem e do meio em que vive e a capacidade de apresentar soluções capazes de se aperfeiçoar a sociedade. Essas são as exigências que a sociedade está fazendo aos jovens, por isso restringir sua formação a apenas conhecimentos específicos, é fadá-los a enfrentar graves problemas de permanência no mercado de trabalho e no exercício de sua cidadania (FIOR, 2003).

No Ensino Superior, a escrita é solicitada (pode-se dizer exigida) com mais frequência e a produção textual assume uma maior importância, é cobrado do aluno uma maior competência na realização dessas atividades. Assim, a escrita se traduz em habilidade imprescindível ao sucesso acadêmico, assim como o insucesso também é responsabilidade e papel central da Educação Superior (CABRAL; TAVARES, 2005; VASCONCELOS, 2007).

O grande problema é que são colocadas as exigências para os alunos do ensino superior em termos de produção textual e não são explicitadas, na maioria das vezes, tais exigências. Algumas hipóteses indicam não haver um esclarecimento formal por parte dos professores a respeito da produção (características específicas do gênero) que desejam receber de seus alunos. A não explicitação da metodologia a ser seguida no processo de elaboração de trabalhos, exercícios, provas, entre outras atividades acadêmicas, tem, em certa medida, sido responsável por muitas das fracas produções dos alunos. Alguns estudiosos sobre o assunto, procuravam prevenir as comunidades acadêmicas sobre o problema, que Moran e Lunsford (1984, p. 87) nos trazem na seguinte avaliação:

Os alunos frequentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou

profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento. Eles não sabem escolher um dado tópico para discorrer numa tese ou dissertação, como conduzir a pesquisa, [...] ou como satisfazer as diferentes demandas metodológicas ou intelectuais de vários consultores.

Fairbairn e Winch (1996) associam as dificuldades, o insucesso e o abandono acadêmico no Ensino Superior a uma falta de métodos de estudo, sobretudo com relação às competências de leitura e de escrita. Então o que fazer? Os alunos estão na universidade, assim sendo, trata-se de fortalecer o desenvolvimento de situações pedagógicas que levem ao aprimoramento da escrita. Observa-se que a escola não preparou o jovem para questionar o mundo e o meio em que vive, e sim em aceitá-lo sem questionamentos, já que a maioria dos textos produzidos pelos alunos não apresentavam ideias e construções próprias, além do uso inadequado da organização do texto e da articulação das ideias na escrita, o que se encontra nos textos é uma repetição de frases prontas.

Pécora (1989) em sua dissertação faz um levantamento dos problemas de escrita dos alunos ingressantes à Universidade Estadual de Campinas. Elaborado com um *corpus* de 1440 textos, do curso Práticas de Produção de Textos, de responsabilidade do autor, nos 1º e 2º semestres do curso de Linguística, entre os anos de 1978 a 1980. O autor identifica e justifica que as dificuldades dos alunos ingressantes são as mesmas dos vestibulandos: acentuação; pontuação; ortografia; adequação de linguagem (utilizar a oralidade quando a norma culta é exigida); emprego lexical; redundância; emprego de noções confusas; emprego de lugar comum. Esse estudo não é tão recente, mas pode muito bem justificar os problemas encontrados atualmente, no ensino Superior, no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente na escrita dos alunos da graduação.

Por tudo isso, faz-se importante destacar o papel do ensino universitário, que deve ser uma formação de alto nível e que deixe bases sólidas para a vida e para uma aprendizagem posterior.

A princípio é preciso uma seleção adequada de conteúdo, na criação de mecanismos pedagógicos que assegurem a continuidade do exercício de escrever, pois o aluno só aprende a escrever escrevendo, se deparando com problemas e dilemas com os quais não se depararia caso não estivesse escrevendo.

Dessa forma, ler o que escreveram os colegas, explicar as impressões pessoais que causam estes textos e escutar as opiniões e entendimentos de outros sobre os

próprios textos são atividades importantes para o desenvolvimento do processo de escrever, atividades possíveis dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, é de se esperar na escrita uma maior abertura de práticas sociais e culturais variadas e estimulantes que eduquem a sensibilidade, que formem um sentido estético e que permitam um maior conhecimento da realidade e do mundo do trabalho. A propósito disso, destaca-se que a escrita, sua apropriação, sua utilização, sua (re)significação e prática social são constructos sobre os quais deveriam se assentar todas as práticas de escrita. Importante considerar que, sem um acesso constante à leitura, a escrita se faz difícil e custosa, o que, em geral, costuma resultar em alunos não-desejosos de escrever. Porém para atender os requisitos acadêmicos é preciso uma seleção adequada de conteúdo que significa escolher os mais importantes desse âmbito curricular, acomodá-los às necessidades formativas do aluno, adequá-los às condições de tempo e de recursos da instituição, e organizá-los de tal modo que sejam de fato acessíveis aos acadêmicos (ZABALZA, 2003).

É importante conhecer, para incentivar a discussão, a socialização das limitações e das dificuldades apresentadas pelos alunos, no que diz respeito aos gêneros acadêmicos, já que essa representa importante habilidade para que o aluno efetivamente usufrua de maneira plena das práticas sociais da língua. Assim, é possível que o aluno passe a produzir de forma eficiente os gêneros textuais da esfera acadêmica, se ele for visto como sujeito de linguagem, com identidade própria constituídas ao longo das suas experiências sociais prévias; esses aspectos são contemplados pelo modelo do letramento acadêmico proposto por Lea e Street (1998).

Na visão de Lea e Street (1998), o estudante universitário sente necessidade de utilizar um repertório linguístico adequado a cada disciplina. Mas ao aventurar-se adequar seu Discurso às diferentes disciplinas, o aluno adere aos Discursos dominantes legitimados pelos professores, o que não pressupõe que o envolvimento nessas práticas, possam auxiliar o aluno, já que os letramentos não estão apenas ligados aos conteúdos das disciplinas de forma isolada, mas também aos outros Discursos e gêneros institucionais que estão presentes na universidade e fora dela.

A escrita, no Ensino Superior, deve estar adequada as linguagens específicas das áreas de conhecimento, e, dessa maneira, preparar os acadêmicos para atender o andamento dos processos de aprendizado e produção. Acreditamos que é a partir de sólida formação na escrita dos gêneros acadêmicos, constituída tanto de aspectos teóricos quanto práticos, aliada ao exercício de leitura, escrita, reescrita e reflexão sobre o

que se lê e o que se escreve, que podemos esperar como resultado, trabalhos de qualidade que vá além do cumprimento das tarefas acadêmicas.

O contexto acadêmico exige dos estudantes que leiam e produzam textos sistematizados o que não fazia parte de seu universo nos anos anteriores e não descartamos a questão da dificuldade de apropriação da leitura. Muitos estudantes não têm habilidades como: selecionar informações no texto lido, associar essas informações e classificá-las como tema, assunto, tese e argumentos ou contra-argumentos. E se eles não tem a habilidade para uma leitura atenta e técnica, ou seja, a leitura do texto expositivoargumentativo, torna-se difícil produzir resenhas, resumos e outros gêneros da esfera acadêmica.

A escrita é uma herança cultural, e assim, assume determinadas funções e especializações e, por isso, deve estar presente em no planejamento do Ensino Superior, em todas as disciplinas e que a qualificação dos textos tenha como objetivo criar possibilidades para que aluno se sinta motivado pelo contexto em que está inserido e que tenha a oportunidade de estabelecer uma relação constante entre a sua própria escrita e diversificados modelos de referência.

Apesar do conhecimento da linguagem ser imprescindível para a vivência em sociedade, o homem se comunica, e essa comunicação não ocorre apenas de maneira oral, mas, também de maneira escrita. A escrita adquiriu um enorme destaque, que superou a palavra falada, especialmente por ser um registro mais tangível que a fala e, fundamental para a preservação da cultura. Considerada como uma habilidade imprescindível ao sucesso acadêmico, o amplia as crenças sobre a escrita dos alunos, o que podem levar a práticas equivocadas, por aqueles que apenas exigem dos estudantes reprodução, de forma automática, das convenções do discurso acadêmico.

Embora o Ensino Superior apareça na literatura desde a década de 60 (SANTOS FILHO, 1994) e tenhamos um número razoável de trabalhos produzidos sobre o assunto, com aumento acentuado nas últimas duas décadas (BARIANI et al., 2004) enfocando diversos temas, ainda há carência na produção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito aos estudantes do Ensino Superior e às mudanças que esse nível de ensino lhes impõem (PACHANE¹⁷, 1998; BARIANI et al., 2004).

¹⁷ PACHANE, G. G. **Universidade vivida**: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

De tal modo, o presente trabalho procura contribuir acerca dos estudos relativos ao letramento no Ensino Superior, mais especificamente o gênero TCC, tendo como foco o aluno, e os aspectos relacionados à sua formação acadêmica, sua promoção profissional e pessoal, no que diz respeito à escrita, que se observa a partir de relatos em estudos anteriores, em que destaca-se as dificuldades do aluno quando é solicitado a produzir um texto cuja temática exija conhecimentos específicos, sobretudo quando se faz necessário estabelecer relações entre aspectos teóricos e aspectos práticos acerca destes conhecimentos específicos.

Estudos sobre o assunto corroboram sobre os estudantes que desenvolveram habilidades de escrita, podem se engajar na elaboração dos mais diversos gêneros textuais ativamente. Do mesmo modo, estudantes com essa habilidade pouco desenvolvida estão em desvantagem para dominar o assunto e para demonstrar o que aprenderam (RADLOFF; HARPE, 2000). Como se não bastasse a função das habilidades de escrita para a aprendizagem, a maioria das profissões exige boas habilidades de comunicação, incluindo a capacidade de escrever de forma eficaz para diferentes públicos. Habilidades bem desenvolvidas são valorizadas e exigidas por grupos profissionais e empregadores que reconhecem a escrita eficaz como fundamental para o sucesso no trabalho (RADLOFF; HARPE, 2000).

2.3 A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SUA SOCIALIZAÇÃO

A compreensão da escrita socialmente contextualizada é defendida por pesquisadores, que fazem parte dos Novos Estudos do Letramento¹⁸ que têm se centrado em pesquisas sobre o que chamam de “letramentos acadêmicos”, compreendendo que estes não podem ser práticas de escrita neutras e desvinculadas dos contextos de uso. Preconizam que as práticas escriturais acadêmicas são práticas sociais e, por isso, variam em função do contexto, da cultura e do gênero em que se inserem, pois asseveram que as práticas de letramento nas disciplinas acadêmicas estão associadas aos usos e às funções da escrita em comunidades e contextos específicos. Destacam também que as questões da linguagem relacionadas à atividade cognitiva, heterogênea,

¹⁸ The New Literacy Studies é formado por pesquisadores que fazem parte do New Literacy Group, estudiosos que concebem o letramento como prática social, isto é, reconhecem ser o letramento mais do que o conhecimento do código da língua por si só, mas que refere aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se insere. Portanto, o letramento é a relação do indivíduo com a escrita, permeada de crenças, valores, ideologia e da cultura dos grupos sociais.

social, histórica e, conseqüentemente, devem adaptar-se as necessidades comunicativas que vai abrigar a amplitude linguística e social de um indivíduo.

Letramento é enfocado neste trabalho sob a perspectiva sociocultural, que encontra lugar nos Novos Estudos do Letramento, na perspectiva, de Kleiman (1995), que define letramento como umas das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação de indivíduos que se sentem isolados, no meio acadêmico, por não dominarem a escrita possa mudar.

A autora lembra que o conceito letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Os diferentes letramentos, no caso da esfera acadêmica, contribuem decisivamente para explicar a constituição de sujeitos letrados. Eles indicam quais são caracterizados como dominantes ou não, no sentido de utilizarem, para mais ou para menos, a presença dos Discursos secundários (GEE, 1999). Os Discursos que envolvem o Ensino Superior, pressupõem aprendizagem como parte da socialização em grupos diversificados e que constituem, os atos públicos mais formais na sociedade. O uso dos letramentos revela, também, a presença de um viés crítico ou não, através da utilização da metalinguagem ou meta Discurso, pelos sujeitos, para criticar outros letramentos e para explicar os modos deles próprios se constituírem sujeitos letrados, situados socialmente.

Nesse trabalho utilizamos um tipo específico de letramento – o letramento acadêmico - e justificamos, por ser, um domínio social de destaque, pois ainda se faz referência aos papéis sociais de alunos e professores, como se os alunos e professores que atuam nas universidades detivessem o domínio do conhecimento e do saber. Esses aspectos interrelacionam-se inevitavelmente, pois o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

Essa abordagem auxilia à compreensão de letramento e das maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento e também ajuda os professores a pensarem sobre os tipos de letramentos que querem produzir, através das escolhas didáticas e de seus programas curriculares. Isso nos leva a entender as salas de aula como lugares sociais e culturais em que as práticas, na ação de questionar os inúmeros tipos de textos, as variadas formas de falar,

ler e escrever, assim como o modo de vestir-se e portar-se são privilegiados. Com base nas orientações de Comber e Cormack (1997), mais que julgar o trabalho dos professores, é preciso conhecer o trabalho que os alunos precisam fazer, para classificar um trabalho como bom, ou o que significa ser um bom aluno e qual a maneira ou as diversas de escrever um texto para demonstrar as competências letradas.

Nesse modelo, a comunidade acadêmica dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por professores, alunos e ideias debatidas, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. Por isso defende-se que os alunos necessitam aprender a elaborar diferentes gêneros discursivos, ou seja, de discursos secundários, na oralidade na leitura e na produção escrita, bem como nas atividades de análise linguística, a fim de se assumirem insiders¹⁹ (GEE, 2001), na esfera acadêmica.

Sendo assim, entendemos que na universidade deve-se centrar a atenção para o ensino de um leque de possibilidades multissemióticas²⁰ de uso da linguagem (verbal e não-verbal) que fazem parte da produção do conhecimento na academia.

Os alunos, ao ingressarem na universidade, são expostos a vários instrumentos de ensino que podem diferir daqueles utilizados em suas ações cotidianas. Entretanto, há que se considerar, que esses usos fazem parte do conjunto de ações que se situam no conhecimento dos letramentos acadêmicos, pois são eventos dentro de práticas sociais que demandam práticas de letramento específicas e, portanto, devem ser ensinadas na universidade. Essa atenção tem sido salientada em teorias que enfatizam a necessidade de que as pesquisas na área focalizem também a prática em sala de aula, pois, em um primeiro movimento de crítica às abordagens que limitavam a compreensão da relação da significação do aluno estabelecida com e através do texto, conforme discutido por Lea (2004), as pesquisas focalizaram apenas estudos de âmbito teórico.

Dentre as impressões iniciais cabe ainda um destaque sobre a construção de projetos que venham a reforçar a ideia de que o investimento por parte das instituições e dos professores em pesquisa e conseqüentemente na construção de saberes que se

¹⁹ Insider é uma expressão em inglês para uma pessoa que tem acesso às informações privilegiadas nas empresas, participando de operações importantes e obtendo informações que possam ser usadas de forma ilegal para obter vantagem financeira. – Nesse caso a tradução é: estar por dentro, bem informado a respeito de... (da funcionalidade dos textos).

²⁰ Habilidade de leitura e domínio dos gêneros da mídia.

intensificam na prática e no compartilhamento de experiências, se justificam à medida que renovam seus conhecimentos e oxigenam-se as práticas.

3. GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS: NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO

Atualmente, nas pesquisas na área dos estudos da linguagem, o termo letramento tem recebido maior destaque. No Brasil, as discussões sobre letramento e alfabetização começaram no século passado com autoras, entre outros, como Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Mas com o uso intensificado da escrita e da leitura, advindo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, os estudos do letramento ganharam maior enfoque e divulgação (SILVA, 2011).

O conceito de letramento, segundo Soares (2000), começou efetivamente a fazer parte das Ciências linguísticas e da Educação nos anos 80. Para a autora, letramento pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18), fazendo com que o estado ou a condição, no que se relaciona aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos do aluno sejam alterados, o letramento, portanto, é fator de mudança social.

O multiletramento ou as práticas multiletradas originaram-se com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Os indivíduos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D. Apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, ainda é

insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos. Com isso, o cidadão fora e dentro da comunidade escolar precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8). Dessa maneira, faz-se necessário que a formação envolva a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), e de saber atuar de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Sem deixar de lado a conformidade com o pensamento bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza e que nenhum significado é fixo, a pedagogia dos multiletramentos destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67), rejeita qualquer tipo de relação autoritária e imutável.

Os letramentos, no contexto hipermidiático dos textos, tornam-se multiletramentos, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas Rojo e Moura (2012) apontam algumas características dos multiletramentos e dos novos hiper(textos)²¹ consideradas importantes e, por proporcionarem a interação em vários níveis do usuário (leitor/produtor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos):

(a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

O ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a

²¹ **Hipertexto** é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas hiperlinks, ou simplesmente links. Esses links ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de "linkar" ou de "ligar" textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador francês Roland Barthes, que concebeu em seu livro *S/Z* o conceito de "Lexia", que seria a ligação de textos com outros textos. Em termos mais simples, o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do link abordado.

construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não. A multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semióticas) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p.19) exigem multiletramentos. Para exemplificar textos multimodais ou multissemióticos, citamos os anúncios publicitários, os vídeos, os panfletos, etc.

O termo multiletramentos foi gravado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ – a *multiculturalidade* característica das sociedades globalizadas e a *multimodalidade* - dos textos por meio dos quais a *multiculturalidade* se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Para os autores, dessa forma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Dentro do contexto de ferramentas digitais, nos espaços virtuais de aprendizagem, o MOOC e de seu uso pelos alunos e docentes, surge, como esperado, o conceito de letramento digital. O qual, nos dizeres de Soares (2009), propicia ao indivíduo a leitura e a escrita de maneira eficiente, em determinado contexto que o alçará a um maior nível de autonomia sobre materiais, textos, sons, imagens, entre outros, que vêm ao encontro de suas necessidades. A conceituação de Soares (2009), pretende destacar a maneira como um indivíduo se apropria efetivamente da leitura e da escrita em um espaço virtual, atendendo não somente à prática cibernética, mas ao estado ou condição dos participantes de eventos de letramento caracterizados no espaço virtual (digital).

Os multiletramentos, proporcionam ao usuário digital:

[...] a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução [...] e a habilidade de interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações (BALADELI, 2011, p. 9).

Sobre a crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, Dionísio (2006) propõe uma revisão do conceito de

letramento sugerindo o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais.

Ainda Dionísio (2006, p. 160) chama a nossa atenção para o fato de que a sociedade está cada vez “mais visual”, e que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Em virtude disso, o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento. Do ponto de vista da autora, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

Dessa maneira percebemos a necessidade de se trabalhar com o que as ferramentas digitais têm a oferecer nos mais variados âmbitos, atendo-se às múltiplas maneiras que os professores podem conceber atividades e materiais para incrementar a educação dos alunos por via de aulas que envolvam as incontáveis faces dos multiletramentos e letramentos digitais, como forma de conscientizá-los acerca da sabedoria digital que tanto precisam ter, aprender e dominar.

Para tanto, vale ressaltar a necessidade de revisitarmos a concepção de escrita, escritura, leitura, gêneros multimodais, multiletramentos, letramentos digitais; explorarmos o hipertexto para compreendermos o papel das múltiplas linguagens e reconhecermos os novos gêneros textuais e digitais para redefinirmos o papel do docente e do discente nas práticas educacionais e sociais atuais.

3.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Sabe-se que a importância do ato de aprender a ler e a escrever está fundamentada na idéia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra. O uso da linguagem é tão importante que a história da humanidade está dividida antes e depois da escrita. Foi a partir da escrita que o homem pôde registrar sua cultura, as descobertas, a sua história de vida. Antes disso ele se comunicava por meio do desenho e da pintura, mas foi com a escrita que ampliou sua habilidade comunicativa e socializou o registro através de um sistema convencional de sinais.

Por isso, aprender a ler e a escrever é mais do que uma simples decodificação de símbolos. Para se construir a habilidade de escrever e ler, é necessário ter consciência de que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelo homem.

A escrita diferencia-se da fala por ser de natureza essencialmente visual, enquanto a fala é basicamente auditiva. Sendo de natureza híbrida, isto é, capaz de mesclar elementos da oralidade com os da escrita, o texto eletrônico permite também que outras formas semióticas lhe sejam adicionadas tais como as imagens animadas e efeitos sonoros entre outros e não apenas os da voz humana.

Bakhtin (2003) distingue os gêneros do discurso basicamente em dois tipos: os Primários e Secundários²², de acordo com a sua essência de realização. Primários são os gêneros simples, constituídos “em circunstâncias de comunicação verbal espontânea ou em situação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2003 p. 289). Já os gêneros Secundários do discurso “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída.”

É essencial, ao discutirmos gêneros textuais, incluir-se os aspectos de conceituação, caracterização e delimitação dos gêneros discursivos, que sob as perspectivas de Bakhtin, o gênero de texto explana os vários elementos que o compõe, é a realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social. Procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Isto é, requer empréstimos dos construtos históricos que são os gêneros de textos.

Os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sócio comunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais, são organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem sofrer uma classificação rígida, por sua vez esclarece, que esses modelos não são fôrmas rígidas, eles vão se adaptando às novas realidades sócio discursivas, que a evolução natural faz surgir, em todos os níveis e em todas as esferas da sociedade. Por fim, o autor reconhece a dificuldade de classificar os gêneros e de estabelecer fronteiras entre eles, pendendo mais para a nebulosidade do que para a claridade. Marcuschi (2002, p. 23), explicita, que os gêneros textuais abrangem “um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função”.

²² Os quais explicitaremos com mais detalhes mais a frente.

Portanto, os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações. A esse respeito, Bakhtin (2010, p. 106) reitera que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Essa passagem, de certa forma, explica o “relativamente estável”, pois, bem como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender às necessidades dessa sociedade. Como, por exemplo, a carta, meio de comunicação bastante usado em épocas anteriores. Hoje, de certa forma, perdeu espaço para o e-mail, haja vista que a sociedade atual necessita de agilidade e rapidez na transmissão das informações; necessidade esta que a carta não é capaz de suprir. No entanto, a carta não deixou de existir. O que houve foi uma modificação, uma atualização do gênero carta, para melhor atender à sociedade.

A este respeito Bakhtin (2003, p. 284) considera que os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações.

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

De tal modo que, os gêneros hipertextuais²³ instauram uma nova arquitetura linguística que reorganiza os elementos verbais, visuais e auditivos, fazendo-os ocupar um espaço específico e relevante dentro da montagem geral desta reconfiguração semiótica²⁴.

Editadas todas em um mesmo espaço de leitura – tela digital - as diversas linguagens complementam-se umas às outras e ganham um efeito de significação extremamente rico, profundamente abundante de recursos perceptuais que quando acessados isoladamente um a um, pois os interpretantes hipertextuais - passam a dispor

²³ O termo **hipertextual** foi cunhado por Ted Nelson, em 1960, em um projeto desenvolvido quando aluno de pós-graduação, em Harvard (WHITEHEAD, 1961). Hipertexto designa uma coleção de documentos com links, ou hiperlinks, que auxiliam o leitor a ir de um texto (texto escrito ou imagem) a outro, em um movimento auto gerenciado. O hipertexto se caracteriza pela não-linearidade, pela liberdade do percurso que o leitor pode construir.

²⁴ A **semiótica** provém da raiz grega ‘semeion’, que denota signo. Assim, desta mesma fonte, temos ‘semeiotiké’, ‘a arte dos sinais’. Esta esfera do conhecimento existe há um longo tempo, e revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. Ela é, portanto, a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado, neste sentido define a Semiose. **Semio** para Charles S. Peirce 1839-1914, teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

de não apenas uma linguagem, mas de várias operando conjuntamente e concorrendo simultaneamente para construção do sentido proposto pelo produtor do gênero hipertextual.

[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Há na sociedade, segundo Soares (2002, p. 1), uma introdução, “de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet”. Por isso, a importância de se buscar entender as condições por meio das quais estão se instituindo as práticas de leitura e de escrita digitais, estudar as formas e meios em que se processa o fluxo informacional, como se dá a interação através das tecnologias e conhecer o funcionamento das ferramentas inovadoras.

Para Brait (2006, p.12-13), as particularidades discursivas apontam para contextos mais amplos que incluem o extralinguístico. Isso permite

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

Justifica-se assim, os possíveis motivos pelos quais os conceitos de escrita e de texto sofram mudanças substanciais. Ainda que um elemento textual possa ser isolado, o sistema é originalmente interativo e aberto com mensagens em circuito continuamente variáveis. A multimídia, por sua vez, consiste na hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sígnicos, códigos e mídias. As mudanças substanciais introduzidas na constituição das linguagens humanas com o advento das tecnologias e que agora se manifestam na integração inseparável entre o verbal, o visual e o sonoro.

Devemos ressaltar aqui a importância sobre os variados sistemas semióticos empregados na comunicação contemporânea. Não entraremos nos meandros da questão, por tratar-se de um tema muito complexo. Porém, vale lembrar que é preciso conhecer as habilidades do multiletramento para que possamos participar da produção de sentidos da sociedade atual, globalizada e multicultural, com sua multiplicidade de registros,

discursos, canais de comunicação e modos de representação (MOTTA; NASCIMENTO, 2009, p. 321).

A vida contemporânea exige o multiletramento que é a capacidade do sujeito construir sentido a partir de múltiplos designs (linguístico, auditivo, espacial, gestual e visual) que compõem os textos multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000²⁵ *apud* MOTTA; NASCIMENTO, 2009, p. 321). Assim, faz-se necessário para o ensino de linguagem, implantar em suas práticas de ensino o desenvolvimento do multiletramento de alunos e também dos profissionais envolvidos nessa formação, uma vez que trata-se de um tema relativamente novo, trazido pelos movimentos midiáticos e pela inserção das tecnologias no nosso cotidiano e por isso é preciso teorizar, conhecer e desvendar esse novo campo do conhecimento.

No Quadro 1, Marcuschi (2005) evidencia, que os gêneros não são estáticos, porque estão em constante transformação.

Quadro 1 - Gêneros emergentes versus gêneros existentes

	GENEROS EMERGENTES	GENEROS JÁ EXISTENTES
1	E-mail	Carta pessoal / Bilhete
2	Chat em aberto	Conversações em grupo aberto
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendado)
5	Chat em salas privadas	Conversações fechadas
6	Entrevista com convidado	Entrevistas com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula Chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência
10	Lista de discussão	Circulares
11	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi, 2005, p.31.

Assim, pode-se considerar que os gêneros “emergentes” segundo Marcuschi (2005,

²⁵ COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction-Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of futures**. London/New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

p. 31), estão consolidados pelo que atualmente consideramos gêneros digitais, que são de especial importância para o nosso conhecimento, dentre eles (quadro), temos os mais recentes, como o facebook, twitter, e o whatsapp, entre outros menos importantes.

Na era do multiletramento, em que vários aspectos têm que ser considerados. Cabe lembrar ainda que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

No que diz respeito aos vários gêneros discursivos presentes em ambientes virtuais, Marcuschi (2004, p. 13) afirma

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Os gêneros discursivos disponíveis em ambientes digitais permitem e, simultaneamente, exigem que o sujeito processe leituras as quais envolvem distintos recursos linguísticos ou não-verbais e hipermidiáticos. O que torna necessário o trabalho com tecnologia digital, por meio do qual se torne possível a redução dos textos, o uso de links eletrônicos da hipermídia, além dos recursos teórico-metodológicos, já utilizados excessivamente no âmbito da Análise do Discurso, na Sociolinguística, na Psicolinguística, na Inteligência Artificial.

A educação, no nosso caso, na graduação, faz-se necessário o trabalho em ambientes digitais, o que exige do professor o uso consciente de estratégias próprias da leitura hipertextual, além do conhecimento e uso de outras tecnologias. Esta é a habilidade primeira para que, quando da elaboração de orientações de pesquisa e elaboração de textos didáticos, o docente dela se valha no sentido de promover o desenvolvimento, das habilidades pressupostas pela leitura e produção de hipertextos e trabalhos acadêmicos.

3.3 GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS

Os gêneros discursivos podem ser classificados de acordo com o campo de uso da linguagem. Embora classificar gêneros, constitui-se um desafio para aqueles que se recusam a enquadrar eventos comunicativos essencialmente dinâmicos em esquemas ou modelos pré-definidos. Segundo Brait (2006, p. 156), os gêneros discursivos não são “uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se

manifestam nos discursos”, que deve ser dimensionada culturalmente, como um instrumento de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e de criação de mensagens em contextos culturais específicos.

Os *gêneros primários*, de conformidade com Bakhtin (2010) expõe que são os que se formaram em situações de uma comunicação verbal espontânea e eles (os gêneros primários), servem de componentes aos gêneros secundários. Esses gêneros primários são representados, na teoria da enunciação, por determinados tipos de diálogo oral – íntimo, familiar, cotidiano, sócio-político, etc. e os gêneros discursivos secundários constituem os literários, científicos e publicísticos, que surgem em condições de um convívio cultural mais complexo, num processo de reelaboração de gêneros primários, sendo predominantemente escritos.

Os gêneros discursivos podem, então, ser pensados tanto em função de sua ontogênese²⁶, situada nos gêneros primários, quanto de sua filogênese, ou seja, a partir dos gêneros secundários. Apesar da diferença entre as obras pertencentes aos gêneros artísticos e científicos (como gênero secundário) e as réplicas de diálogos (os gêneros primários), ambas se apresentam como unidades da comunicação discursiva:

Os *gêneros discursivos secundários* (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Segundo Brait (2007), os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, considerando não a classificação das espécies, mas o processo dialógico intrínseco, faz com que os gêneros passem a ser focalizados como campos de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. Faraco (2003, p.115) completa o raciocínio, quando questiona: “E qual seria o significado geral de gênero? Precisamente a correlação entre formas e atividades.” A palavra possui expressão derivada do ponto de contato com a realidade concreta, dentro de uma situação real, o que possibilitou a Bakhtin

²⁶ Ontogenia ou **ontogênese** (do grego *ὄντογένεση*, composto de *ὄντος*, transl. *ontos*, 'ser, ente' e *γένεσις* *gênesis*, 'criação') é o estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião (ovo fertilizado) até atingir sua forma plena, passando pelos diferentes estágios de desenvolvimento. A ontogenia é estudada em biologia do desenvolvimento. Em termos gerais, ontogenia também é definida como a história das mudanças estruturais de uma determinada unidade - que pode ser uma célula, um organismo ou uma sociedade de organismos -, sem que haja perda da organização que permite a existência daquela (MATURANA; VARELA, 1987, p.74).

desenvolver a teoria dos gêneros discursivos a partir dos campos de uso da linguagem. Assim, os gêneros discursivos, compreendidos como uma forma de comunicação e expressão, são também uma manifestação da cultura, um mecanismo de troca, criação e transmissão de mensagens, ideias, conceitos.

Ainda sobre a questão dos gêneros, da definição e distinção dos tipos textuais, Marcuschi (2002, p. 20) salienta a natureza flexível, dinâmica e plástica dos gêneros: “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, o que exige que sejam analisados em seus aspectos sócio comunicativos e funcionais, e não só por seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos).

Sobre isso, Bakhtin (2003) observou que no contexto de produção dos gêneros e uso da língua, existe um vasto campo de pesquisa e compreensão da linguagem. Para Bakhtin, todas as atividades humanas estão associadas ao uso da linguagem, bem como o explica ao afirmar que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Sob esse ponto de vista, a linguagem origina-se a partir de uma mesma base, a interação comunicativa e cada construção linguística é única por estar ligada ao sujeito que a produz. De certa maneira, justifica-se, a partir dessas construções, a diversidade de gêneros ser considerada infinita dada a imensa variedade de gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, produzidos a partir da multiplicidade das interações humanas.

De modo que o TCC, objeto de nosso estudo, pode ser considerado como um conjunto de construções e refrações semióticas, produzido em um determinado campo, sob uma influência ideológica específica é um gênero discursivo, e como tal, pode ser analisado o reflexo do letramento acadêmico de seus autores. A partir da ideia de que há uma diversidade de gêneros discursivos, Bakhtin (2003) aponta a necessidade de classificação e distinção entre os gêneros discursivos, classificando-os em gêneros primários e gêneros secundários, os primeiros sendo considerados simples e os segundos complexos.

Os gêneros discursivos secundários, ou complexos, em que pode ser inserido o TCC, por surgir em condições de convívio cultural mais complexo, relativamente

desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No qual, durante o processo de formação, os estudantes incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263, grifos nosso).

Por isso, ao término do curso de graduação, os alunos têm o compromisso de elaborar um trabalho baseado, geralmente, em fontes bibliográficas confiáveis, que exige dos graduandos embasamento crítico e teórico, reflexão, conhecimento ampliado. Alguns autores, apesar de darem o nome genérico de trabalho de conclusão de curso ou de monografia a todos os trabalhos científicos, diferenciam uns dos outros de acordo com o nível da pesquisa, a profundidade e a finalidade do estudo, a metodologia utilizada e a originalidade do tema e das conclusões (MARCONI.; LAKATOS, 2003; MEDEIROS, 2003; SEVERINO, 2000).

Esses autores asseguram que um trabalho acadêmico científico propõe-se a investigar, de forma criteriosa e em acordo com as normas da metodologia científica, uma questão relevante para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Ainda que o graduando não seja um cientista, acredita-se esse é o caminho para a aprendizagem do processo de investigação científica.

A monografia recebe diferentes nomenclaturas de acordo com o nível e a finalidade do trabalho acadêmico-científico. Na graduação, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Monografia de Conclusão de Curso (MCC); ou Trabalhos interdisciplinares, cujas denominações variam de acordo com a Instituição. Na pós-graduação (lato sensu, stricto sensu), esses trabalhos se diferenciam-se pelo grau de aprofundamento do estudo em relação ao tema delimitado. Para a pós-graduação lato sensu, a monografia é a etapa final para obtenção do título de especialista. Na pós-graduação stricto sensu, outros dois tipos de trabalhos científicos: dissertação de mestrado e tese de doutorado.

A macroestrutura textual do TCC, é normatizada pela ABNT, porém, várias instituições de ensino, também iniciariam um processo de individualização, incorporando as orientações da ABNT, algumas normas próprias.

Por sua especificidade, o TCC é um texto científico, e como tal, deve ser essencialmente objetivo, direcionado a um meio e um fim, que por sua vez deve estar em conformidade com o curso para o qual o trabalho é exigido como forma de avaliação final e obtenção de um grau superior, cujas características como gênero discursivo veremos a seguir.

3.4 O TCC COMO GÊNERO DISCURSIVO

O TCC é um gênero textual-discursivo secundário de grande complexidade, que nos permite assegurar ser constituído de diversos subgêneros (resumo, sumário, introdução, revisão de literatura, conclusão e outros), mas que não tem sido considerada, apesar da sua importância, nos estudos linguísticos. Por outro lado, a monografia assume caráter obrigatório em projetos políticos dos cursos de graduação de diversas instituições de ensino superior, cuja elaboração se faz em parceria orientador (professor) e orientando (graduando) e ambos pouco conhecem sobre sua natureza, função e forma.

O TCC, como texto acadêmico, é exigido, seguindo padrões pré-estabelecidos, deve conter uma situação problema específica, abordando diferentes aspectos do tema pesquisado. Marconi e Lakatos (2006, p. 151), diante do exposto, esclarece que a monografia ou TCC:

Trata-se de um estudo sobre o tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina.

A elaboração do TCC é o momento em que os alunos devem demonstrar a sua capacidade de apropriação da escrita, uma vez que tal fato implica conhecimentos relacionados a critérios axiológicos: a necessidade de a escrita tornar-se parte da vida do acadêmico e a concretizar-se para adquirir sentido.

O momento de escrever o TCC se traduz na incorporação de conceitos que vão além da capacidade de decodificação dos símbolos e sinais da escrita, pois é necessário compreender, avaliar, apreciar e apropriar-se do processo de escrita. É preciso inserir-se em outras práticas de letramento, que serão investigados com base nos domínios discursivos ou instâncias de produção discursiva. A instância de produção discursiva são os TCC's elaborados pelos acadêmicos.

A reforma curricular dos cursos de graduação, propriamente dita, foi desencadeada pela Secretaria de Educação Superior (SESU) em 4 de dezembro de 1997, através de seu edital de nº 4, que solicitou às instituições de Educação Superior o envio de propostas que serviriam de base para a elaboração das diretrizes gerais curriculares.

Com fundamento nas propostas enviadas, as diretrizes gerais para os cursos de graduação foram elaboradas por comissões, formadas por especialistas no ensino de cada área. As mudanças curriculares decorrentes desse movimento foram orientadas

pelos princípios da flexibilidade na organização do currículo, sua dinamicidade e consequente adaptação às demandas do mercado de trabalho, com ênfase na formação geral e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

As diretrizes curriculares dos cursos de graduação fazem a exigência de elaboração do TCC para uma significativa parcela dos cursos de graduação. Essa exigência traduz a importância do objeto da nossa pesquisa e de que o ensino não deve ficar isolado na graduação, assim como a pesquisa não poder ser privilégio apenas da pós-graduação. Sobre isso o PNE (Plano Nacional de Educação), em seu capítulo relacionado à Educação Superior, confirma a relevância de

incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa (BRASIL, 2000).

Os gêneros discursivos segundo a ótica bakhtiniana apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, que são: os temas, conteúdos que estão ideologicamente em conformidade, ou ainda, que o aspecto constitutivo do enunciado e de seus tipos relativamente estáveis; a forma composicional, que é compartilhada pelos textos pertencentes ao gênero e a individualidade do autor quanto às suas posições enunciativas.

Segundo essa lógica, pode-se dizer que a apropriação dos conceitos necessários para a construção do TCC, que convencionados e determinados pelo regulamento de cada curso, e também, pelo acordo professor-aluno relativo à orientação do TCC, a determinação de prazos comuns, etc. O gênero TCC se expressa pela escrita e é na produção textual que se busca os enunciados que possam sinalizar a presença de eventos de letramento acadêmico, específicos de cada curso, e os individuais no que se refere as características pessoais do autor.

Assim ao nos propormos a analisar “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), que se manifestam dentro de um determinado campo, compreende-se o conceito de gêneros discursivos, cuja natureza segundo Bakhtin (2003, p. 283) diz serem “os gêneros do discurso que organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais”, ressaltando que os gêneros têm personalidade muito mais mutável, flexível, plástica.

Os gêneros nos são dados na mesma proporção que dominamos a língua materna, pois formulamos enunciados a partir de situações concretas que ouvimos e com as quais

interagimos. Desta forma, os gêneros discursivos “não são uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 293), que se caracterizam por sua impessoalidade, historicidade e concreticidade; correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, dos temas em questão e do próprio significado das palavras em relação à realidade concreta: a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A forma composicional é a forma de construção pertinente aos textos que se incluem em determinado gênero do discurso. No caso do TCC, a observação das normas da ABNT, no momento de redigir o trabalho, constitui um dos elementos que caracterizam a *estrutura composicional do gênero*. O terceiro elemento é a individualidade do autor quanto à forma de enunciar. Falar em individualidade é falar em *estilo*.

Segundo Bakhtin (2003, p. 265), “todo enunciado –oral, escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”.

Isso significa que, em diferentes gêneros discursivos podem revelar-se diferentes aspectos da personalidade de seu autor, desvelando seu estilo individual. A relação entre gêneros discursivos e estilo se manifesta sobremaneira no que Bakhtin (2003, p. 266) chama de estilos funcionais: estilos de gênero aplicados em determinados campos da atividade humana e da comunicação, atendendo às suas especificidades.

Vivemos no mundo do multiletramento em que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 26), os gêneros são o resultado de cristalizações das práticas de linguagem, e assim, podem ser tomados como modelos de atuação. Do ponto de vista do letramento, Schneuwly e Dolz (2004) propõem, então, a elaboração de “modelos didáticos”²⁷ de

²⁷ A denominação “**modelo didático**” surgiu em Genebra-Suíça com o propósito definido de subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino/aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna, neste caso, o francês. De acordo com o grupo de Genebra, para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero, que são as capacidades de linguagem e sequências didáticas exploradas pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra/FAPSE - De acordo com os pesquisadores, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta esta denominada pelos autores genebrinos de modelo didático do gênero.

gêneros. O modelo didático pressupõe, o ensino do saber, pois ele é, na sua essência, um modelo psicológico das capacidades de linguagem pressupostas em uma prática languageira (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). A construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino. Sendo assim, conhecer o modelo didático do gênero facilita o conhecer mais adequado do funcionamento dos gêneros que são postos em prática em sala de aula. A construção desse modelo de gênero permitiria, uma variação do gênero de referência, construída na dinâmica de ensino aprendizagem.

Deste modo, variação de gênero é o que compõe o TCC como gênero discursivo secundário, pois ele reúne um conjunto estável de enunciados, de unidades de comunicação e significação necessariamente contextualizadas, e deriva de um convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado, em que se reelaboram os gêneros primários formados e apreendidos em um determinado espaço de tempo e, as comunicações discursivas realizadas durante a graduação.

O TCC, quando da sua elaboração, obedece aos rigores e as formalidades da área científica, é um gênero discursivo que pertence ao campo acadêmico, constituindo-se de um trabalho cuja constituição se dá entre o real e o enunciado. Esse gênero deve seguir regras quanto a forma de construção dos enunciados, predispondo-se a uma compreensão estética e emocional, evidentes desde a discussão do tema, a estruturação e fundamentação do TCC com o professor-orientador até apresentação do Trabalho para a banca examinadora, o que provoca críticas, questionamentos, posicionamentos contrários e a favor das ideias enunciadas.

Por estar o TCC vinculado a uma determinada situação social de interação, pois, possui a concepção de autoria e de destinatário. Segundo Brait, esse gênero textual é um elo da réplica dialógica²⁸, pois se encontra ligado a outras obras, outros enunciados, aos quais responde ao mesmo tempo em que se relaciona àquelas que virão a lhe responder, caracterizando, então, a interação entre os sujeitos participantes dos enunciados.

²⁸ Para Bakhtin (2010, p. 132) toda palavra comporta duas faces. A cada palavra da **enunciação** que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

A palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém - (**réplica dialógica**). Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 113).

Nas palavras de Brait (2007, p. 162),

[...] na esfera comunicativa da cultura tudo reverbera em tudo, uma vez que nela as formas culturais vivem sob fronteiras. O próprio discurso alheio pode integrar a cadeia discursiva e ser reprocessado. Nesse caso os gêneros discursivos de uma esfera da cultura são suscetíveis de deslocamentos, mas não podem ser ignorados como discurso do outro, tal como a bivocalidade²⁹ da palavra alheia incorporada.

Como gênero discursivo, o TCC apresenta conformidade quanto ao tema, no sentido de compreender o recorte de uma situação concreta – a conclusão do curso de graduação

– ao mesmo tempo em que encontra seu universo de pesquisa delimitado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e às linhas de pesquisa da área de formação.

Compreender o tema em Bakhtin (2006) significa compreender os vários adjetivos atribuídos a esse elemento pelo autor: significação ideológica, significação semântica, significação objetiva, significação concreta, entre outras. Mas, enquanto a significação possui uma natureza abstrata que tende à estabilidade e permanência, o tema é o concreto e histórico, que por isso mesmo é fluido e dinâmico. Nesse sentido, há a conformidade do tema quanto aos TCC, quando esses fluem em um movimento contínuo através da liquidez em que está mergulhado o contexto de sua produção, ou seja, dentro de uma significação abstrata do que é escrever um TCC, o aluno discorre sobre uma problemática que possui concreticidade e historicidade delimitadas.

Em relação à sua forma composicional, ou seja, a maneira como os textos são estruturados e materializados, há homogeneidade, pois, as regras para a elaboração do TCC são pré-determinadas pela normativa que rege a matéria na instituição em questão. A individualidade do autor se manifesta no momento da utilização da escrita que traz consequências adjacentes à sua produção. Essas consequências são de ordem prática, filosófica, política, científica, artística, cultural e também social, quando considerados os gestos, atitudes e procedimentos que constituem os valores sociais vigentes em determinado momento histórico-cultural: de ordem prática, no sentido de exercer seu papel comunicativo; filosófica, quando revelam determinado discurso fundador nas entrelinhas do discurso reprocessado; científica, artística e cultural pelo conhecimento

²⁹ A “**bivocalidade**”, segundo Bakhtin (2009), é a introdução da palavra do outro na fala do autor, revestida de nova avaliação.

produzido ou agregado e social pelos reflexos dentro de determinado grupo social, em determinado recorte temporal.

O TCC é um conjunto de linguagens sociais que identificam práticas sociais com expressões orais e escritas, e relacionam-se às instituições e a gêneros de discurso que aí se produzem (GOULART, 2006). Schneuwly e Dolz (2004), fundamentados nos princípios bakhtinianos, realizam uma adaptação do gênero discursivo à situação concreta. Através desse exercício, é possível definir o TCC como gênero discursivo pertencente ao campo acadêmico. Em um primeiro momento, o TCC é o “megainstrumento” que configura e estabiliza vários sistemas semióticos, o que permite ao aluno agir de forma eficaz em sua ação comunicativa, em um campo determinado. Em um segundo momento, o TCC é a base da ação discursiva propriamente dita: é o instrumento adaptado a um conteúdo e a um destinatário preciso e com uma finalidade bem definida.

O gênero TCC permite ao enunciador, no caso o aluno, produzir textos dentro de uma situação definida por diversos parâmetros, que se estabelecem pela relação “meiofim”, ou seja, pela interface entre sujeito e meio, que responde a um objetivo geral e final. É através dessa conexão que esta pesquisa procurará analisar como o uso do MOOC pode aprimorar a escrita do TCC.

A elaboração do trabalho acadêmico necessita do conhecimento das normas da escrita científica. Por isso, é preciso estar ciente dessas regras para seguir o modelo estabelecido que representa uma rede de compromissos conceituais, teóricos, metodológicos e instrumentais. Por consequência, a dificuldade em elaborar, organizar e formatar uma monografia dentro dos padrões

É a metafunção textual³⁰ que traduz a estrutura e o formato do texto, possibilita ao aluno, estruturar a experiência em produção escrita, a partir do sistema da língua. Um outro parâmetro para definir essa questão, diz respeito ao layout do TCC. A macroestrutura textual³¹ – com os seus desdobramentos em títulos, subtítulos, citações diretas e indiretas, curtas e longas, notas de rodapé, paginação e tantos outros elementos

³⁰ Halliday e Matthiessen (2004) postulam que a evolução da língua, como um sistema dinâmico e aberto, está relacionada a seu papel intrínseco como recurso para a construção da experiência humana externa e interna e para a negociação de relações sociais, papéis discursivos e posicionamentos intersubjetivos. Esses dois modos complementares de construção de significados são denominados **metafunção** ideacional e interpessoal da linguagem. Além disso, um terceiro componente, a **metafunção textual**, é concebido.

que estabelecem uma metafunção semiótica do texto, são muito importantes para o domínio do gênero monografia acadêmica.

Nesse Quadro 2, percebe-se os diferentes gêneros que constituem a monografia, tais como: resumo, sumário, folha de aprovação, referências, entre outros.

Quadro 2 - Elementos estruturais de uma monografia

Estrutura	Elementos	Recomendação da ABNT
Elementos pré-textuais	Capa	Obrigatório
	Lombada	Opcional
	Folha de rosto	Obrigatório
	Errata	Opcional
	Folha de aprovação	Obrigatório
	Dedicatória	Opcional
	Agradecimento	Opcional
	Epígrafe	Opcional
	Resumo na língua vernácula	Obrigatório
	Resumo na língua estrangeira	Obrigatório
	Lista de Ilustrações	Opcional
	Lista de tabelas	Opcional
	Lista de abreviaturas e siglas	Opcional
	Lista de símbolos	Obrigatório
	Sumario	Obrigatório
Elementos textuais	Introdução	Obrigatório
	Desenvolvimento	Obrigatório
	Conclusão	Obrigatório
Elementos pós-textuais	Referências	Obrigatório
	Glossário	Opcional
	Apêndice	Opcional
	Anexo	Opcional
	Índice	Opcional

Fonte: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2011.

Portanto, é justificada a importância da normalização de trabalhos acadêmicos, uma vez que ele recai em premissas básicas relacionadas à produção e disseminação do conhecimento, tais como: garantir a veracidade e segurança das informações; facilitar a circulação de informações (dados) em diversas fontes de informação (primárias, secundárias ou terciárias); e evitar a duplicidade de fontes, dentre outros.

No Brasil, o órgão responsável pela produção de normas técnicas é a ABNT, que foi fundada em 1940 no intuito de contribuir para o desenvolvimento tecnológico brasileiro.

Segundo Mendonça, Andrade e Sampaio (2012), para dar credibilidade aos trabalhos desenvolvidos no ambiente acadêmico, os autores devem obedecer a diretrizes e normas de apresentação que, no Brasil, como já dito acima, são editadas pela ABNT e adotadas pelas IES através de manuais publicados e adaptados para realidade dos cursos por elas oferecidos.

4. USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO

O ambiente virtual de aprendizagem, ou sala de aula on-line, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas para a construção da interatividade e da aprendizagem. É importante ressaltar que o AVA³¹ favorece a interatividade e a conexão de teias abertas que formam a trama das relações (SILVA, 2006). Esse tipo de ambiente baseia-se na concepção de interatividade, que envolve a participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo (hiper)textual, aberto a conexões, à integração de várias linguagens (sons, textos, imagens) e âncoras, e na abordagem da educação como “um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares” (SILVA, 2006, p.9).

Para Marcuschi (2010, p. 15), “os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som”.

As plataformas existentes são várias, podem ser livres ou não para o desenvolvimento de cursos ou de comunidades colaborativas e os recursos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem são inúmeros.

Destacamos aqui os mais conhecidos LMS³²– Sistema Gerenciador do Processo de Aprendizagem, cujo principal objetivo é simplificar a administração dos cursos. Sistema que auxilia os alunos no planejamento individual de seus processos de aprendizagem, e permite que os mesmos colaborem entre si através da troca de informações e conhecimentos. Para os professores, tutores e administradores, o sistema faz o rastreamento de dados, disponibiliza informações, auxilia na análise e gera relatórios sobre o progresso dos participantes.

³¹ **AVA** é a sigla de **Ambiente Virtual de Aprendizagem**, ou seja, a Sala de Aula Online desenvolvida exclusivamente para cada curso. Este ambiente contém as interfaces e ferramentas necessárias para o processo de Educação a Distância. Cada curso tem seu próprio AVA e apenas o aluno, professor ou funcionário cadastrado, pode acessar o AVA do referido curso através do seu login. Dispõe de diversas ferramentas para tornar o aprendizado mais atrativo para o aluno, através de diferentes formas de interação, como ferramentas síncronas ou simultâneas, como chats e assíncronas ou não-simultâneas, como fórum, atividades, mensagens, etc. (I-BRAS, 2014).

³² Os **Learning Management Systems**, conhecido como **LMS**, ou Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA), são softwares desenvolvidos sobre uma metodologia pedagógica para auxiliar a promoção de ensino e aprendizagem virtual ou semi-presencial.

Atualmente, os mais importantes, no mercado internacional são o Lotus IBM Learning Space, e o Blackboard, o o WebCT foi o mais utilizado por grandes instituições de ensino, mas está fora desse mercado. Os LMS nacionais mais conhecidos serão apresentados na sequência.

O WebCT³³, 1997 foi um sistema de ensino desenvolvido pela Universidade British Columbia, do Canadá, utilizado pelas maiores instituições internacionais de ensino. Criado para cursos on-line completos, ou como interface de apoio para cursos comuns. Foi desenhado para ser utilizado por usuários sem grandes experiências técnicas em computadores, fazendo uso de interfaces gráficas para o desenho do material e diversas ferramentas de auxílio ao professor. Porém, teve suas atividades encerradas em 21 de Setembro de 2014, desconhecemos os motivos, apenas que ela não renovou contrato com a Blackboard Learning System ML, que hoje domina esse mercado.

IBM Lotus LearningSpace³⁵, 1996 é um ambiente para a criação de cursos on-line desenvolvido pela Lotus/IBM e possui recursos multifuncionais que contém várias ferramentas valiosas, como ferramentas de gerenciamento de cursos, bibliotecas personalizadas e ferramentas de administração.

Blackboard Learning System ML³⁴, 1997. Ambiente de ensino e aprendizado considerado líder em plataforma de e-learning por sua facilidade de uso, larga adoção em instituições de ensino, flexibilidade pedagógica, amplitude de funções e características intuitivas, para aprendizado à distância e para apoio ao ensino presencial. Dentre esses três LMS apresentados, apenas visitamos os espaços, a título de enriquecer a nossa pesquisa, mas iremos nos ater aos AVA que descreveremos na sequência.

Passamos agora as avaliações dos AVA, iniciando pelo TelEduc.

O ambiente TelEduc, possui várias ferramentas groupware, dentre elas, fórum de discussão, sala de bate-papo, mural, portfólio e correio eletrônico. O seu desenvolvimento é realizado de acordo com as necessidades, tanto tecnológicas como metodológicas, por desenvolvedores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP. Um dos pontos fortes observados no TelEduc é a facilidade de uso mesmo para pessoas que não possuem um bom conhecimento de informática, considerando a estrutura das páginas que é simples e mantém o mesmo padrão para todas as funcionalidades oferecidas.

³³ Mais informações disponíveis em: <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/cladls/elearning/webct.aspx>

³⁵ Informações disponíveis em: <http://www.lotus.com/learningspace>.

³⁴ Informações disponíveis em: <http://www.blackboard.com>

Em termos de apresentação, o ambiente TelEduc é flexível e está dividido em duas partes: as ferramentas e o conteúdo correspondente à ferramenta selecionada, os quais consideramos possuir recursos limitados, por isso a maioria dos profissionais que atuam nessa área de produção de cursos on-line tem preferência pelo ambiente MOODLE.

O Aulanet é um software livre baseado na web para administração, criação, manutenção e participação em cursos à distância. Os mecanismos que possibilitam a comunicação são: mensagens, conferências, lista de discussão e chat. Podemos dizer que as principais vantagens do AulaNet são: implementação em português, grau de interatividade, simplicidade e funcionalidade, integração de ferramentas e diversidade de recursos.

Passamos pelo e-ProInfo, um software livre para a criação de um ambiente de ensino e aprendizagem a distância. Cujos principais mecanismos de comunicação disponíveis são: correio eletrônico, newsgroup, listas de discussão e debate e bate-papo. O e-Proinfo tem vantagens como o aspecto visual, a melhoria das várias ferramentas, flexibilidade, facilidade de uso e uma versão com software livre, que trabalha com qualquer sistema operacional, navegador internet ou banco de dados relacional. O estudo realizado sobre as características de tecnologias gratuitas na Internet para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, mostra que suas vantagens com os outras AVA's são semelhantes, mas com nenhum diferencial que o tornasse especial.

Outro ambiente avaliado foi o Dokeos (<http://www.campusvirtual.br/dokeos>), que possui uma disposição diferenciada de suas interfaces, em que todas se agrupam em blocos categorizados, e na visão do aluno se transforma em apenas um, aqueles convencionados pelo professor, para serem visualizados. O formato em caixa facilita ao aluno, pois só visualiza o que é específico para o andamento do curso. Nesse formato de ambiente, são oferecidas indicações de como direcionar seu estudo, minimizando a dispersão.

Segundo Israel Silva (2011) o Dokeos é um dos mais utilizados e completos LMS ou Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA). Para ele, este LMS é um sistema completo, rápido, com uma programação limpa, que disponibiliza sempre novas interfaces em cada nova versão.

Como é fundamental para nosso estudo, a análise dos mecanismos de comunicação entre participantes, este ambiente permite interatividade em tempo real, sem a utilização da interface chat.

Outra plataforma considerada é a Chamilo³⁵, recente no mercado. Seu nome significa “camaleão”, escolha intencional, pois pretende ser um sistema que se adapte em qualquer tipo de projeto educacional ou empresarial. Iniciou em 2000, quando foi criado o projeto Claroline³⁶. Sendo divergente desse projeto, baseando-se em suas próprias experiências e necessidades específicas que envolvem e-learning, a Universidade Católica de Louvain (Université Catholique de Louvain – UCL) começou a desenvolver um novo sistema de gestão de aprendizagem de código aberto (LMS *open-source*³⁷). Foi projetado no Dokeos e está na sua fase final de desenvolvimento (RODRIGUES, 2011), trazendo muitas ferramentas integradas, tem um poderoso sistema de rede social que aumentará a comunicação entre alunos e professores. Porém observa-se que suas interfaces mantiveram a mesma proposta do Dokeos, repetindo inclusive alguns links e o conceito de distribuição de conteúdo e tarefas na estrutura de Rota de Aprendizagem.

Por ser um projeto recente, sua comunidade é pequena. A documentação do *software* ainda está sendo trabalhada e o acompanhamento poderá ser possível tendo como ponto de referência o seu desenvolvimento e aceitação apartir do próximo ano. Rodrigues (2011) informa que o Chamilo é muito intuitivo e fácil de usar, com características de sistema ergonômico e minimalista, mas completo e amigável, no qual todos os elementos de um ambiente virtual são contemplados de forma integrada e não isoladas: estrutura física virtual, as metodologias empregadas e as condições de socialização.

As ferramentas disponíveis como: fóruns, *blogs*, *wikis*, *chat*, troca de arquivos, mensagens pessoais, etc., atendem bem a abordagem sócio interacionista de construção do conhecimento, pois estimulam a participação efetiva, a criação, co-criação, autoria e autonomia do educando, através de suas interfaces.

Após o término dessa pesquisa e feita a análise sobre os prós e os contras de cada AVA, nossa escolha final ficou entre os AVA MOODLE e Dokeos, e assim na comparação

³⁵ <http://www.xarxatic.com/chamilo-una-alternativa-interesante-a-moodle>.

³⁶ **O Projeto Claroline** também é uma ferramenta de Ensino a Distância, que permite ao instrutor interagir de muitas maneiras com os estudantes e vice-versa, além de ser um gerenciador de conteúdo educacional para os instrutores e alunos. Encontra-se traduzido em vinte e oito línguas e utilizado por centenas de instituições em todo o mundo. O software foi iniciado na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica e liberado de acordo com a licença de fonte aberta. Desde então, uma comunidade de programadores em todo o mundo tem contribuído para o seu desenvolvimento. O download e utilização do Claroline são completamente gratuitos.

³⁷ Código aberto, ou **open source** em inglês, é um modelo de desenvolvimento que promove um licenciamento livre para o design ou esquematização de um produto, e a redistribuição universal desse design ou esquema, dando a possibilidade para que qualquer um consulte, examine ou modifique o produto.

o AVA Dokeos, apresenta uma organização agrupada num conceito de Rota de Aprendizagem que facilita ao estudante percorrer toda a matéria de forma sequencial e organizada, o que possibilita a ordenação em esquema de pré requisito, no qual o aluno só avança para o passo seguinte se tiver completado o anterior. Já o MOODLE só inaugurou essa interface em sua versão 2.0 e sua última versão está na 2.8. Foi anunciado que a partir desta versão será possível responder aos fóruns diretamente pelo email, inclusive com anexos. Essa possibilidade certamente trará maior interação entre os participantes e maior agilidade no tempo de resposta dada pelo professor, uma vez que não será preciso entrar no MOODLE e navegar até o fórum, além disso, a facilidade em responder diretamente pelo email faz com que o professor possa responder imediatamente após ver a mensagem, sem a necessidade de esperar até o horário que costuma entrar no ambiente, e se deparar com diversas mensagens para interagir.

Os recursos disponibilizados, como o fórum, chat, blog e e-mail, além de outras ferramentas tecnológicas digitais facilitam a interação entre os indivíduos em diferentes locais por toda parte do planeta. E podem ser disponibilizados conteúdos, sendo utilizadas de maneira síncrona ou assíncrona. Descreveremos aqui os mais importantes e de maior riqueza interacional.

Os fóruns virtuais de discussão são utilizados em ambientes de aprendizagem online e off-line. Estes fóruns podem ser de dois tipos: fóruns gerais e fóruns de grupo. Em ambos, o fórum é um ambiente virtual de aprendizagem que pode servir de apoio ao professor para se discutir temas de estudo de um curso (MORAN, 2004). Uma ferramenta digital para proposta de atividade assíncrona, ou seja, as pessoas podem participar em qualquer momento e fazer parte de um debate. A proposta dessa ferramenta é dialógica e está baseada na perspectiva bakhtiniana, da dialocidade que prega que o diálogo e a diversidade de vozes cria uma dinâmica própria, já que o texto não funciona sozinho, no fórum, cada participação ou enunciado provoca discussões e a inserção de opiniões semelhantes e divergentes, construindo uma dinâmica dialógica. O fórum tem um tempo predeterminado para a participação.

O chat é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). Apesar de o conceito ser estrangeiro, é bastante utilizado para a comunicação (por escrito) através da Internet, por isso chamada de atividade síncrona, ou seja, ocorre ao mesmo tempo, o que significa em tempo real e, da mesma forma que o fórum, e também tem embasamento na teoria de Bakhtin (2010), que caracteriza o texto como uma

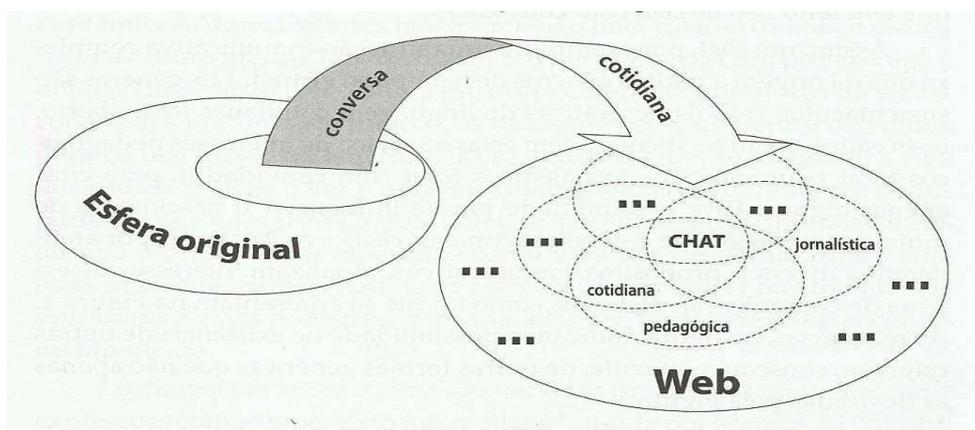
ação dialógica, um processo de interação em ambiente virtual, uma atividade social em seus aspectos enunciativos e discursivos.

Os chats, tornaram-se uma grande ferramenta de comunicação, no sentido defendido por Scheneuwly (1994). Estes encantavam por ser capaz de propiciar interação, entre muitas pessoas, em tempo real, através de um computador e, depois, porque a descoberta deste espaço fez com que os softwares, criados para promover a comunicação intermediada pelo computador, fossem se sofisticando cada vez mais.

Os chats têm-se proliferado em grande escala, tornando-se, como observa Fonseca (2002), mais um excelente meio de comunicação entre as pessoas, com crescente riqueza de recursos, dependendo dos programas que utilizem. Adicione-se, ainda, a vantagem de se acessar uma sala de chat com um custo de uma ligação telefônica local. O chat também permite maior liberdade de expressão, pois os alunos sentem-se mais a vontade para “falar”, para promover a troca de idéias e informações. Além da vantagem de se ter o feedback imediato à opinião exposta e da possibilidade de se poder reformulá-la expondoa novamente, enriquecendo a discussão.

É possível observar na Figura 1 que a partir da conversa do cotidiano outros gêneros se formam dadas as intenções de cada chat. É a transmutação de gêneros defendida por Bakhtin, os gêneros primários originam gêneros mais complexos, uma vez que transmutam para outra esfera.

Figura 1 - Transmutação do diálogo cotidiano para web



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 117.

No *chat*, os participantes devem estar logados ao mesmo tempo para participar de uma discussão o que enriquece sobremaneira o intercâmbio de ideias.

O **blog** – é uma palavra que resulta da simplificação do termo weblog. Este, por sua vez, é resultante da justaposição das palavras da língua inglesa web e log. Web aparece aqui com o significado de rede (da internet) enquanto que log é utilizado para designar o registro de atividade ou desempenho regular de algo. Em uma tradução livre podemos dizer que o blog é um diário online.

Blogs são páginas da internet em que podem ser publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, pode ser dedicados a um assunto específico como pode publicar generalidades. Devido à facilidade de utilização as pessoas tem usado como diário pessoal, divulgação de atividades profissionais e o mais interessante é a possível inserção de outros recursos, além da escrita como a imagem e o som.

De conformidade com o que é preconizado por Lévy, quando afirma que as formas de organização da nova sociedade serão o aprendizado cooperativo e a inteligência coletiva, definida por ele como “a capacidade de trocar ideias, compartilhar informações e interesses comuns, criando comunidades e estimulando conexões” (LEVY, 2003, online).

O sucesso do blog deve-se a dois fatores importantes: não necessita de grandes conhecimentos de informática e a hospedagem é gratuita. O blog ou diário digital permite ao blogueiro a rápida atualização de conteúdo e pode ser lido por qualquer pessoa que esteja na rede.

O aumento expressivo do uso das redes de computadores, em especial a Internet, associado às facilidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, tem criado oportunidades de ampliar o conhecimento, pois favorece a expansão das interações entre pessoas dispersas geograficamente. Profissionais e estudantes têm aproveitado essas oportunidades de comunicação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da aprendizagem e conseqüente construção do conhecimento em rede e na formação de comunidades virtuais.

O conhecimento não tem uma estrutura estática, mas é um processo de descobertas mediatizado pelo diálogo entre educador e educando. A nossa preocupação, com alunos, é que os espaços, de aprendizagem - MOOC os torne pessoas cada vez mais habilitadas para ler, escrever, agir na sociedade e entendê-la, como um processo em constante evolução.

Procuramos valorizar, o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito, a criação de atividades que privilegiem o conhecimento, e, por fim, a possibilidade de verificar o desempenho nas diversas práticas escolares, para encadear

sempre a correção de rumos e o replanejar, o que é possível a partir de um trabalho com as novas tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano e do cotidiano do aluno.

O estudante deve conhecer seus avanços e dificuldades, e também deve aprender a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para garantir melhor desempenho. É importante que os alunos reflitam sobre seu aprendizado e seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos. A internet abre uma porta para a renovação e “por isso é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2005, p. 39).

É a partir dessa prática dialética que os alunos poderão ver, pesquisar, desconstruir e construir, com o uso do computador e as suas tecnologias, uma grande força de expressão e persuasão, e a importância sempre crescente que é dada as variadas formas de utilização desses recursos.

Podemos também ver a relação entre educação e tecnologias de um outro ângulo, o da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pelas demais pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada. A forma de utilização de alguma inovação, seja ela de um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida.

Sabemos que a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos. Um computador, por exemplo. Não basta adquirir a máquina é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário. É preciso buscar informações, realizar curso, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras utilizações. Essas novas aprendizagens, quando colocadas em prática, reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos (KENSKY, 2007, p.45).

Nessa abordagem o computador, a Internet, os recursos tecnológicos não são os detentores do conhecimento, mas sim, tecnologia que pode induzir a novas maneiras de organizar e promover o ensino, uma ferramenta que permite a busca de informações, em que o aluno é o responsável pela organização de seu tempo, da realização das atividades e do envolvimento no processo, seguindo seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo sendo ele o autor de seu conhecimento. Podemos perceber claramente essa questão, na colocação de Gómez (1992, p. 79),

não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação e repensá-la a partir dos próprios educandos e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia.

O uso adequado dos AVA para uma educação inovadora deve estimular a curiosidade, a colaboração, a resolução de problemas, a busca e a contextualização de informações (MORAES, 2002).

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado e que será descrito aqui é o MOODLE. Além de ser gratuito e *open source*³⁸, o MOODLE permite que seu ambiente seja modelado para se adequar às necessidades e ao projeto de cada instituição. Possui interfaces para interação síncrona³⁹ e assíncrona⁴⁰ entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem e está baseado em um paradigma de aprendizagem colaborativa. Apesar de oferecer recursos para uma proposta pedagógica inovadora, isso dependerá da postura da escola, do professor e de suas concepções de ensinar e aprender, como discutiremos a seguir.

4.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

O advento da Internet trouxe consigo uma série de benefícios em todos os ramos do conhecimento no sentido de facilitar os processos de troca de informação, pesquisa, rotinas de trabalhos e fornecimento de produtos e serviços em tempo real. Pois bem, o mesmo fenômeno ocorre na área da educação que, além de ter seus processos e rotinas facilitadas, veio também romper barreiras e democratizar a informação. Mas certamente para a educação, o ganho real ocorre em nível de ensino/aprendizagem. O ambiente Web redemocratizou o ensino à medida que oportuniza acesso a todos de forma igualitária. Pois, como Boaventura e Périisse (1999, p. 84) afirmam,

Nesse cenário de grandes mudanças, as chamadas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), mais do que qualquer outro fator, tem provocado uma

³⁸ **Open source:** Sistema (códigos de programação) aberto que permite ao usuário que o adapte às suas necessidades sem prescindir de autorização do programador que desenvolveu o programa. Além disso, tal situação possibilita que desenvolvedores no mundo todo criem novos módulos (programas aplicativos), que possam ser incorporados ao programa principal. Essas implementações são realizadas de forma colaborativa, proporcionando a constante atualização do programa sem custos (financeiros) aos usuários.

³⁹ Comunicações instantâneas, on-line (ex.: chat).

⁴⁰ Comunicação realizada em tempos distintos (ex.: e-mail, fórum, etc.).

verdadeira metamorfose na nossa maneira de trabalhar e viver. [...] As distâncias e os fusos horários, que constituíram grandes barreiras para a comunicação entre pessoas em países diversos, não mais o são. A possibilidade de comunicação praticamente instantânea e a um custo reduzidíssimo tem possibilitado a livre troca de pontos de vista entre pessoas.

A Internet tem possibilitado a formação de novas formas de interação, organização e atividades sociais graças as suas características principais que é a velocidade, a hipertextualidade, a hipermídia e a interatividade, e por isso tornou-se imprescindível ao processo educacional.

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000, p. 128) lembra que,

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Desta forma, ao utilizar-se os vários recursos disponibilizados pela internet, entre outros, nos processos de aprendizagem, o aluno não apenas é receptor de informações, mas passa a ter participação efetiva no processo de produção se tornando autor em potencial de seu próprio conhecimento.

Portanto, a opção pela criação de vídeos de curta duração, associados ao uso de ambientes informatizados, é uma forma de reforçar as práticas já existentes, visto que não existem fórmulas engessadas e prontas, e, a partir destas colocações, vale parar para refletir um pouco sobre o emprego das tecnologias a partir das recomendações preconizadas por Behrens (2005, p. 75) quando expõe que: “[...] a aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas implica a vivência de situações diferentes das que os alunos estão acostumados [...]”. Uma vez que o uso da internet, suas ferramentas e espaços de comunicação permitem que conhecimentos gerados em qualquer parte do mundo sejam acessíveis a todos, sob a forma de textos, imagens, sons e vídeos, em tempo real, incentivando assim a colaboração entre diferentes culturas, que interagem em prol da resolução de problemas comuns.

O computador é uma ferramenta para a construção do conhecimento que vai ajudar a pensar ou, como diz Almeida (2000, p.167), “pensa-se com o computador e pensa-se sobre o pensar e sobre o aprender.” Ainda sobre esse assunto Almeida (2000, p. 167) observa que,

[...] formados dedicam-se a organizar o próprio conhecimento em interação com o computador, a partir do estabelecimento de conexões, que são adaptadas a cada situação-problema ou a cada novo tema. A aprendizagem adquire um sentido

pessoal e aproxima-se sucessivamente do conhecimento da realidade, o que favorece a adaptação às mudanças sociais e culturais.

A utilização das tecnologias e dos recursos tecnológicos se tornou inadiável e inevitável em um mundo globalizado. Para tanto, concomitantemente ao emprego dos recursos midiáticos, se faz necessária uma mudança profunda no sistema de ensino, do modelo tradicional para um paradigma da complexidade, bem como no papel de cada integrante do processo, ou seja, do professor e do aluno, nesta nova era da informação e da comunicação.

A intenção da elaboração de vídeos de curta duração, neste trabalho, como Instrumento de aprendizado discursivo e de língua: uma adequação ao letramento acadêmico, além de levar em conta os resultados encontrados pelas pesquisas que estão sendo realizadas, está também embasado na fala de Gianfranco Bettetini (1996)⁴¹ *apud* Gosciola, 2003, p. 21) de que:

[...] o audiovisual é um produto – objeto ou processo – que, com o propósito de troca comunicacional, trabalha com os estímulos sensoriais da audição e da visão. Diferentemente da escultura, da pintura, da fotografia, do cinema mudo e de outras formas de expressão e comunicação que fazem referência a um só sentido, o audiovisual também encontra-se em meios como a televisão, o cinema sonoro, o vídeo, a multimídia, a computação gráfica, o hipertexto, a hipermídia e a realidade virtual.

As pesquisas de Delcambre e Lahanier-Reuter sobre o ensino e aprendizagem de língua materna, nos cursos de graduação, descrevem que existe uma crítica às “práticas acadêmicas dominantes e de concepção tradicional de escrita como conjunto de habilidades técnicas, o que coloca o estudo da escrita na academia como forma de mobilizar relações de poder e construir identidades em jogo nas práticas de escrita dos estudantes” (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2012, p. 8).

Segundo os autores, pode-se dizer “que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362) conseqüentemente, é o que acontece quando estudantes com diferentes formações escolares, de etnias e classes sociais distintas convivem no ensino superior e são solicitados a produzirem diferentes gêneros textuais, alguns inclusive, desconhecidos.

⁴¹ BETTETINE, G. **L’audiovisivo: dal cinema ai nuovi media**. Milano: Bompiani, 1996.

Nessas circunstâncias, o que geralmente acontece, é não corresponderem às expectativas de seus professores. “Nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade” (FIAD, 2011, p. 362), principalmente, no que tange à escrita acadêmica.

A partir dessas concepções, pode-se observar que os alunos, na verdade, desconhecem os gêneros praticados nas universidades, além de desconhecerem os gêneros básicos em circulação no meio social – isso reforça a necessidade de revermos o que é ensinado e a maneira que são avaliadas as leituras e produções textuais dos alunos de graduação. Isso justifica-se em um dos motivos “das pesquisas atuais em letramentos acadêmicos, deslocar o foco dos textos como objetos linguísticos exclusivos para as práticas nas quais os textos estão inseridos” (LILLIS; SCOTT, 2006).

Vale aqui levar em consideração que inseridas nas práticas acadêmicas não estão apenas os textos lidos e escritos manualmente, mas na maioria dos casos, nos quais os alunos e professores fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para a realização de pesquisas para a elaboração dos trabalhos, seja escrevendo, consultando dicionários *on-line*, conversando, buscando orientação dos colegas e professores em trabalhos individuais e compartilhados, ou fazendo uso das TDIC para a produção de vídeos, podcast, entre outros modos de produção e apresentações em meios digitais.

Ao colocar-se como pesquisador interessado em propostas relevantes para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita da língua materna, em espaços virtuais de aprendizagem, nesse caso o MOOC. Precisamos saber como os alunos aprendem as estratégias para a leitura, interpretação e análise de textos técnicos e complexos, os aspectos discursivos e de língua que são explorados nos cursos propostos e quais são os instrumentos e os critérios de avaliação são utilizados.

Importante, além de pesquisar, quais as tecnologias digitais foram utilizadas para apoiar as realizações dessas propostas, pois, foi a partir desses conhecimentos, que desenvolvemos um curso na modalidade MOOC, baseados em ações que se mostraram eficientes na pesquisa, em que foi considerado, também, o letramento como prática social.

Faz-se necessário e imprescindível levar-se em conta o contexto em que as práticas acontecem. Para isso far-se-á uso da perspectiva teórica de Buzato (2007, p 152)

que considera impossível deixar-se de fora de nosso contexto de pesquisa, os letramentos digitais, pois considera que as “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC.”, ainda em Buzato (2007, p 152) “visões de mundo particulares propõe que o engajamento com o letramento é sempre um ato social”, construído em decorrência dos sentidos e significados dados às práticas de leitura e escrita vivenciadas em diferentes contextos sociais.

Ainda, segundo Miranda e Fiad (2014, p. 362)

[...] há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” e por isso o conflito que emerge quando estudantes com diferentes formações escolares, de etnias e classes sociais distintas convivem no ensino superior e são solicitados a produzirem diferentes gêneros – alguns, inclusive, não familiares – e não correspondem às expectativas de seus professores.

Portanto, considerando que o conhecimento dos mais variados gêneros textuais, não é de conhecimento da maioria dos alunos, e de que ao ingressar na universidade os graduandos não se sentem aptos a produzir os gêneros com a qualidade esperada e, apesar das dificuldades encontradas e conhecidas, não existe um trabalho sistemático e explícito do ensino de línguas, linguagem, leitura e escrita no que tange ao digital.

Apesar da maioria dos estudantes saberem usar muito bem as redes sociais, aplicativos, jogos entre outros, poucos conhecem das práticas de pesquisa, escrita de textos, criação de planilhas, formulários, requerimentos e uma infinidade de outras atividades da universidade que podem feitas *on-line*. Os alunos desconhecem como as ferramentas técnicas podem auxiliar e até mesmo o funcionamento e o que pode ser feito dentro do Ambiente Virtual da própria Instituição de Ensino.

Desse modo, faz-se necessária uma articulação entre as áreas de ensino, para uma formação em letramentos acadêmicos e digitais de alunos e professores das Universidades.

4.3 APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Em um contexto de aprendizagem em que os principais participantes, aluno e professor, não estão presentes no mesmo espaço físico, as ferramentas tecnológicas constituem um meio adequado para proporcionarem a comunicação e desse modo, superar a distância. As Tecnologias da Informação e Comunicação baseadas na Web são

recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Superar distâncias constituiu um desafio para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que assegurem eficácia e qualidade em termos do desenvolvimento e da implementação do ensino a distância a qual foi sendo interpretada e concretizada em modelos pedagógicos distintos, à medida que novas tecnologias foram aplicadas (PEREIRA et al., 2003).

Os ambientes online podem assumir diversas formas, conforme os objetivos com que são utilizados e os recursos disponibilizados, pois, além da diversidade que caracteriza esses ambientes, existem também as ofertas de novas ferramentas que são muitas. Importante é que as informações e os materiais sejam usados de modo intencional, não aleatório e tecnologicamente orientado nas atividades de ensino-aprendizagem, pois não possuem um valor de de maneira isolada.

A possível relevância e significação existe em função dos propósitos (intencionalidade), das concepções norteadoras, das ações e da importância que possam exercer para a aprendizagem, pois intermediam os sujeitos (professor-alunos-comunidade virtual) e o conhecimento, organizados em dado contexto (FIORENTINI, 2002).

As TIC introduziram importantes possibilidades de interação, intercâmbio de idéias e materiais, entre alunos e professores, entre os alunos, e entre os professores, o que se denomina comunidades de aprendizagem em rede, bidirecionais e cooperativas, de acordo com Fiorentini (2002).

No caso da nossa pesquisa, o curso oferecido será totalmente online: no qual todos os conteúdos do curso e toda a comunicação e apoio ao aluno serão virtuais.

Portanto, sabemos que as ferramentas computacionais, a Internet com o grande número de recursos, que é por ela oferecido, irão auxiliá-los na tarefa prática. Tomaremos a informática, a Internet e os recursos disponibilizados por ela, como uma aliada para organizar e melhorar o desempenho das atividades que serão oferecidas, possibilitando que os conhecimentos até então restritos aos professores, possam ser redimensionados.

Tratando-se de ciberespaço, em conformidade com Lévy (2006), permite-se a combinação de vários modos de comunicação, em que o grau de complexidade é crescente, por exemplo, o e-mail, vídeo conferência, hipertexto compartilhado e os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo; enfim, os mundos virtuais de multiusuários. A aprendizagem online deverá ser cada vez mais diversa para responder a diferentes culturas, estilos e motivações (ALLY, 2004) e as necessidades do mundo atual.

Nesse sentido, Cunha (2001, p. 35) afirma que “[...] as inovações que contribuem para melhoria do ensino e da aprendizagem na universidade podem dar-se em diferentes patamares e de variadas formas”. Ou seja, o que pode se configurar como uma atividade inovadora no âmbito da pesquisa não se estende, necessariamente, para as atividades de ensino. Deste modo, destaca-se a importância que adquire o componente pedagógico nos espaços de aprendizagem online; enquanto que as inovações tecnológicas ajudam a vencer as barreiras do espaço e do tempo.

As abordagens pedagógicas podem contribuir para a redução das distâncias psicológicas, cognitivas e culturais. As tecnologias de informação e comunicação ao aproximarem os atores (alunos e professores), no processo educativo, proporcionam oportunidades para os responsáveis pelos planos dos cursos, repensarem estratégias centradas na aprendizagem e na construção do conhecimento que incluam os estudantes, quer de forma individual quer de forma colaborativa, em situações problemáticas autênticas, que façam parte do dia-a-dia, e que considere as diferenças individuais dos alunos.

A introdução das novas tecnologias de comunicação no ambiente educativo, cabe as Instituições de Ensino, como também, conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, e cabe a ele, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar a comunidade escolar, especialmente os estudantes, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Para trabalhar com as inovações e para integração das tecnologias novos meios e instrumentos, serão necessários, os meios de comunicação como a Internet e a capacitação docente para o domínio das novas tecnologias. Formar professores, neste contexto, exige: transformações na forma de conceber o trabalho docente, como flexibilização dos currículos e fazer valer a responsabilidade da universidade no processo de formação do cidadão; socialização do acesso à informação e produção de conhecimento para todos; mudança de concepção do ato de ensinar em relação com os novos modos de conceber o processo de aprender e de acessar e adquirir conhecimento; mudança nos modelos/marcos interpretativos de aprendizagem, construir o ensino a partir da aplicação do conhecimento teórico formulado a partir das ciências humanas e sociais que dariam fundamentos para a educação.

Faz-se necessário a construção de uma nova configuração educacional que integre novos espaços de conhecimentos em uma proposta de inovação, na qual o

conhecimento não está centrado no professor e nem no espaço físico, mas, sim, como um processo permanente de transição, progressivamente construído, conforme exigem os novos tempos; e finalmente o desenvolvimento dos processos interativos que ocorrem no ambiente telemático, sob a perspectiva do trabalho cooperativo. Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador é a questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O locus adequado e específico de seu desenvolvimento é o espaço escolar (SCHON, 1992; NÓVOA, 1991, 1992) e a universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva da formação inicial e de formação continuada.

4.4 CARACTERÍSTICAS DO ALUNO VIRTUAL

O aluno virtual diferentemente do aluno do ensino presencial, não tem um ambiente todo ao alcance dele, o aluno que opta pela EaD deve possuir, ou desenvolver, algumas características necessárias para estimular a percepção e a cognição, com a finalidade de prender a atenção por longos períodos de estudo.

O aluno virtual, na atualidade, em sua maioria é adulto e busca estar em consonância com o que o mercado de trabalho exige, e vê na educação a distância uma forma de prosseguir os estudos, buscar um curso de extensão, graduação ou pós-graduação. Isto ocorre pela facilidade de acesso através da internet, flexibilidade de horários e autonomia para desenvolver seus conhecimentos de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Percebe-se que a EaD cresce, cada vez mais, com maior velocidade. Isto pode ser verificado através dos dados oficiais do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – AbraEAD (ABAEAD, 2008), mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007, segundo levantamento feito em sua edição 2008. A pesquisa inclui não só os alunos em cursos de instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino, mas também grandes projetos de importância regional ou nacional, como os da Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e os do Grupo S (Sesi, Senai, Senac, Sebrae, etc.).

Uma das características que diferencia a EaD dos cursos presenciais é que os alunos não precisam estar reunidos num mesmo lugar para estudarem, pois, as NTCl propiciam ao aluno o acesso as aulas do local onde ele está, que pode ser sua casa ou

local de trabalho. Mas, convém lembrar que é de extrema importância que o aluno sinta que está num ambiente onde há confiabilidade por parte da Instituição.

De acordo com Pallof e Pratt (2004), o aluno virtual acredita que a aprendizagem de qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento, não apenas na sala de aula.

O aluno virtual, ao participar de um curso a distância deve ser capaz de autorregular a sua aprendizagem e, eventualmente, dar a si mesmo uma meta de aprendizado. Pois os cursos realizados pela web demandam geralmente muito tempo, disciplina e esforço do aluno e não seria diferente nos cursos na modalidade MOOC.

O perfil desse aluno virtual, segundo Authier (2006), um importante estudioso francês, que se dedica as pesquisas sobre o impacto das novas tecnologias na cultura contemporânea e delinea, de forma bastante completa, o papel desse aluno, que passa de uma atitude passiva, que caracterizava a aprendizagem tradicional, na qual a iniciativa do ensino cabia ao professor, o aluno em um curso na modalidade EaD, passa a ser o principal sujeito de sua própria aprendizagem. Isso exige, por parte do aluno, iniciativa, autonomia e disciplina, pois ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições em que irá estudar e, limitar o ritmo às suas necessidades, adaptando-o ao seu perfil e conveniência.

Um outro conceito sobre o aluno virtual vem dos estudos de Pallof e Pratt (2004), no qual o aluno on-line “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser de ambos os sexos. Os alunos on-line, podem ser estudantes, de graduação, pós-graduação ou educação continuada.

Segundo Sartori e Roesler (2005, p. 141), o aluno virtual é

[...] aquele que não tem condições de frequentar o ensino convencional o acesso ao ensino, além de ser apontada como uma alternativa de capacitação corporativa e em serviço. A experiência educacional nessa área tem comprovado que seu público-alvo é, em sua grande maioria, o aluno adulto que busca formação pessoal ou progressão profissional.

No entendimento de Belloni (2003, p.39),

[...] um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular este processo. Este modelo de aprendizagem apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias para a autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidade de estudo.

Constatamos com essas definições, que várias são as características de um aluno virtual, mas um fato que devemos considerar é que os alunos percebem o resultado significativo da aprendizagem on-line, o que se constitui outro motivo para aprender, e que é conhecido como motivação intrínseca.

Pode-se perceber que tanto a motivação extrínseca, a qual está relacionada ao ambiente, às situações e aos fatores externos, como por exemplo, a avaliação por prêmios ou notas. Quanto à intrínseca está relacionada à força interior, e é capaz de se manter ativa mesmo diante da adversidade. Esse tipo de motivação (intrínseca) é independente do ambiente, das situações e das mudanças, estando relacionada aos interesses individuais e que podem ser alterados apenas por escolha da pessoa, fazem parte do indivíduo e influenciam a sua aprendizagem.

Conforme relata Pozo (2002, p. 141)

para que o aluno crie um interesse intrínseco pelo que aprende, deve perceber uma autonomia na determinação das metas de sua aprendizagem e nos meios de alcançá-las, além de viver a situação como um contexto emocionalmente favorável.

Pode-se relacionar esta autonomia às necessidades de auto-estima, que é uma das características da educação a distância, a aprendizagem autônoma. Com isto, se pode inferir que a motivação não depende só dos motivos que temos, mas do sucesso que esperamos se tentamos alcançá-los (POZO, 2002).

Outro fator que se constitui como motivacional, é o uso da internet. De acordo com Moran (2001), a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.

Além dos fatores motivacionais que levam o indivíduo a estudar a distância, existem outras características que colaboram para que o aluno virtual obtenha sucesso nos seus estudos. Em pesquisas realizadas na Universidade de Illinois On-line Network, as qualidades a seguir são as que caracterizam o perfil do aluno virtual, segundo nos relata Pallof e Pratt (2004, p.23),

1 – o aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; Muitas instituições colocam como requisito necessário para que o aluno possa se matricular no curso.

2 – os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais. Com isto colaboram para a interatividade do grupo.

- 3 – o aluno virtual não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação.
- 4 - o aluno virtual tem automotivação e autodisciplina. “Com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem à responsabilidade. Para acompanhar o processo on-line exige-se um compromisso real e disciplina”.
- 5 – os alunos virtuais desejam dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vêem o curso como ‘a maneira mais leve e fácil’ de obter créditos ou um diploma.

Assim, o aluno virtual é aquele que tem objetivos definidos, que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, seja individualmente ou em conjunto com seus colegas para atingir os seus objetivos e os objetivos estabelecidos pelo curso. É aquele que busca no ensino virtual a flexibilidade para que possa estudar buscando formação pessoal e profissional, e encontra nos cursos na modalidade EaD o grande incentivador, pois, tem horários flexíveis para voltarem a estudar ou começarem um curso quer seja na extensão, graduação, pósgraduação.

As exigências do mercado, de um profissional cada vez mais qualificado, que possua melhores competências técnicas, flexibilidade de horário e autonomia, certamente contribuíram para o crescimento desta nova modalidade de ensino no País, e o MOOC pode vir a oferecer aulas de qualidade, ampliando e democratizando o acesso ao ensino, ao mesmo tempo em que apresenta a oportunidade de fortalecer, também o ensino presencial.

4.5 MOOC – CONTEXTUALIZAÇÃO

O MOOC é um fenômeno online, que tem ganhando força nos últimos dois anos, ele integra a conectividade da rede social, a facilitação de encontrar um reconhecido especialista em um campo de estudo, e uma coleção de recursos on-line de acesso livre. Segundo Inuzuka e Duarte (2012, s.p.),

em 2002, o MIT lançou o projeto Open Course Ware (OCW) com a publicação aberta de 50 cursos na internet. O OCW tinha como objetivo buscar o cumprimento da própria missão da instituição: promover o conhecimento e educar estudantes. Atualmente são mais de 2000 cursos publicados, atingindo mais de 100 milhões de visitas de diversos países.

Em 2007 surgiram mais propostas de cursos abertos e massivos, sendo o primeiro deles ofertado na Utah State University (USU).

Conforme Mota e Inamorato (2012), o primeiro MOOC, cuja intenção era de expandir e difundir o processo educacional utilizando tecnologias em rede, teve um número significativo de participantes (2.300 inscritos oriundos de diferentes países).

Hoje os MOOC estão se expandindo nas instituições educacionais, com o objetivo de potencializar o estudo colaborativo em rede, democratizando e flexibilizando práticas educacionais em torno de conteúdos antes restritos aos currículos formalmente instituídos.

Mais importante, no entanto, é que um MOOC baseia-se na participação ativa de várias centenas a vários milhares de "estudantes" que auto-organizam sua participação de acordo com metas de aprendizagem, conhecimento prévio e habilidades, e interesses em comum. Embora possa compartilhar em algumas das convenções de um curso normal, tal como um cronograma pré-definido e tópicos semanais, para apreciação, um MOOC geralmente não carrega nenhuma taxa, ou nenhum outro ônus, que não seja o acesso à Internet. Não existem pré-requisitos, não há expectativas pré-definidos para a participação.

O MOOC está fortemente relacionado com o uso de recursos da *Web 2.0*, o que auxilia a potencializar a interação entre os participantes.

Para Mcauley et al (2010), um MOOC além dessas características, deve ser ressaltada a capacidade de interação e a potencialidade desse recurso entre os participantes, que estão conectados à distância, os materiais que são disponibilizados na web, sem restrições de acesso, para um grande número de alunos e sem custo, o que de certa maneira dá condições para que muitas pessoas tenham acesso a uma formação de qualidade.

Os MOOC são uma forma recente de cursos online, que pode ter ou não a presença do instrutor/orientador, e esse papel também pode ser realizado por um sistema de inteligência artificial. Além de materiais didáticos tradicionais, tais como vídeos, leituras e conjuntos de problemas, o MOOC proporciona fóruns de utilizadores interativos que ajudam a construir uma comunidade para os alunos e professores.

Em 2008 os MOOC eram utilizados como uma modalidade de educação a distância, mas somente em 2012 é que foi investido fortemente em projetos MOOC, e foi proclamado pelo Jornal The New York Times como o ano dos MOOC's. Nesse mesmo ano Sebastian Thrun, professor de Stanford, criou o Udacity, uma organização com fins lucrativos, classificada como uma MOOC, tem por objetivo tornar a educação acessível a

todos, oferece cursos na área de tecnologia em parceria com empresas como o GOOGLE e o facebook.

Os professores de Stanford, nessa mesma época, Daphne Koller e Andrew Ng criaram o Coursera, que hoje é o maior portal de MOOC em quantidade de usuários, apostando na variedade de temas e de Universidades parceiras.

A Harvard University e o MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), se uniram para desenvolver o edX, uma iniciativa para oferta de cursos online gratuitos. Agora esse time recebeu mais um reforço de peso: o Google.

Desde então, as opções se multiplicaram, e os MOOC são uma alternativa para quem quer se aperfeiçoar, tanto por interesse pessoal como para desenvolver habilidades específicas na sua área de atuação profissional.

Muitas universidade já trabalham como a possibilidade de implementação do MOOC dentro de programas institucionais de capacitação continuada. Ao propor à comunidade universitária cursos abertos no formato MOOC, propicia-se inovação didático-metodológica, flexibilização e expansão do acesso a cursos de capacitação.

O processo educacional mediado por ambientes virtuais amplia as possibilidades de integração das tecnologias educacionais em rede nas práticas pedagógicas em cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Nesse movimento, se espera uma inovação nas ações de ensinar e aprender, através do desenvolvimento de fluência ao longo da formação acadêmica e, conseqüentemente, da vida, para melhoria das condições de autonomia e formação para a cidadania.

Deste modo, os MOOC como cursos ofertados geralmente de forma gratuita, para qualquer pessoa que possa acessar a Internet em qualquer lugar do mundo. É uma modalidade de ensino a distância que tem se difundido através de plataformas virtuais específicas, como o Miríada X, Veduca, Udacity, Coursera e edX. Esses cursos foram desenvolvidos com fundamento na teoria conectivista, a qual afirma que o conhecimento está distribuído em uma rede de conexões, desenvolvendo no aluno a capacidade de conduzir uma aprendizagem mais autônoma e independente.

Conforme pesquisa publicada pelo Jornal Zero Hora⁴², as plataformas mais populares provedores de MOOC são as seguintes:

⁴²Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/06/conheca-as-plataformasmais-populares-para-fazer-um-mooc-4791463.html>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

COURSERA (coursera.com) é a plataforma mais utilizada atualmente com 13 milhões de usuários em 24 países têm parceria com várias instituições importantes entre elas estão as representantes brasileiras que são a USP, Unicamp (Universidade de Campinas) e Fundação Lemann. São mais de mil cursos em diversas áreas. O curso mais popular em 2014 foi “Aprendendo a Aprender”, da Universidade da Califórnia, que ainda se encontra disponível na Plataforma. A maior parte dos cursos é ministrada em inglês. Há 51 opções com versão em português (além dos cursos da USP, da Unicamp e da Fundação Lemann). Os alunos podem obter um certificado com verificação de identidade pagando uma taxa que varia conforme o curso, anunciou recentemente, parceria com a Universidade de Illinois que prevê o uso de créditos de MOOC para a obtenção de um MBA (Master in Business Administration) por essa instituição.

UDACITY - (udacity.com) com 4 milhões de usuários, grande parte do conteúdo é desenvolvida em parceria com empresas de tecnologia, como Google, Facebook e Amazon, mas também com universidades. A maioria dos cursos oferecidos são na área de tecnologia, com destaque para ciências da computação e linguagens de programação. Entre os cursos mais populares estão Introdução à Programação e Como Montar uma Startup, com conteúdo exclusivamente em inglês. A certificação não está disponível nos cursos gratuitos. A UDACITY criou e oferece o que chama de nanodegree⁴³, nessa opção, o usuário paga US\$ 200 por um curso com duração maior.

EDX – (edx.org), possui 4 milhões de usuários com 540 cursos nos temas mais diversos. É uma iniciativa do MIT e de Harvard, disponibiliza MOOC em parceria com universidades e instituições de pelo menos em 17 países. Não oferece conteúdo em português e, além do inglês, tem cursos em espanhol, francês, turco, mandarim e hindi. Os alunos podem obter um certificado com verificação de identidade, pagando uma taxa que varia conforme o curso. Recentemente, a EDX lançou um projeto no qual seus cursos também valem créditos no primeiro ano de faculdade nos EUA.

MIRÍADA X – (miriada.net), possui 1,4 milhão de usuários. Esta plataforma é fruto da parceria entre o Santander e a Telefónica. Teve início em 2013, na Espanha, e tem parceria com 52 universidades - além da Espanha, há instituições de Portugal e da América Latina. Os cursos englobam tanto áreas tradicionais, como direito e estatística, quanto opções mais inusitadas. Um exemplo é o curso de treinamento de goleiros

⁴³ Nanodegree, é um nanocertificado que permite ao aluno aprender habilidades específicas necessárias para o mercado de trabalho. Foca em ensinamentos práticos, por meio de cursos que duram 6 meses, ensinam especificamente habilidades altamente valorizadas pelo mercado de trabalho.

oferecido pela Universidade Pontifícia de Salamanca. A maior parte dos cursos é em espanhol, mas também há parcerias com universidades brasileiras. A PUCRS oferece três cursos, a Universidade Anhembi Morumbi, duas opções, e Unisinos deve lançar um em breve. Nessas universidades o usuário tem direito a um certificado de participação gratuito. Pode, ainda, pagar uma taxa para obter um certificado de conclusão.

VEDUCA – (veduca.com.br) possui 830 mil usuários, conta com aulas de universidades estrangeiras, oferece MOOC's em parceria com diversas instituições brasileiras: USP, Unisinos, Unicamp e UnB. São mais de 200 cursos sobre diversos assuntos. Na área de engenharia se destaca com 54 opções e todo o conteúdo está disponível em português. Certificação disponível gratuitamente para 13 cursos, por meio de prova online. Oferece cinco cursos de extensão e duas opções de MBA: Engenharia e Inovação ou Gestão em Sustentabilidade.

Um programa de aferição e certificação da qualidade dos EUA, argumentam que os MOOC oferecem qualidade, porque eles são projetados para o "aluno típico"⁴⁴ integrar-se com programas de ensino superior já estabelecidos (MARGARYAN et al., 2015).

Na literatura atual e discurso sobre MOOC existem ainda poucos estudos, no Brasil principalmente, que tragam contribuições efetivas para a análise sistemática crítica e elementos necessários para informar tanto o debate público, como o acadêmico, o desenvolvimento e o futuro, no domínio emergente de Cursos Online Abertos e Maciços.

Segundo Mattar (2013 p.37),

Dentre os desafios impostos pelos MOOC's, somos convidados novamente a repensar a função dos professores. Nesse sentido, Siemens (2008) constrói quatro metáforas para o educador: master artista, administrador de rede, concierge e curador. Siemens (2012) aponta também a tendência de que um universo de aplicativos, próximo do que foi desenvolvido ao redor do Facebook e outros sites similares, se desenvolverá ao redor dos MOOC's, constituindo *MOOC Apps* e envolvendo inúmeras *start-ups*.

⁴⁴ Segundo Pallof e Pratt (2004), em estudos feitos na Universidade de Illinois On-line Network, são as seguintes qualidades que criam o perfil do **aluno virtual**: 1) o aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los. Muitas instituições colocam como requisito necessário para que o aluno possa se matricular no curso. 2) os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais. Com isto colaboram para a interatividade do grupo. 3) o aluno virtual não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação. 4) o aluno virtual tem automotivação e autodisciplina. "Com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem à responsabilidade. Para acompanhar o processo on-line exige-se um compromisso real e disciplina". Os alunos virtuais desejam dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não veem o curso como 'a maneira mais leve e fácil' de obter créditos ou um diploma. Assim, o aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso.

Convém destacar, que apesar de algumas limitações, os MOOC estão promovendo, além da inclusão, condições de formação continuada, também para professores, como por exemplo, o curso promovido pela Universidade de Toronto deu início no mês de julho de 2015, a um curso no site Edx(EDX, 2016) para ajudar professores no uso de tecnologia na sala de aula. Curso realizado no formato MOOC, as aulas são dedicadas a educadores ligados às áreas de ciências, tecnologia, engenharia, arte e matemática. Os conteúdos em vídeo têm legendas em português.

Considerando, em especial os países em desenvolvimento, devemos refletir sobre a educação informal, formal e não formal, sobre o aprendizado ao longo da vida, e sobre como as pessoas podem aprender utilizando os recursos tecnológicos.

Mesmo que, tratando-se de um processo de aprendizagem recente e exista muita pesquisa sobre o processo de interação que ocorre neste ambiente, é um processo que necessita de maiores e melhores investigações. Para que possamos ter uma visão mais detalhada sobre a mudança de comportamento institucional e pessoal no uso de ambiente MOOC, será preciso muita pesquisa e análise sobre esta nova forma de aprendizado.

4.6 MOOC – SUAS FUNCIONALIDADES NA APRENDIZAGEM ON-LINE

MOOC é a sigla em inglês para Massive Open Online Courses, ou seja, Cursos Online Abertos e Massivos. É um curso *online*, aberto, gratuito e massivo. Geralmente não possui pré-requisitos para participação, assim como emissão de certificação formal, que pode ser fornecida mediante o pagamento de uma taxa.

Para Sánchez (2013, p. 114) os MOOC são "cursos abertos e de acesso universal", disponíveis para qualquer pessoa interessada em aprender sobre determinado conteúdo, independentemente do seu nível de escolaridade, idade ou localização geográfica".

A participação em um MOOC, normalmente é livre, os cursos disponibilizados possuem todos os requisitos clássicos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), e podem funcionar com tarefas e prazos em forma de tópicos semanais, para focar a discussão. Porém em alguns cursos os estudantes tem a opção de escolher realizar o curso por um prazo determinado ou não.

A implementação de MOOC é um processo recente. Por isso, os referenciais bibliográficos acadêmicos, em língua portuguesa, são insuficientes. O que encontramos na internet, são blogs abordando o assunto. No entanto, muitas das informações são divergentes. Isso, provavelmente de ocorrer, pela estrutura e a organização

didático-metodológica dos MOOC divergirem de acordo com as concepções pedagógicas de cada instituição provedora.

Segundo as pesquisas realizadas alguns MOOC podem ter uma estrutura “mínima” - constituída por uma apresentação semanal sobre o tema, questões de discussão, e outros recursos que podem ser sugeridos e trabalhados em um ambiente com variadas possibilidades, nesse ambiente ou modelo de ensino sugere-se que tenha início na sala de aula e a partir daí inserir inúmeras possibilidades que o ambiente permite.

Estas possibilidades de usar os MOOC na sala de aula, como materiais de base (sala de aula invertida) ou como atividades complementares, são interessantes, pois tornam as aulas mais dinâmicas, o que motiva os alunos a buscar por mais informações e construir novos conhecimentos, além de tornarem as aulas mais atrativas e produtivas, promovendo a interatividade, trocas entre os alunos e os professores tornando o ambiente de sala de aula um espaço muito mais colaborativo em que é possível ir em busca da solução dos problemas que se apresentarem.

Dessa maneira, os MOOC podem auxiliar de maneira significativa o processo de construção do conhecimento. Pois, além das inúmeras possibilidades, não existe nada mais construtivo e gratificante em uma sala de aula, quando o tempo gasto se traduz em conhecimento e habilidade cognitiva. Na verdade, os MOOC estão ganhando força precisamente porque as deficiências do atual sistema de ensino superior são tão aparentes e os custos para esses cursos excede o valor daquilo que prometem realizar.

A verdade é que o MOOC, infelizmente, não é uma opção viável para todos, mas ele deve estar disponível para todos, se oportuniza possibilidades de educação e construção de conhecimento para os estudantes e, na maioria deles, de maneira gratuita.

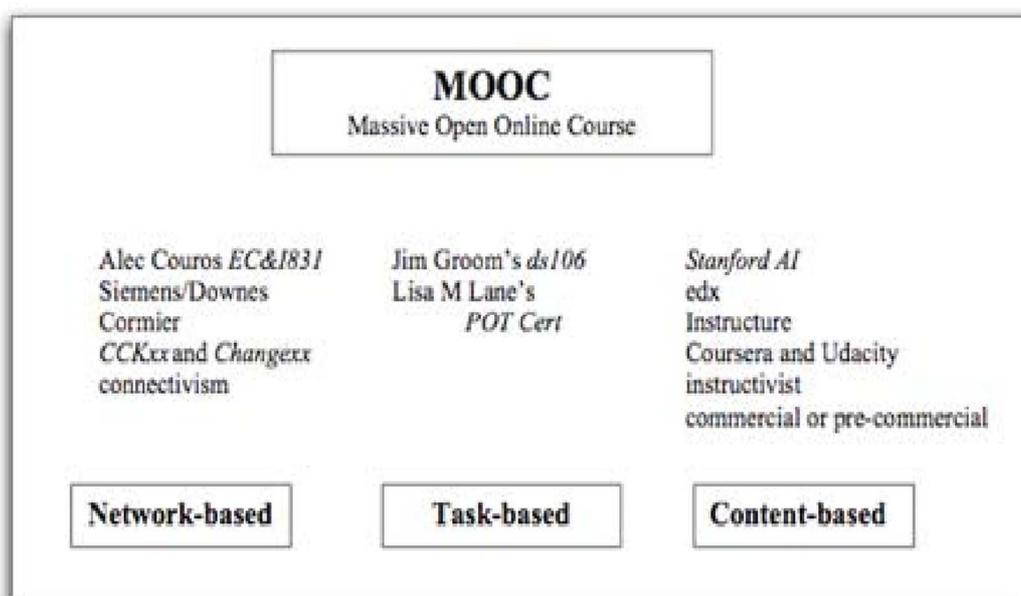
O MOOC é uma fonte de oportunidades para a aprendizagem continuada e complementar, a formação de redes de contatos e conhecimento, a flexibilidade de horário e local, o incentivo à autonomia e à ampliação do uso das tecnologias, são fatores considerados significativos para a formação além do currículo, propostos por muitas instituições de ensino e uma exigência do mercado de trabalho.

A expectativa sobre o processo de aprendizagem nesse tipo de ambientes é de que o estudante seja capaz de realizar o curso de forma autônoma, dinâmica, que beneficie o currículo e, permita que o conhecimento seja construído colaborativamente, a partir dos intercâmbios entre os participantes e das discussões e reflexões que surjam sobre determinados tópicos, como, por exemplo, sugestão de livros, links, filmes, outros cursos

e uma infinidade de recursos de compartilhamento que usam as mídias sociais, distribuindo esse conhecimento gerado, além do próprio ambiente e comunidade de aprendizagem em concreto.

Lane (2013) propõe uma divisão em três tipos de MOOC: baseados em rede, em atividades e em conteúdo (Figura 2).

Figura 2 - Tipos de MOOC



Fonte: Lane, 2013, p. 14.

Segundo Lane cada tipo de MOOC possuiria os três elementos (redes, atividades e conteúdos), mas cada um teria um objetivo dominante. MOOC baseados em rede seriam os originais, criados por Alec Couros, George Siemens, Stephen Downes e Cormier Dave,

aos quais poderíamos acrescentar o MOOCEaD1⁴⁵, o primeiro MOOC em língua portuguesa. O objetivo nessa modalidade de MOOC, não é tanto conteúdo e a aquisição de competências, mas discussões, conhecimento socialmente construído e exibição em um ambiente de aprendizagem na web aberta, utilizando-se dos mais variados meios.

A pedagogia dos MOOC baseados em rede é fundamentada em métodos conectivistas⁴⁶. São fornecidos recursos, mas a exploração é mais importante do que qualquer conteúdo particular e a avaliação tradicional é difícil.

MOOC baseados em atividades realçam habilidades, sugerindo ao aluno que complete certos tipos de atividades. No MOOC elaborado por Jim Groom, o aprendizado é distribuído em formatos variáveis. São oferecidas várias opções para completar cada tarefa, porém a variedade de tarefas é ofertada com o intuito de desenvolver habilidades. A comunidade é importante, para exemplos e assistência, mas não é primordial. A pedagogia dos MOOC baseados em tarefas tende a ser uma mistura de instrutivismo e construtivismo, e a avaliação, como nós a conhecemos torna-se difícil.

MOOC baseados em conteúdo são aqueles com grande número de matrículas, expectativas de lucro, com renomados professores universitários, testes automatizados e exposição na imprensa popular.

A comunidade é difícil, mas pode ser altamente significativa para os participantes, sendo possível também acompanhar o curso sozinho. A aquisição de conteúdo é mais importante do que a rede ou a conclusão das atividades. Esses tipos de MOOC tendem a usar a pedagogia instrucionista e a avaliação tradicional, formativa ou somativa, pode ser utilizada sem dificuldades.

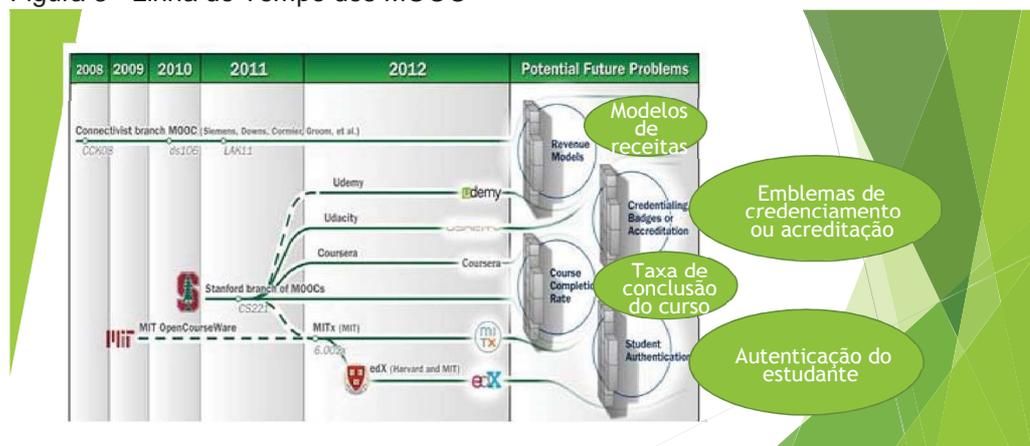
⁴⁵ MOOC EAD. **O primeiro mooc em língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <<http://moocead.blogspot.com.br>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

⁴⁶ Segundo Siemens (Autor da teoria **Conectivista**) as teorias de aprendizagem comumente aceitas, tais como, behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, não dão mais conta de compreender o processo da aprendizagem na atualidade, pois que, foram desenvolvidas em um tempo que a aprendizagem não vivenciava o impacto das tecnologias sobre o ser humano (Siemens, 2009). O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual. O modo como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital. (Siemens, *ibidem*). Diferentemente das principais teorias de aprendizado (Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo), para os conectivistas a aprendizagem pode residir fora do indivíduo de modo que, em muitos casos somos impelidos a agir sem antes ter o domínio de determinado assunto. Em outras palavras, a ação pode ocorrer a partir da obtenção de informação externa ao conhecimento primário do indivíduo, resultado das conexões estabelecidas nas redes que fazem parte (SIEMENS, 2010).

Cisel e Bruillard (2012) trazem outro tipo de MOOC no caso dos cursos do Venture Lab3⁴⁷, em que um site é aberto e o curso na verdade não tem um fim demarcado. Para compreender a efervescência que tem sido o surgimento de vários tipos de MOOC e organizações, precisaremos efetivamente da contribuição de diferentes modelos.

Na Figura 3, Hill (2012) apresenta uma linha do tempo dos MOOC, incorporando alguns aspectos aqui comentados.

Figura 3 - Linha do Tempo dos MOOC



Fonte: Hill, 2012, p. 36.

A teoria da aprendizagem, sobre os MOOC, e que tem gerado muita discussão é a chamada de conectivismo. Definido por Siemens (2004, p.8) como “um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista”, pois o modo como se aprende se altera ao se utilizarem novas ferramentas. Ainda de acordo com o autor, o conectivismo “fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital”.

George Siemens (2012), é professor do Centre for Distance Education, no Canadá, pesquisador desta temática, e criador da Teoria do Conectivismo menciona que os MOOC's, quanto à categorização, dividem-se em cMOOC e xMOOC, por possuírem características distintas, pois são adotados métodos diferentes de trabalho/ensino/estudo. A partir das concepções de Siemens, pode-se inferir que as variações desse formato são:

- a) cMOOC - com foco na criação e na geração de conhecimento através da interação entre os estudantes (princípio do conectivismo), os quais possuem

⁴⁷ <http://venture-lab.org/>

autonomia para direcionar o processo educacional, visto que o centro é o estudante; e

- b) xMOOC - com foco na produção de materiais didáticos planejados previamente por especialistas da área. Assim, a interação e a colaboração ocorre com foco no conteúdo como forma de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Os tipos de MOOC continuam em evolução. Conseqüentemente, muitas outras variantes têm vindo juntar-se aos cMOOC e xMOOC, são eles:

- a) BOOC (Big Open Online Course): tipicamente corresponde a um xMOOC, mas com mais interação face à limitação de participantes. Exemplo: “Educational Assessment: Practices, Principles, and Policies suportado pela plataforma Google CourseBuild.
- b) COOC (Community Open Online Course): cursos de pequena escala sem fins lucrativos aberto a comunidades interessadas em decidir sobre os conteúdos de disciplinas específicas e desenvolver a sua própria forma de aprender;
- c) DOCC (Distributed Online Collaborative Course): cursos que assentam na ideia de que o conhecimento pode ser mais facilmente alcançado desde que seja distribuído por todos os participantes de diferentes contextos. Normalmente um DOCC organiza-se em torno de um tema central, sem um plano de estudos;
- d) MOOR (Massive Open Online Research): é essencialmente um MOOC com uma grande ênfase na pesquisa que permite que os alunos trabalhem conjuntamente (por exemplo com investigadores ou cientistas) de uma forma muito prática e com vista a melhorar os resultados significativamente. Exemplo: “Bioinformatics Algorithms”.
- e) POOC (Personalized Open Online Course): o foco está no uso da tecnologia para analisar os traços que caracterizam o perfil de aprendizagem do aluno e analisar a sua produção na web social para personalizar o caminho de aprendizagem e obter elementos de avaliação e de feedback no processo de aprendizagem;
- f) SMOC (Synchronous Massive Online Course): ao contrário de um MOOC, um SMOC concentra-se em aumentar a participação dos alunos, na construção de uma comunidade e na criação de uma classe pessoal para todos os

participantes. Os alunos são incentivados a fazer perguntas e interagir com professores e colegas através de salas de chat. Exemplo: “Introduction to Psychology”.

g) SPOC (Self-Paced Online Course): estes cursos aceitam inscrições a qualquer momento, o que significa que os alunos podem participar no curso a qualquer momento, trabalhar de forma independente e concluí-lo num ritmo flexível. A interação com o professor ou outros alunos é praticamente nula (ou mesmo nula). Exemplo: cursos Udacity;

h) SPOC (Small Private Online Course): usam a mesma infra-estrutura que os MOOCs mas o acesso é restrito a dezenas ou centenas de estudantes. Desta forma, o desafio de ensinar e avaliar um enorme número de alunos com diferentes origens é muito reduzida. Trata-se de um processo de seleção para os candidatos e uma experiência mais personalizada. Exemplo: o curso “Central Challenges of American National Security, Strategy, and the Press: An Introduction”.

Importante mencionarmos a ferramenta Google Coursebuilder que é uma plataforma especificamente desenhada para o desenvolvimento de cursos MOOC e o fornecedor mooc.org, que surgiu em 2013, com o objetivo de ajudar as instituições educativas, empresas e professores a construir cursos MOOC facilmente.

Desde 2012, um número crescente de universidades oferecem, os MOOC's como uma modalidade de cursos que geralmente são ofertados de forma gratuita, para qualquer pessoa com acesso à internet e em qualquer lugar do mundo.

Em um período relativamente recente, grande parte desses cursos abertos, como já citado anteriormente, são oferecidos por renomadas instituições de ensino e disponibilizados mediante plataformas virtuais, com inúmeras opções e em diversificadas áreas do conhecimento. O discurso público e acadêmico em torno MOOC intensificou-se e por uma maioria foram aprovadas como avanço do ensino superior.

Na literatura atual e no discurso sobre os MOOC existem ainda poucos estudos, no Brasil principalmente, que tragam contribuições efetivas para a análise sistemática crítica e elementos necessários para informar, tanto no debate público como no acadêmico, o desenvolvimento e o futuro no domínio emergente de Cursos Online Abertos e Maciços.

Esse novo método de aprendizagem exige que os alunos ao realizá-lo, precisem pesquisar, realizar e concluir tarefas individualmente. Além disso precisam cooperar com outros estudantes, a fim de compreender a totalidade do projeto. Trabalho em equipe e

pensamento independente são necessárias nesse processo de aprendizagem, o que contribuirá muito na vida futura do estudante.

Os MOOC mediados por ambientes virtuais, estão organizados didática e metodologicamente no modo hipermídia, podem propiciar aos participantes, conforme síntese apresentada na Figura 4, a interatividade com os conteúdos, além de condições para que interajam colaborativamente com seus colegas, problematizando os conteúdos, formulando e reformulando conceitos.

Figura 4 - Contextualizando as possibilidades



Fonte: a autora, 2016.

Apartir desse pressuposto, considera-se, pois, que todo material didático precisa, necessariamente, ser composto de recursos (conteúdos) e atividades de estudo e as práticas pedagógicas mediadas tecnologicamente, os materiais disponibilizados devem estar acoplados a diferentes mídias, para que, de fato, seja potencializada a flexibilização e a democratização das ações de ensinar e aprender.

As tecnologias em rede, como os ambientes virtuais, dispõem de ferramentas que permitem a produção de materiais didáticos interativos, uma vez que possibilitam a vinculação com a hipermídia e com isso flexibilizam o desenvolvimento cognitivo dos participantes.

4.7 AMBIENTE VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

A Educação a distância é um processo de ensino aprendizagem guiado por tecnologias, o que Belloni (2002) nos leva a compreender que para entender o conceito da prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso de novas tecnologias de informação e comunicação na educação.

Ao iniciarmos a pesquisa sobre os AVA, buscamos no Google os que eram mais utilizados e que possuíam aspectos considerados importantes para o desenvolvimento do MOOC como: a capacidade comunicacional (canais); interatividade; navegabilidade; acompanhamento do aluno e do desenvolvimento das atividades pelo professor; possibilidade de socialização; capacidade de hospedagem de materiais; capacidade de autonomia por parte do professor; possibilidade de customização; aceitação de arquivos com diversas extensões; possibilidade de administração por usuários comuns.

Os AVA são empregados como suporte para sistemas de educação a distância e servem de apoio às atividades presenciais de sala de aula e/ou diferentes ambientes por meio da internet ou intranet. Sistemas de ensino e aprendizagem pela Internet, constituem-se em um espaço virtual que reúne recursos tecnológicos necessários para a elaboração, implementação e gestão de aprendizagem colaborativa e a distância. Tem por objeto dispor diversas ferramentas para o aprimoramento de ações pedagógicas, compartilhamento de informações e multiplicação do conhecimento, desenvolvendo novas metodologias e ampliando recursos para o sistema educacional.

Do ponto de vista tecnológico, um AVA é um sistema computacional desenvolvido através de linguagem de programação, que reúne, num único software (chamado de plataforma), possibilidades de acesso on-line ao conteúdo de cursos. Disponibiliza diversos recursos de comunicação/interação/construção entre os participantes do ambiente. Sendo assim, os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados tanto para auxiliar e ampliar espaços de interação em cursos na modalidade presencial, como também para gerenciar cursos ofertados na modalidade semipresencial e/ou totalmente à distância. De acordo com Almeida (2004), o conceito de ambiente virtual de aprendizagem relaciona-se à sistemas computacionais, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Os AVAs apresentam características importantes que os identificam disponibilizando ferramentas que promovem os processos de interação, colaboração e cooperação. Porém, uma grande quantidade deles limita-se à apresentação de conteúdos

	Sistema de Webconferencia						
FERRAMENTAS ASSÍNCRONAS	Fórum	xxxxxxx	xxxxxxx		xxxxxxx	xxxxxxx	
	Wiki	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx			
SUPORTE PARA CONTEÚDOS	Vídeo Aulas	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
	Apresentações em power point	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
	Apostilas - Pdf e Doc	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
	I-frame		xxxxxxx				
	HTMLS	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx		xxxxxxx
	Flash	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
	Conteúdo Scorm	xxxxxxx			xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
AVALIAÇÕES	Múltipla escolha	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx		xxxxxxx	xxxxxxx
	Tarefa	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx		xxxxxxx	xxxxxxx
	Questionário	xxxxxxx	xxxxxxx				xxxxxxx
	Pesquisa avaliação	xxxxxxx				xxxxxxx	xxxxxxx
	Lição	xxxxxxx	xxxxxxx			xxxxxxx	xxxxxxx
	Emissão de certificado						
	Ferramentas para medir autoria de conteúdo						

Fonte: a autora, 2016.

Para familiarizar o leitor com o ambiente MOODLE (acrônimo para Modular ObjectOriented Dynamic Learning Environment), iremos fazer uma breve descrição. Assim podemos dizer que: O MOODLE⁴⁸, é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU⁴⁹ de software livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa

⁴⁸ Informações mais detalhadas dessa ferramenta podem ser encontradas no endereço: <http://moodle.org>.

⁴⁹ **GNU** é um sistema operacional tipo Unix cujo objetivo desde sua concepção é oferecer um sistema operacional completo e totalmente composto por software livre - isto é, que respeita a liberdade dos usuários[1]. Foi iniciado por Richard Stallman, em 1984, e sua filosofia e Licença Pública Geral (do inglês, General Public License (GPL)) formam o foco original da Free Software Foundation.

(www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação.

O MOODLE, lançado em 2001, é um AVA baseado na web, gratuito e de código aberto. Para rodar, ele deve ser instalado em um servidor de web; para utilizá-lo, o usuário necessita apenas de um computador conectado à internet e um navegador. O MOODLE é um AVA robusto, podendo ser utilizado para centenas de milhares de alunos. O design e o desenvolvimento do MOODLE são guiados por uma pedagogia socioconstrutivista⁵⁰.

Nesse sentido, ele oferece diversos recursos e atividades que permitem interação e colaboração entre os usuários, como wikis, glossário e chat.

É também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - Learning Management System, ou CMS - Course Management System)⁵¹, ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.

Técnicamente, o MOODLE é uma aplicação baseada na Web, e consta de dois componentes: um servidor central em uma rede IP, que abriga os scripts, softwares, diretórios, bancos de dados, etc. e clientes de acesso a um ambiente virtual (que é visualizado através de qualquer navegador da Web, como Internet Explorer, Netscape, Opera, FireFox, etc.). O MOODLE é desenvolvido na linguagem PHP⁵² e suporta vários tipos de bases de dados, em especial MySQL⁵³, e é idealmente implantado em servidores com o sistema operacional livre LINUX. Outra vantagem é que o MOODLE tem seu código fonte disponibilizado gratuitamente, e pode ser adaptado, estendido, personalizado, etc., pela organização que o adota.

⁵⁰ **Pedagogia socioconstrutivist.** :Disponível em: https://docs.moodle.org/30/en/Philosophy#Social_constructivism

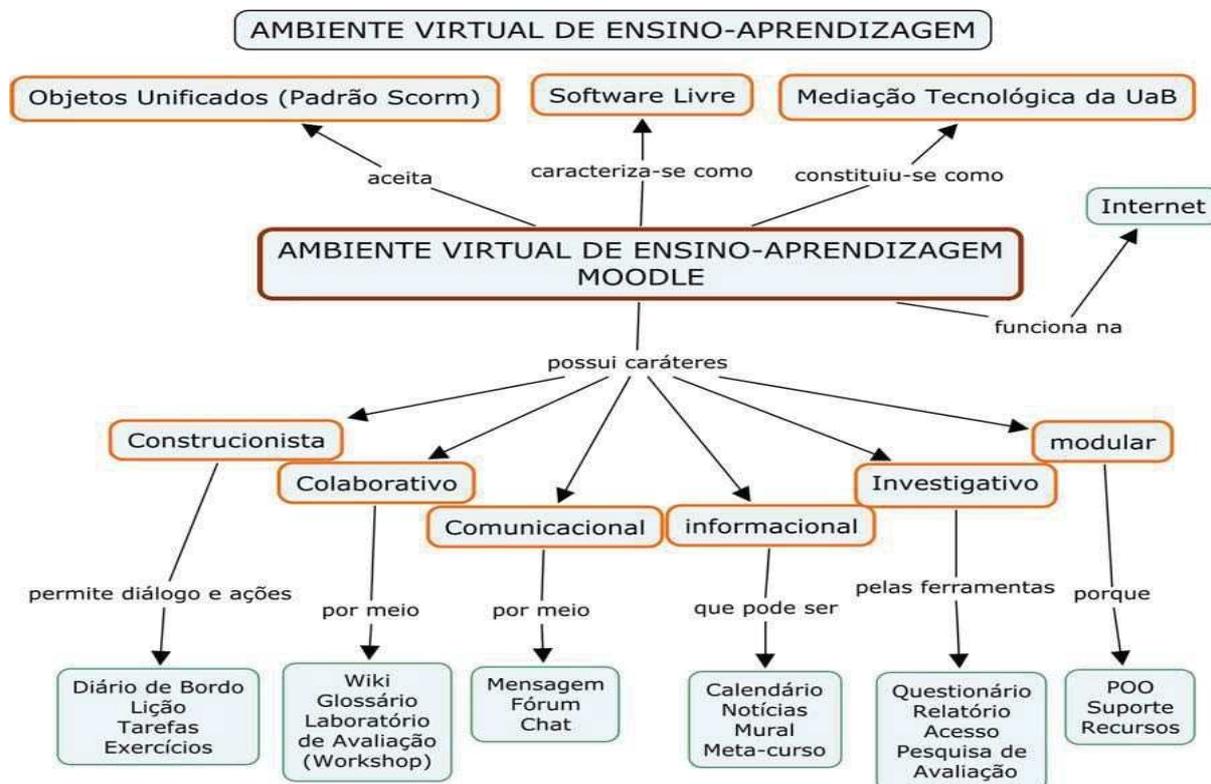
⁵¹ Um **Sistema de Gestão da Aprendizagem** (do inglês: *Learning Management System*, LMS, também chamado de *plataforma e-learning* ou ainda *sistema de gerenciamento de cursos*, SGC) disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação.

⁵² **PHP** (um acrônimo recursivo para "PHP: Hypertext Preprocessor", originalmente **Personal Home Page**) é uma linguagem interpretada livre, usada originalmente apenas para o desenvolvimento de aplicações presentes e atuantes no lado do servidor, capazes de gerar conteúdo dinâmico na World Wide Web. Figura entre as primeiras linguagens passíveis de inserção em documentos HTML.

⁵³ O **MySQL** é um sistema gerenciador de banco de dados relacional de código aberto usado na maioria das aplicações gratuitas para gerir suas bases de dados. O serviço utiliza a linguagem SQL (Structure Query Language – Linguagem de Consulta Estruturada), que é a linguagem mais popular para inserir, acessar e gerenciar o conteúdo armazenado num banco de dados.

Para um entendimento maior, na Figura 5, pode-se visualizar a Rede Conceitual do Moodle, visando sintetizar o potencial tecnológico e educacional desse Ambiente Virtual de Aprendizagem com a característica “livre”.

Figura 5 - Ambiente virtual de ensino-aprendizagem



Fonte: Bastos et al., 2009, p. 4.

O MOODLE é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line que aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso on-line.

A filosofia educacional em que se baseia o MOODLE é a do construcionismo⁵⁴, que conforme estudos realizados, deduziu-se que o conhecimento é construído na mente do estudante⁵⁵, ao invés de ser transmitido de maneira passiva a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução.

⁵⁴ O **construtivismo** é uma filosofia de aprendizagem que descreve o que significa saber alguma coisa e o que é a realidade. Os construtivistas, acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo. Os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico. A fim de realizar isto, eles explicam idéias e fenômenos novos nos termos do conhecimento existente.

⁵⁵ **Ferramentas cognitivas (ferramentas da mente):** a aprendizagem pela reflexão. As ferramentas cognitivas, também conhecidas como ferramentas da mente (Jonassen, 1996), são ferramentas de computador que têm a pretensão de envolver e facilitar o processo cognitivo - daí o termo "ferramentas

Os cursos desenvolvidos no MOODLE são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento. Por esta razão, o MOODLE dá uma grande ênfase as ferramentas de interação entre os criadores e participantes de um curso. A filosofia pedagógica do MOODLE também fortalece a noção de que o aprendizado ocorre particularmente bem em ambientes colaborativos.

Quando se usamos o termo “ambiente colaborativo” poderíamos também nos referir a “aprendizagem cooperativa”, ou “aprendizagem colaborativa”, alguns pesquisadores entendem que esses termos, apesar de possuírem definições similares, apresentam diferenças no que diz respeito às perspectivas teóricas e práticas; outros, porém, utilizamnos como se fossem sinônimos.

Para situarmos o leitor, trouxemos uma definição que pode caracterizar e esclarecer o termo “ambiente colaborativo”⁵⁶ com propriedade.

cognitivas". As ferramentas cognitivas são aparelhos mentais e computacionais que apóiam, orientam e estendem os processos de pensamento dos seus usuários (Derry, 1990). Elas são construtoras do conhecimento e ferramentas de facilitação que podem ser aplicadas a uma variedade de matérias. Os estudantes não podem usar estas ferramentas sem pensar profundamente sobre o conteúdo que estejam estudando e, se eles escolherem usar estas ferramentas para auxiliá-los a aprender, elas facilitarão a aprendizagem e os processos de criação do significado. As ferramentas cognitivas incluem (mas não estão necessariamente limitadas) banco de dados, redes semânticas, spreadsheets (um programa de computador que pode mostrar e calcular informações sobre vendas, impostos, lucros etc), sistemas técnicos, conferências pelo computador, construção de multimídia/hipermídia, programação de computador e ambientes de aprendizagem simulados. As ferramentas cognitivas são aplicações de computador que exigem que os estudantes interpretem e organizem o conhecimento pessoal a fim de usálos. Como descritos anteriormente, estes processos são críticos ao processo de construção do conhecimento. Os computadores como ferramentas cognitivas representam a aprendizagem com tecnologia, onde o aluno tem acesso a uma parceria intelectual com o computador (Salomon, Perkins, Globerson, 1989). Aprender com as ferramentas cognitivas depende do "comprometimento total da mente dos alunos nas tarefas proporcionadas por estas ferramentas", e os estudantes trabalham com a tecnologia de computador, ao invés de serem controlados por ela. (JONASSEN, 1996).

⁵⁶ O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem surgiu a partir da prática do que se denomina 'Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador' (Computer Supported Cooperative Work – CSCW), criado por Geif e Cashman, em 1984. Este tipo de trabalho referia-se à ampliação de capacidade de trabalho em grupo possibilitada por computadores. Mais recentemente a expressão 'Aprendizagem Cooperativa Auxiliada por Computador' (Computer Supported Cooperative Learning – CSCL) tem sido muito utilizada e designa uma abordagem que procura ampliar a visão do computador como uma ferramenta, conceituando-o como um meio facilitador da aprendizagem." (HAGUENAUER, 2001, p.4).

Ambiente Colaborativo de Aprendizagem, como sua terminologia indica, é um ambiente virtual de trabalho e de colaboração dos participantes.

Para o desenvolvimento de um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem, passamos por quatro fases distintas: planejamento, implantação, cadastro e “alimentação”.

O planejamento é a fase em que são escolhidas as ferramentas que serão utilizadas e as atribuições dos personagens escolhidos; a implantação é etapa em que é criado o ambiente colaborativo no ambiente virtual de aprendizagem; já o cadastro é quando são realizadas as inscrições dos participantes e a sua inserção no “ambiente colaborativo”; “alimentação” é a fase permanente na qual os participantes incluem materiais como: artigos, sites, bibliografia, discutem, trocam idéias, acessam os materiais disponibilizados e compartilham informações.

Um “ambiente colaborativo de aprendizagem” é uma alternativa para dinamizar e tornar as aulas mais agradáveis e interessantes, também pode ser adotado como suporte ao ensino presencial, porém vai depender de uma infraestrutura adequada.

Por essas possibilidades, entre outras, é que o MOODLE apresenta uma proposta bastante diferenciada: “aprender em colaboração” no ambiente on-line. Pois trata-se de um espaço aberto, livre e gratuito, que pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam seus “construtores”, pois, enquanto o utilizam, contribuem para sua constante melhoria.

É importante destacar que, da mesma forma, é indicado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos. Existem outros setores, não ligados diretamente à educação, que também utilizam essa plataforma.

5. METODOLOGIA

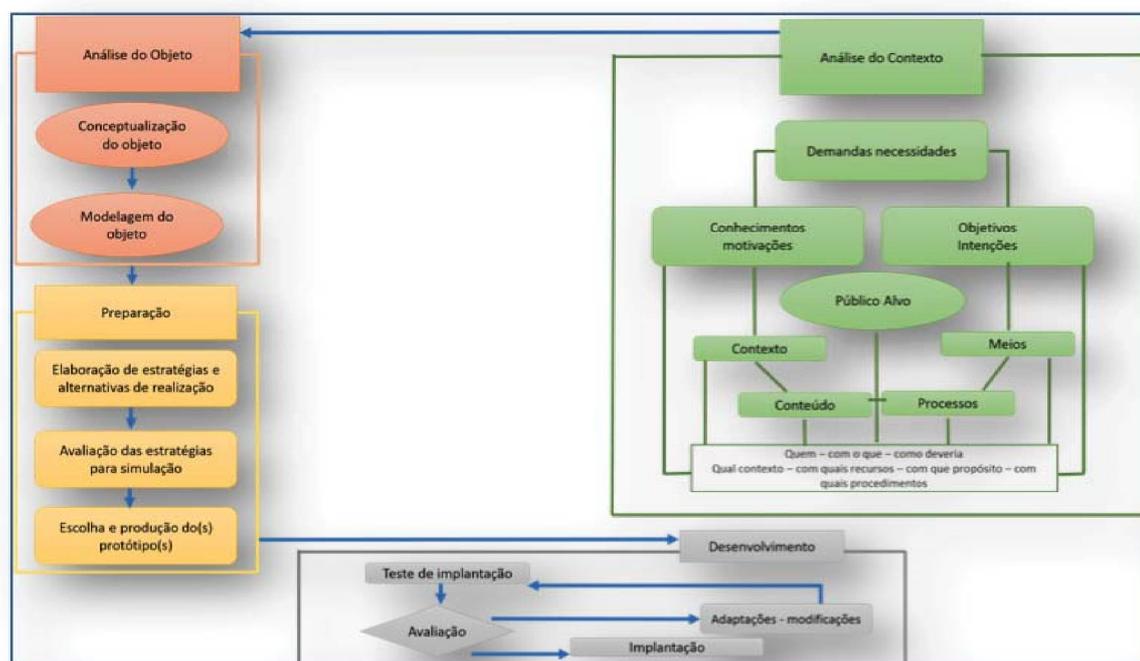
Neste capítulo apresentaremos a metodologia de investigação, os processos de pesquisa, o que dizem alguns dos trabalhos já produzidos nessa área, o perfil dos autores

do TCC, a atuação dos indivíduos que participaram das atividades de ensino e aprendizagem disponibilizadas na plataforma MOODLE. A adequação dessa plataforma de aprendizagem ao modelo de trabalho implementado e contextualizado que é o MOOC, a avaliação das atividades de aprendizagem desenvolvidas na plataforma.

Para isso, a metodologia presente em *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de Jean-Marie Van der Maren (2003) que nos apresenta a Pesquisa Desenvolvimento, no âmbito educativo, se define sempre em relação a três elementos fundamentais: um o objeto, sobre o qual se faz pesquisa; o outro discurso, que implica um posicionamento teórico e as escolhas de métodos correspondentes e o terceiro a agenda, no sentido dos resultados que a pesquisa pretende alcançar em relação a um determinado contexto que poderíamos chamar de plano funcional.

Van der Maren (2003) apresenta as etapas de pesquisa em um esquema, como é possível observar na figura 6.

Figura 6 - Etapas da Pesquisa Desenvolvimento



Fonte: adaptado de Van der Maren, 2003, p. 180.

Segundo Van Der Maren, a segunda e a terceira etapas (adaptações e modificações) devem ser repetidas quantas vezes forem necessárias para que se obtenha a melhor configuração da ferramenta objeto-pedagógico e assim atenda ao contexto analisado.

Deve-se observar que o esquema acima, inicia-se pela análise de contexto (à direita) para então encaminhar-se para a análise do objeto, que é a produção da ferramenta objetopedagógico e, após seguir para a preparação do objeto-pedagógico, que deverá se implementado na etapa desenvolvimento, na qual dar-se-á a aplicação da ferramenta objeto-pedagógico, a análise e as adaptações necessárias para a implementação.

O exame do esquema inicia-se pela análise de contexto (à direita) para então encaminhar-se para a análise do objeto, que é a produção da ferramenta objeto-pedagógico e segue para a preparação deste objeto-pedagógico a ser implementado na etapa chamada desenvolvimento, em que se aplica a ferramenta objeto-pedagógico⁵⁷ para depois partir para a análise e as adaptações que se fizerem necessárias e conseqüentemente uma nova implementação se for o caso, lembrando que no caso do objeto-pedagógico MOOC, as alterações e implementações são sempre possíveis.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA DESENVOLVIMENTO

A Pesquisa Desenvolvimento proposta por Van der Maren (2003) apresenta as seguintes etapas: análise de contexto, análise de objeto, preparação e desenvolvimento.

Na análise de contexto, foram observadas as demandas, bem como o público-alvo, as motivações, as intenções, o contexto, os conteúdos, os meios e os processos. A análise de objeto compõe-se de conceituação e de modelagem, isto é, a análise de um conceito que se deseja operacionalizar para, a partir deste conceito, elaborar um modelo ou protótipo que seja uma representação coerente para responder às necessidades apontadas na análise de contexto. Uma vez estabelecida uma representação coerente, elaboram-se várias estratégias alternativas, sabendo-se que o produto final será, sem dúvida, um compromisso entre o que se deseja e o que é possível realizar, como explica Van der Maren (2003).

Já a preparação ocupa-se da elaboração e avaliação de estratégias, assim como da escolha e produção de um protótipo. No desenvolvimento, realiza-se o teste de implementação e, a partir disso, realiza-se uma avaliação. Com embasamento nessa avaliação, realizam-se as adaptações e modificações necessárias para, então, tornar a

⁵⁷ Observar que a etapa da aplicação não foi feita em sua completude, em virtude do curso só ter sido disponibilizado no final do ano letivo, apenas 3 alunas participaram apesar de todas terem feito inscrição. A avaliação do MOOC foi realizada pelos professores participantes da pesquisa.

implementar o protótipo. Este processo deve se repetir quantas vezes forem necessárias até que se chegue a um modelo de objeto que atenda às demandas.

5.2.1 Análise do contexto – 1ª Etapa

Para podermos iniciar o nosso trabalho de pesquisa, fizemos o nosso registro junto a Plataforma Brasil, para a qual enviamos o nosso projeto de pesquisa, cujo nome inicial era: Utilização de MOOC: como recurso para aprimoramento da escrita do TCC, o qual foi aprovado sob o número Número do Parecer: 1.062.999, Data da Relatoria: 13/05/2015 (APÊNDICE G).

Ao iniciarmos o nosso trabalho para a realização da análise do contexto, o corpus foi de 31 trabalhos de conclusão de curso - TCC, para investigação e análise, trabalhos esses, dos graduandos do curso de Pedagogia – de uma IES particular da cidade de Curitiba, estado do Paraná, com o intuito de estudar o modo como os alunos organizam as informações e o modo que as dispõem nos textos, o nosso objetivo era o de identificar as dificuldades nas competências linguísticas dessa turma de alunos.

Saliento que os alunos participantes da pesquisa faziam parte de uma turma, que tinha aulas da disciplina: Seminário Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, as quais eu acompanhava em meu estágio de Docência no Ensino Superior. Importante registrar também que a seleção dos candidatos não foi realizada necessariamente com o objetivo de ser estatisticamente representativa da população, mas sim, corresponder ao que determina os objetivos específicos desta pesquisa.

Para que fosse possível planejar e traçar um perfil próximo a realidade desses discentes, busquei dados sobre uma formação anterior, se exercem atividade remunerada, se frequentaram ensino fundamental e médio em instituição particular ou pública, etc., para a elaboração de um delineamento do grupo. Os dados obtidos partem da aplicação de um questionário – APÊNDICE F – no qual constam questões de cunho pessoal e profissional.

Também fez parte de nossa análise uma questão enviada para mil professores dessa mesma IES, dos quais, apenas 61, responderam sobre os 5 (cinco) problemas estruturais, normativos e linguísticos identificados nos TCC. As considerações propostas por esses docentes contemplaram uma parte significativa das dificuldades em língua portuguesa, dos alunos de graduação, apontadas nas pesquisas científicas da área, e

assim, foi possível definir os conteúdos que foram disponibilizados no MOOC com maior precisão.

A questão foi realizada na plataforma *Qualtris* e enviada para os docentes, através do link [ps://pucpr.co1.qualtrics.com/SE/?SID=SV_ebKHZyBQydGnn93](https://pucpr.co1.qualtrics.com/SE/?SID=SV_ebKHZyBQydGnn93). (APÊNDICE E).

Para a obtenção e análise dos dados, nossa pesquisa se caracteriza como documental, por tratar do manuseio de TCC, que são um registro escrito dos primeiros passos investigativos do aluno no nível superior. Para tanto, optamos pelo levantamento de todos os textos monográficos dos alunos que compunham o 7º período de uma turma do Curso de Pedagogia, do 1º semestre 2015, de uma IES de Curitiba, estado do Paraná.

Dessa forma, o *corpus* se constituiu de TCC, os quais foram analisados (corrigidos) na íntegra em seus aspectos linguísticos, discursivos e estruturais.

Van der Maren (2003) defende que a análise de contexto deve responder: quem? com o quê? como deveria? em qual contexto? com quais recursos? com que propósito? e com quais procedimentos.

Sendo assim, essa análise de contexto contempla o primeiro e segundo objetivo deste trabalho de pesquisa:

- a) analisar as dificuldades de escrita na norma padrão⁵⁸ descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos TCC;
- b) identificar as dificuldades de escrita na norma padrão apresentadas pelos alunos na escrita inicial do TCC.

5.2.2 Análise do objeto – 2ª etapa

Segundo Van der Maren (2003) a análise de objeto é uma resposta aos problemas apontados na análise de contexto, já que o modelo ou protótipo criado deve atender às demandas apontadas na análise de contexto.

Após identificadas as dificuldades na escrita da norma padrão da língua portuguesa, normas essas consideradas relevantes na escrita do trabalho de conclusão dos alunos do curso de Pedagogia apresentadas na escrita inicial do TCC, e das

⁵⁸ Entenda-se “*norma padrão*” o contexto acadêmico utilizado por nós, para o desenvolvimento dessa pesquisa, e que tomamos como pressuposto a referência de que o uso da língua, de certo e errado, seja respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação “conforme o gênero textual analisado”(ZANINI, 1999, p. 82). Na LDB n. 9394/96 constata-se nesse documento que a gramática não é banida, nem o conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa, mas defende que haja condições para que todos os estudantes tenham oportunidade de aproximação e apropriação da norma culta da língua.

dificuldades descritas pelos professores, relativas a escrita da norma padrão da língua portuguesa e, identificadas na correção dos TCC. As quais relacionamos a seguir, a partir das considerações dos aspectos globais, aspectos da construção e da adequação vocabular do texto. Aspectos que permitem construir uma análise acerca de como o produtor do texto estabelece relações entre partes de um texto, identificando a materialidade linguística que contribui para a continuidade/progressão; de que maneira ele mobiliza as operações necessárias para demarcar sua questão norteadora e os argumentos que oferece para sustentá-la; se o autor considera e sabe adequar a variedade linguística ao gênero textual; reconhece o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão e, conseqüentemente, faz uso delas no desenvolvimento da temática; elabora paráfrases na relação entre texto lido e texto escrito; e concebe o percurso de produção do texto escrito, além de inadequações fonológicas, como a transposição da fala para a escrita e inadequação sintática: concordância verbal e nominal, ausência de coesão, coerência e ordem na frase.

Foi com base nesse levantamento que desenvolvemos um MOOC para atender as dificuldades e necessidades dos alunos e professores.

Ao analisarmos essas necessidades, chegamos ao ponto em que precisávamos escolher uma plataforma de aprendizagem disponível e acessível em que fosse possível fazer uso de uma boa quantidade de recursos, o que poderia ser viável e motivador, já que associaria a necessidade de aprendizagem com o interesse e a facilidade que os jovens têm em relação aos recursos tecnológicos digitais.

A partir daí, nos dedicamos à pesquisa e análise de alguns ambientes virtuais de aprendizagem que estiveram presentes na formação de incontáveis pessoas, em nível de graduação, pós-graduação, educação profissional e outros níveis, creditando à educação a distância um papel importante na educação em nosso país e no mundo.

Ao iniciarmos a pesquisa sobre os AVA, buscamos no Google os que eram mais utilizados e que possuíam aspectos considerados importantes para o desenvolvimento do MOOC como: a capacidade comunicacional (canais); interatividade; navegabilidade; acompanhamento do aluno e do desenvolvimento das atividades pelo professor; possibilidade de socialização; capacidade de hospedagem de materiais; capacidade de autonomia por parte do professor; possibilidade de customização; aceitação de arquivos com diversas extensões; possibilidade de administração por usuários comuns.

Antes de fazermos referência aos mais conhecidos AVA, cabe pontuar que nossa experiência em ambientes virtuais se iniciou com o MOODLE, no perfil de aluno, num

curso híbrido de especialização em EAD. Após, passamos a trabalhar nos perfis de administrador e docente, criando, desenhando, ministrando e acompanhando o desenvolvimento de cursos.

Para familiarizar o leitor com o ambiente MOODLE (acrônimo para Modular ObjectOriented Dynamic Learning Environment), iremos fazer uma breve descrição. Assim, podemos dizer que: O MOODLE⁵⁹, é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuarios, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU⁶⁰ de software livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação.

O MOODLE, lançado em 2001, é um AVA baseado na web, gratuito e de código aberto. Para rodar, ele deve ser instalado em um servidor de web; para utilizá-lo, o usuário necessita apenas de um computador conectado à internet e um navegador. O MOODLE é um AVA robusto, podendo ser utilizado para centenas de milhares de alunos. O design e o desenvolvimento do MOODLE são guiados por uma pedagogia socioconstrutivista⁶¹.

Nesse sentido, ele oferece diversos recursos e atividades que permitem interação e colaboração entre os usuários. Com relação aos recursos que o Moodle disponibiliza para publicação, interação e avaliação, o professor conteudista dispõe de uma grande variedade e quantidade deles, sendo que existem muitos (plug-ins) contribuídos por outros programadores, que podem ser baixados do site Moodle.org e instalados no servidor.

As ferramentas padrões são: Conteúdo instrucional: materiais e atividades; páginas simples de texto; páginas em HTML; acesso a arquivos em qualquer formato (PDF, DOC, PPT, Flash, áudio, vídeo, etc.) ou a links externos (URLs), acesso a diretórios (pastas de arquivos no servidor); rótulos; lições interativas; livros eletrônicos; Wikis (textos

⁵⁹ Informações mais detalhadas dessa ferramenta podem ser encontradas no endereço: <http://moodle.org>.

⁶⁰ **GNU** é um sistema operacional tipo Unix cujo objetivo desde sua concepção é oferecer um sistema operacional completo e totalmente composto por software livre - isto é, que respeita a liberdade dos usuários[1] . Foi iniciado por Richard Stallman, em 1984, e sua filosofia e Licença Pública Geral (do inglês, General Public License (GPL)) formam o foco original da Free Software Foundation.

⁶¹ **Pedagogia socioconstrutivista**: Disponível em: https://docs.moodle.org/30/en/Philosophy#Social_constructivism

colaborativos); glossários. Ferramentas de interação: chat (batepapo) ; fórum de discussão.

Diários como wikis, glossário e chat. Contamos também com as ferramentas de avaliação:

avaliação do curso; questionários de avaliação, ensaios corrigidos, tarefas e exercícios.

Técnicamente, o MOODLE é uma aplicação baseada na Web, e consta de dois componentes: um servidor central em uma rede IP, que abriga os scripts, softwares, diretórios, bancos de dados, etc. e clientes de acesso a um ambiente virtual (que é visualizado através de qualquer navegador da Web, como Internet Explorer, Netscape, Opera, FireFox, etc.). O MOODLE é desenvolvido na linguagem PHP⁶² e suporta vários tipos de bases de dados, em especial MySQL⁶³, e é idealmente implantado em servidores com o sistema operacional livre LINUX. Outra vantagem é que o MOODLE tem seu código fonte disponibilizado gratuitamente, e pode ser adaptado, estendido, personalizado, etc., pela organização que o adota.

É também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - Learning Management System, ou CMS - Course Management System)⁶⁴, ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.

Segundo Fagundes (2009) o MOODLE configura várias "salas de aulas virtuais" com desenhos completamente diferentes, ou seja, podemos ter vários cursos no MOODLE, cada qual com o seu espaço próprio e com necessidade de apenas um login. É possível explorar esse espaço como em uma universidade real, no qual cada aluno tem acesso aos cursos, e às respectivas salas de aula. Também é possível a criação de uma "área comum", configurando-se "espaço de convivência" na qual os alunos dos diversos cursos podem compartilhar assuntos diversos e conhecimentos extracurriculares.

⁶² **PHP** (um acrônimo recursivo para "PHP: Hypertext Preprocessor", originalmente **Personal Home Page**) é uma linguagem interpretada livre, usada originalmente apenas para o desenvolvimento de aplicações presentes e atuantes no lado do servidor, capazes de gerar conteúdo dinâmico na World Wide Web. Figura entre as primeiras linguagens passíveis de inserção em documentos HTML.

⁶³ O **MySQL** é um sistema gerenciador de banco de dados relacional de código aberto usado na maioria das aplicações gratuitas para gerir suas bases de dados. O serviço utiliza a linguagem SQL (Structure Query Language – Linguagem de Consulta Estruturada), que é a linguagem mais popular para inserir, acessar e gerenciar o conteúdo armazenado num banco de dados.

⁶⁴ Um **Sistema de Gestão da Aprendizagem** (do inglês: *Learning Management System*, LMS, também chamado de *plataforma e-learning* ou ainda *sistema de gerenciamento de cursos*, SGC) disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação.

Após feita a análise dos recursos disponíveis e das possibilidades existentes nas diversas plataformas, optamos pelo MOODLE. A escolha pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE, primeiramente a escolha por esse ambiente deu-se porque já possuíamos alguma habilidade e também, porque atenderia a perspectiva de implementar o MOOC sob o enfoque teórico-prático, organizado em torno do acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo, que me permitissem o poder de “autoria”.

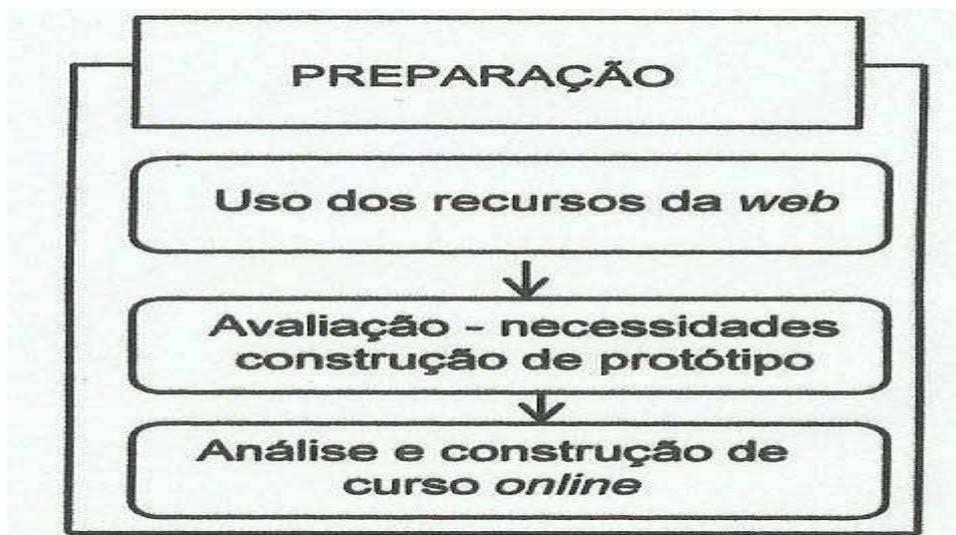
Diante disso, a análise de objeto conforme orienta Van der Maren (2003) deve responder: ao contexto, que é a universidade, os acadêmicos que compõem o público-alvo, as demandas que são as dificuldades linguísticas apresentadas, que foram identificadas e podem ser comprovadas. O conhecimento que é o domínio da língua culta e o conteúdo, a produção escrita do objeto de análise, que é o trabalho de TCC. O objetivo que é o de analisar como os recursos tecnológicos digitais favoreceram o processo para a apropriação da escrita necessária no contexto acadêmico. Uma vez analisado o contexto, partiu-se para a preparação, cuja conceituação é um MOOC os conteúdos disponibilizados, a modelagem e o design deste.

5.2.3 Preparação – 3ª etapa

Ao analisarmos comparativamente o esquema proposto por Van der Maren (2003), com o esquema adaptado para o objeto-pedagógico, que se constituirá em um MOOC. Levado a efeito por meio da Plataforma MOODLE, com o objetivo de identificar o que é possível mudar nos processos de construção do conhecimento no ensino de língua materna com a utilização do MOOC.

A Figura 7 representa a etapa de Preparação proposta por Van der Maren (2003).

Figura 7 - Etapa de preparação do curso



Fonte: a autora, 2016.

A partir dessa etapa, foram projetadas estratégias capazes de contribuir para o aprimoramento da escrita do TCC, no sentido de disponibilizar domínios de conhecimento e de ambiência de aprendizagem que garantam a liberdade, a pluralidade, a escolha, e a intervenção, além das tecnologias digitais que puderem ser inseridas nesses espaços, com a intenção de auxiliar os alunos durante todo o processo de escrita do TCC.

O curso foi subsidiado e mediado pelos recursos tecnológicos digitais, à elaboração de estratégias correspondeu ao levantamento de recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem utilizadas para o curso. Dentre as alternativas de realização foram disponibilizados os seguintes recursos: história em quadrinhos, fórum, chat, *e-mail*, *blog*, vídeos, vídeo-aula, webinar e *web*.

Alguns destes recursos ancoram-se no dialogismo⁶⁵, isto é, são possibilitadores de turnos de enunciação ⁶⁶conforme a teoria bakhtiniana, um enunciado motiva outro e assim por diante. Dadas as características dos MOOC's, visitados, utilizados e analisados

⁶⁵ **Dialogismo para Bakhtin:** "o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no eunem no tu, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto. Descentrado, o sujeito divide-se, cindese, torna-se um efeito de linguagem, e [...] encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação." (BARROS,1999, p.3).

⁶⁶ **Enunciado** para Bakhtin: "Sua definição de enunciado aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um 'tecido' organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico." (BARROS,1999, p.1).

"Outro aspecto do dialogismo a ser considerado é o do diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define [...] [:] ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas" (BARROS,1999, p.4).

tornouse possível produzir o objeto pedagógico no MOODLE, onde as propostas de atividades estão organizadas didático e metodologicamente de modo hipermídia, o que pode propiciar aos estudantes a interatividade com os conteúdos. Conseqüentemente, condições para que interajam colaborativamente com seus colegas, problematizando os conteúdos, formulando e reformulando conceitos.

5.2.4 Desenvolvimento – 4ª. etapa

Na etapa do desenvolvimento, fez-se o teste para implementação da ferramenta objeto-pedagógico que é o curso Descomplicando o TCC, disponibilizado na Plataforma MOODLE, disponível no endereço <http://letramentoacademico.com.br> e que tem como abertura a tela apresentada na Figura 8.

Figura 8 - Página de abertura do Curso Letramento Acadêmico

Letramento Acadêmico

Português - Brasil (pt-br)

Você ainda não se identificou (Acessar)

CALENDÁRIO

January 2016

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ATIVIDADES

- Fóruns
- Pesquisas de avaliação
- Recursos

Clique na imagem para LER uma HQ, que irá mostrar como é possível "aprender" a "aprender" melhor...

Fonte: a autora, 2015.

O público convidado para o curso foram as alunas da turma de Pedagogia do 7º período de uma IES de Curitiba – Paraná e os professores que responderam a enquete. Os convites foram enviados por e-mail e as inscrições poderiam ser feitas no próprio site e liberadas pela monitora do curso, para quem tivesse interesse em realizar o curso. Após o período de desenvolvimento, liberamos para o perfil de visitante, para que os alunos e professores, avaliassem as atividades e outros aspectos referentes ao curso:

“Descomplicando o TCC”. Não existindo outro requisito para a participação, além do convite no e-mail.

No momento em que foi liberado o curso, tivemos 36 inscritos, para um número de 100 vagas liberadas (pois existe essa possibilidade no MOODLE), mas por tratar-se de um protótipo, resolvemos limitar os números de vagas e não determinar nem o início e nem o final do curso.

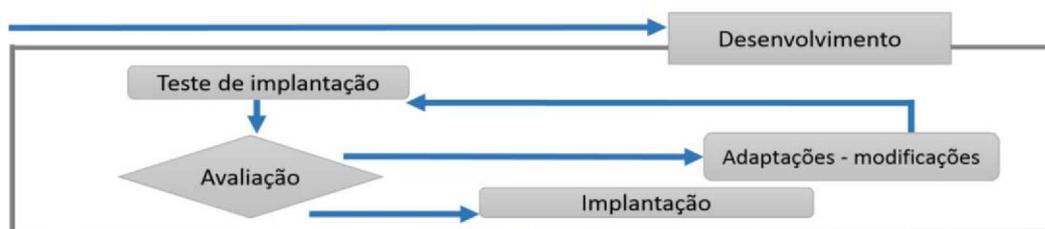
Todas as atividades disponibilizadas, foram avaliadas, para atender às demandas e as necessidades dos alunos, assim como o cuidado em atender as regras e normas da língua portuguesa. Na Figura 9 pode-se observar uma das páginas do curso com parte dos links de acesso aos conteúdos.

Figura 9 - Página do curso Letramento Acadêmico

Fonte: a autora, 2016.

A Figura 10 mostra a sequência a ser percorrida na etapa desenvolvimento, cujos resultados serão descritos no próximo capítulo, excetuando-se a implantação.

Figura 10 - Etapa desenvolvimento



Fonte: Van der Maren, 2003, p. 180.

É interessante que se observe que entre o teste de implantação, avaliação, adaptações-modificações, não há interrupção do processo, ou seja, essas etapas se repetirão e mesmo que os resultados sejam considerados bons e que não sejam mais necessárias outras adaptações-alterações, sempre poderão ser feitas modificações, implementações, melhorias que promovam a qualidade do curso oferecido no MOOC, pois os próprios usuários/ participantes podem sugerir tais “transformações”, sempre possíveis e necessárias no mundo virtual.

Após a avaliação do curso, pelos professores, foi possível desenvolver com maior probabilidade de acertividade as ações que foram bem avaliadas, e também melhor estruturar aquelas em que o resultado não foi o esperado, já que o objetivo desse curso no MOOC é contribuir para o aprimoramento da escrita do TCC, como também outros aspectos de língua e escrita.

Para isso, disponibilizaram-se conteúdos, metodologias, materiais e práticas pedagógicas inovadoras no ensino língua portuguesa com ênfase na criatividade, na experimentação e na interdisciplinaridade, proporcionando novas oportunidades e novas maneiras para desenvolvimento de aulas mais dinâmicas com práticas pedagógicas mais interessantes e eficazes, já que esse é um espaço de alta interatividade em que é possível compartilhar dúvidas e experiências, interagir com seu pares, com professores e especialistas, além de estabelecer redes de cooperação e ter acesso a informações atualizadas e de qualidade;

Constituir uma cultura de produção para diversas plataformas, em consonância com a convergência das mídias, baseada na complementaridade e integração entre elas, ou seja o de refazer o plano de curso sempre que adaptações se fizerem necessárias.

6. RESULTADOS

Nesse capítulo, são apresentados os resultados do levantamento das dificuldades na norma padrão da língua portuguesa, percebidas por professores e identificadas na análise dos TCC dos alunos do 7º período do curso de Pedagogia de uma IES particular da cidade de Curitiba, estado do Paraná. Expõe-se ainda, nesse capítulo, a avaliação das tecnologias integradas ao MOOC, o processo de mediação possibilitado por elas e a viabilidade do aprimoramento da redação do TCC permitido por essas estratégias e recursos.

6.2 DIFICULDADES NA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESCRITAS PELOS PROFESSORES

Para a realização das codificações e análises recebemos a resposta de sessenta professores, referentes as dificuldades na norma padrão relativas a língua portuguesa, exigidas nesse gênero textual acadêmico, identificada na correção dos TCC.

Em se tratando do perfil dos professores participantes da pesquisa são Mestres e Doutores de uma IES particular que atuam nos últimos anos das graduações de diversas áreas do conhecimento.

Os problemas descritos estão relacionados às questões de coerência, progressão, uso inadequado dos mecanismos de coesão, baixo grau de informatividade, ideias contraditórias, variante linguística inadequada ao gênero TCC, uso incorreto dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo, ausência da concordância verbal e nominal, emprego inadequado da pontuação, falta de estrutura que corresponde ao gênero, marcação incorreta dos parágrafos, além dos aspectos ortográficos escrita incorreta das palavras, a segmentação e junção inapropriada das palavras e erros de acentuação, conforme sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Dificuldades apresentadas pelos professores referentes a norma padrão

Classificação das dificuldades	Exemplos extraídos das respostas dos professores
Dificuldade em manter um eixo temático coerente	Os alunos têm dificuldade em desenvolver a justificativa e argumentação das ideias (professor 1). As maiores dificuldades estão: na capacidade de redigir textos coesos e coerentes / não fugir do tema proposto [...] (professor 2).
Desconhecimento das especificidades do Gênero TCC	[...] Dificuldades com o próprio formato ou características do gênero, seja artigo, seja relato de experiência, ou qualquer gênero de texto acadêmico (professor 2).
Inadequação vocabular	Sinto que os alunos possuem um vocabulário muito restrito, dificultando a leitura de textos mais complexos [...] (professor 1) Vocabulário inadequado [...] (professor 2)

Desconhecimento das NORMAS	[...] estruturação dos parágrafos e citações conforme as normas [...] até o desconhecimento (e/ou desvalorização) das normas ABNT. Neste caso, infelizmente, muitos de nossos professores desconsideraram também. (professor 2)
Efeitos (marcas) da oralidade no texto escrito / Falta de leitura e compreensão	Expressão escrita quanto a: dificuldade redacional: reprodução da oralidade [...] (professor 1). [...] / reprodução da oralidade no texto escrito [...] (professor 2)
Dificuldades em expressarse na escrita	Falta de progressão temática no texto, ou seja, em um parágrafo apresentase a ideia de um autor, em outro vem um assunto bem diferente, que não dá continuidade àquilo que vinha sendo tratado [...] (professor 1). Uso de linguagem pouco acadêmica / linguagem inadequada para o contexto acadêmico no que se refere a escrita /Dificuldade em extrair pontos importantes e adequá-lo ao tema estudado [...] (professor 2).
Mistura dos discursos	Contradição entre o conteúdo apresentado por autores consultados e aquilo que o aluno registra no seu trabalho. [...] (professor 1)
Regras e convenções	[...] Erros de concordância /Dificuldade de interpretação e consequente redação posterior / Erros ortográficos e gramaticais/ (professor 1).
Falta do período (ideia) principal	Os erros são principalmente de concordância e organização de frases, os alunos têm dificuldade em desenvolver a justificativa e argumentação das ideias (professor 1). Os problemas são semelhantes [...] / dificuldade de construir frases, estruturar parágrafos (professor 2).
Senso comum	[...] não são capazes de analisar e interpretar dados / redação é cópia e discurso do colega ou do professor, não criam, não argumentam ou justificam as suas ideias (professor 1).
Regras e convenções da escrita dos textos acadêmicos	Atendimento aos requisitos do gênero TCC. / Organização do raciocínio lógico do processo argumentativo. / Citações parafrásticas ⁶⁷ incorretas. Muitas delas são cópias.
Combinação geradora de sentido	Organização das frases. / Concordâncias; / São os mais comuns dos problemas que enfrentamos.

Fonte: a autora, 2016.

Observamos na análise realizada que quase a totalidade dos professores destacam a questão da organização textual, a falta de desenvolvimento lógico do pensamento, as ideias mal estruturadas, questões ortográficas e gramaticais. Destacam-se também, as inadequações a respeito da estrutura no que se refere as normas exigidas (ABNT), a estrutura textual (organização de frases e parágrafos) e o desconhecimento dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, ensaio, entre outros), aliado a dificuldade de escrever textos coesos e coerentes. As respostas dos professores indicam a falta de leitura como principal causa deste problema. Essas constatações podem ser confirmadas no ítem a seguir, nas correções realizadas nos TCC dos alunos do curso de Pedagogia.

6.3 DIFICULDADES NA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA IDENTIFICADAS NA CORREÇÃO DOS TCC

⁶⁷ Parafrásticas: que diz respeito à paráfrase; da mesma natureza da paráfrase.

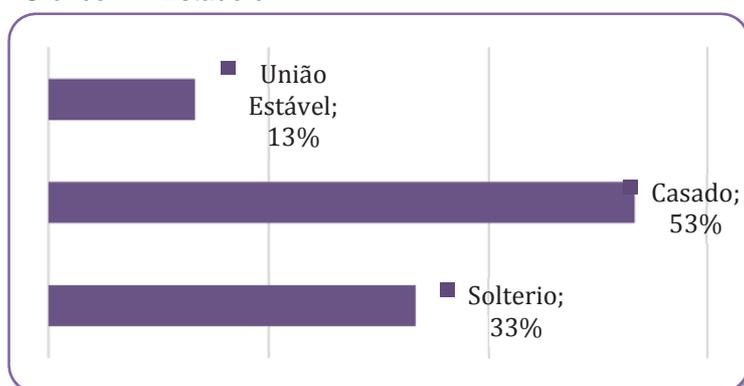
O grupo de pesquisa é em número de trinta e uma acadêmicas, por isso nos referenciaremos sempre no feminino.

Importante salientar que, esse número de participantes é referência para a análise dos trabalhos de conclusão de curso - TCC, os quais foram entregues na totalidade, porém apenas 15 estudantes preencheram o questionário de pesquisa sobre o perfil na íntegra, número este considerado para compilação dos dados que serão aqui apresentados. Desta forma, as informações especificamente pessoais, foram baseadas parcialmente nas universitárias do 7º semestre do curso de Pedagogia. Acreditamos que, em função do preenchimento e da averiguação dos dados terem sido realizados aleatoriamente, não haverá influência na análise comparativa.

Conforme dito anteriormente, a totalidade das participantes é do sexo feminino, ou seja, 100%. Visualizamos abaixo, informações relevantes no que se refere ao perfil do grupo.

Conforme apresentado no Gráfico 1, podemos verificar que deste grupo, 30% são solteiras, 50% são casadas e 20% em união estável.

Gráfico 1 - Estado civil



Fonte: a autora, 2016.

Observamos no Gráfico 2 que a maioria das alunas pesquisadas são de outras localidades, sendo que 33% são de Curitiba, 7% de Paranavaí, 7% de Foz do Iguaçu, cidades do estado do Paraná. Do estado de Santa Catarina temos 20% e do Rio Grande do Sul 33%.

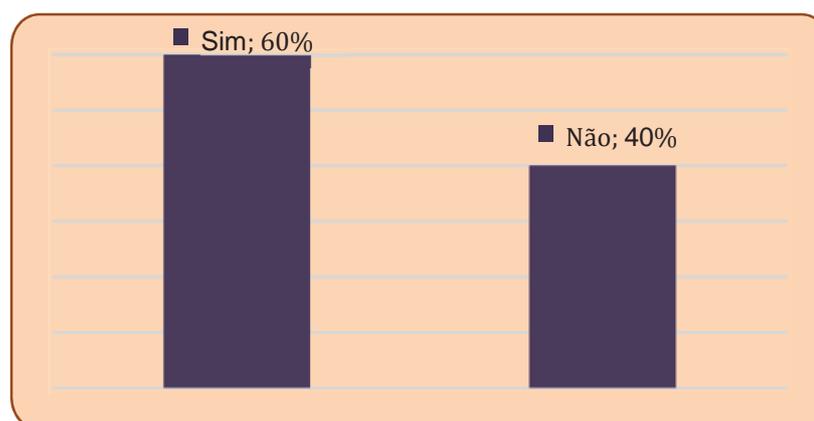
Gráfico 2 - Local de nascimento



Fonte: a autora, 2016.

Profissionalmente, exercem atividade remunerada 60% do grupo e 40% estão fora do mercado de trabalho (Gráfico 3).

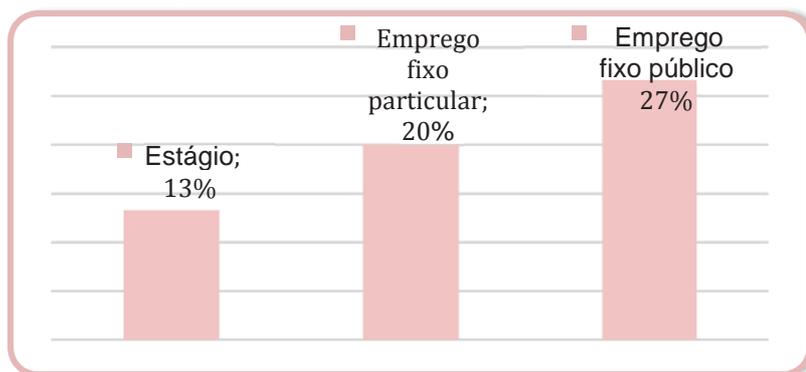
Gráfico 3 - Atividade profissional remunerada



Fonte: Fonte: a autora, 2016.

Dessas atividades remuneradas (Gráfico 4), 10% refere-se a estágio, 15% tem emprego fixo em instituição de ensino particular e 25% emprego fixo em instituição municipal, estadual e federal. Vale ressaltar sobre o perfil do grupo, que no percentual das atividades remuneradas, o maior percentual atua na área da educação, interessante observar que, a grande maioria que está concluindo o curso de graduação trabalha na área de formação. O que pode demonstrar que esses estudantes buscam aperfeiçoamento na profissão que exercem.

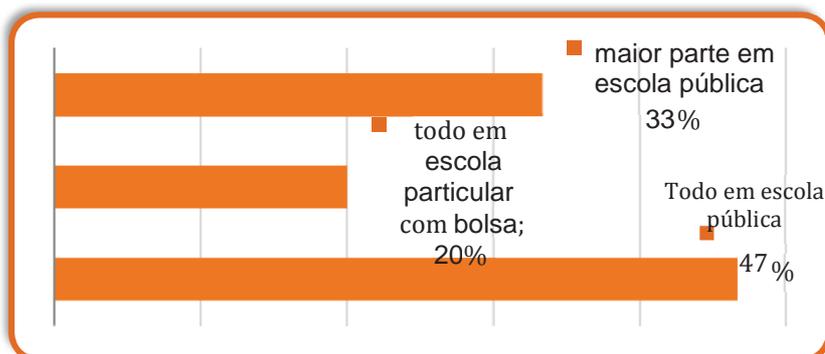
Gráfico 4 - Tipo de atividade remunerada exercida



Fonte: a autora, 2016.

Quanto ao Ensino Fundamental (Gráfico 5), 47% frequentaram escola pública, 20% em escola particular com bolsa e 33% concluíram a maior parte dos estudos em escola pública. Esse é um dado característico dos estudantes que buscam o ensino superior particular, indivíduos do sexo feminino, em especial, o curso de Pedagogia.

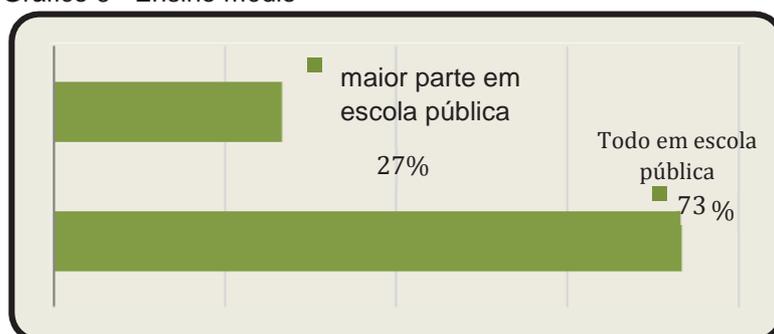
Gráfico 5 - Ensino fundamental



Fonte: a autora, 2016.

Quanto ao Ensino Médio (Gráfico 6), 47%, maior parte, frequentaram escola pública, 33% concluíram a maior parte dos estudos em escola pública e apenas 20% em escola particular.

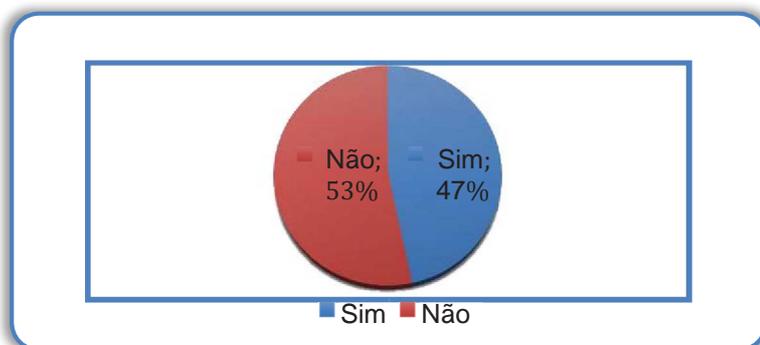
Gráfico 6 - Ensino médio



Fonte: a autora, 2016.

Quanto ao Curso Preparatório de Vestibular (Gráfico 7): 53% das pesquisadas não fizeram “cursinho” para ingressar na Universidade e 47% fizeram curso preparatório de vestibular e que a grande maioria são oriundas de escola pública.

Gráfico 7 - Frequentou curso pré-vestibular



Fonte: a autora, 2016.

Utiliza-se de sistemas de bolsa de estudos (Gráfico 8), 27% e 73% não fazem uso deste recurso.

Gráfico 8 - Participação em programas de bolsa acadêmica



Fonte: a autora, 2016.

Sobre o que foi apresentado nos gráficos e relatado após a análise dos textos desses alunos, relatamos no item 6.3 dessa pesquisa, e podemos considerar que, mais da metade do grupo apresentou dificuldades para redigir o TCC, entretanto, nos parece que existe pouco investimento, tanto por parte das alunas como da IES, para que haja uma reversão deste índice.

Neste sentido, é preciso uma verdadeira transformação do ensino da escrita. É necessário que a universidade propicie momentos que favoreçam a aprendizagem significativa, intensificando o trabalho de leitura, oralidade e produção textual, para com os estudantes universitários, uma vez que, tornou-se perceptível que um número significativo

de alunos ainda se confunde com questões básicas relacionadas à língua portuguesa, no que tange a ortografia, coesão e coerência na parte escrita.

É preciso formar pessoas que, efetivamente, estejam preparadas para a produção de variados gêneros textuais e, sobretudo capacite-os para refletir e reproduzir seus próprios pensamentos promovendo assim a descoberta da escrita como instrumento de criação.

Em se tratando da produção escrita na graduação, mais precisamente no último ano de um curso de Pedagogia (foco deste estudo), considera-se que são alunos com conhecimento dos gêneros acadêmicos e, portanto, com habilidades de escrita desenvolvidas como o conhecimento da norma padrão da língua portuguesa⁷⁰. Entretanto, as correções e análises dos TCC's contrariam essa concepção. Conforme é possível constatar nas codificações e análises realizadas no ATLAS.ti e sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Inadequações identificadas pela autora na correção dos TCC

Classificação das ⁶⁸ inadequações encontradas na correção dos TCC	Exemplos extraídos dos TCC dos alunos
Coerência / coesão ⁶⁹	[...] as línguas espanhola e portuguesa, além de doutriná-los através da catequização a leitura e a escrita da época. Com isso pode-se dizer que o trabalho do professor já é de muito tempo e é conhecida pela sociedade, mas não é reconhecida enquanto profissão e muito menos valorizada socialmente[...] (aluno 1) [...] nos primeiros anos de vida, os modelos, as referências, são as pessoas que estão mais presentes em suas vidas, os seus pais e familiares; subsequentemente, buscam estes mesmos referenciais em seus novos locais de convivência como, por exemplo [...] (aluno 2)
Desconhecimento das especificidades do Gênero TCC ⁷⁰	[...] Dificuldades com o próprio formato ou características do gênero, seja artigo, seja relato de experiência, ou qualquer gênero de texto acadêmico (professor 2).

⁶⁸ Retomamos aqui a ideia de “**norma padrão**” no contexto acadêmico utilizado por nós, para o desenvolvimento dessa pesquisa, e que tomamos como pressuposto a referência de que o uso da língua, de certo e errado, seja respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação” ‘conforme o gênero textual analisado’(ZANINI, 1999, p. 82). Na LDB n. 9394/96 constata-se nesse documento que a gramática não é banida, nem o conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa, mas defende que haja condições para que todos os estudantes tenham oportunidade de aproximação e apropriação da norma culta da língua.

⁶⁹ Procedimentos linguísticos: elementos **morfossintáticos** (combinação de palavras em uma frase de acordo com suas classes gramaticais), **fonológicos** (que estuda os sons que têm uma função na língua e que permitem aos falantes distinguir significados), **semânticos** (a significação das palavras individualmente, aplicadas a um contexto e com influência de outras palavras) e **pragmáticos** (é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação que constituem o texto).

⁷⁰ Procedimentos discursivos: A composição do gênero TCC (unidade temática e estrutural e estilo)

Inadequação vocabular ⁷¹	Na área na educação, há uma necessidade de pesquisa constante, pois o mundo globalizado contribui na transformação do cidadão em uma velocidade íngreme, sendo que os sujeitos estabelecem relações cada vez mais evolutivas, isto é, o mundo em transformação constante [...] (aluno 1) Conforme os supostos de várias autoras defendem como Ferreiro (2004), Soares (2000), Mortatti (2004) entre outras, o letramento é denominado quando a criança entra em contato com a escrita, em rótulos, cartazes, outdoors, jornais, revistas, cartas, bilhetes e outras práticas sociais de lectoescrita, quando a ação de adultos leitores mostra caracteres e características próprias do mundo letrado que a serca [...] (aluno 2)
Desconhecimento das NORMAS ⁷²	[...] há partir do ponto de vista de Corrêo e Behrens (2014, pg.50): “Os desafios impostos à carreira docente, as angustias quanto a realidade social, a falta de formação continuada, as questões salariais questionável remuneração para o trabalho pedagógico, a busca de valorização social, o enfrentamento das novas tecnologias em sala de aula” Neste caso, infelizmente, muitos de nossos professores desconsideram também. (aluno 1) Porque uma pesquisa nessa abordagem abrange várias metodologias e a escolhida será provavelmente Estudo de caso. O estudo de caso, de acordo com anotações e aula, é um trabalho aprofundado, que permite um conhecimento amplo e detalhado do objeto estudado. Esse tipo de pesquisa é ideal para explorar situações da vida real; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno. (aluno 2) De acordo com os PCN pág 26:[...] (aluno 2)
Efeitos (marcas) da oralidade no texto escrito / Falta de leitura e compreensão / ortografia / uso inadequado dos conectores ⁷³	[...]o meu referencial teórico foi utilizado cinco capítulos norteadores que envolvem a alfabetização e letramento no aspecto educacional. Sendo o primeiro que traz o que é o estudo da arte “ esta sendo contextualizado”; segundo destaca “Alfabetização e Letramento”; terceiro frisa as leis; quarto realça o desenvolvimento da criança e o quinto focaliza a formação do professor [...] (aluno 1) [...] neste campo será abordado, temas relevantes sobre o tema, irá ser focado na alfabetização, no letramento, formação dos professores e no ingresso das crianças nas escolas, onde cada vez está sendo antecipada, os órgãos responsáveis atribui esta entrada na formação dos cidadãos, ela traz aspectos que as nossas crianças possam estar se desenvolvendo corretamente e com significado ao processo escolar. [...] (aluno 2)
Dificuldades em expressarse na escrita ⁷⁶	[...] apesar de ser uma profissão com finalidades tão importantes e significativas, a sociedade em que vivemos atualmente não tem esta mesma visão, sendo o docente cada vez mais desvalorizado, recebendo cada vez mais salários baixos, se comparado a outras profissões e recebendo pouco respeito por parte dos alunos. Sendo em alguns casos até motivo de chacota pela escolha de sua ocupação, com se este fosse o fim para alguém que não “sabia o que fazer”[...] (aluno 1)

⁷¹ Procedimentos linguísticos: elementos **morfossintáticos** (combinação de palavras em uma frase de acordo com suas classes gramaticais), **fonológicos** (que estuda os sons que têm uma função na língua e que permitem aos falantes distinguir significados), **semânticos** (a significação das palavras individualmente, aplicadas a um contexto e com influência de outras palavras) e **pragmáticos** (é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação que constituem o texto).

⁷² Procedimentos discursivos: A composição do gênero TCC (unidade temática e estrutural e estilo)

⁷³ Procedimentos linguísticos: elementos **morfossintáticos** (combinação de palavras em uma frase de acordo com suas classes gramaticais), **fonológicos** (que estuda os sons que têm uma função na língua e que permitem aos falantes distinguir significados), **semânticos** (a significação das palavras individualmente, aplicadas a um contexto e com influência de outras palavras) e **pragmáticos** (é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação que constituem o texto). ⁷⁶ Idem

	<p>[...] diante esta citação e dos movimentos crescentes que á em nosso país, precisamos estar acompanhando as transformações e inovações que invistam em novos pesquisadores, os quais possuam novas visões pesquisadas em várias áreas. Nos últimos anos há um movimento acentuado de programas desenvolvidos para estar estimulando e facilitando o caminho dos pesquisadores em diferentes</p> <p>Contexto [...] (aluno 2)</p>
Mistura dos discursos ⁷⁴	<p>[...] se faz necessários surgirem pactos para fortalecer essas metas, Pacto Nacional (2012), atribui a sua obrigatoriedade: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (aluno 1)</p> <p>A atualidade do tema se refere ao público jovem que sofre com as fragilidades da Educação Básica, essas fragilidades perpassam pelo currículo que não atende as necessidades da juventude, pela gestão que não têm iniciativa para mudanças e a formação de professores que apresenta o problema do despreparo, da insegurança e autoridade nas salas de aula. A escola, que deveria ser formadora de cidadãos sujeitos de direitos, infelizmente, é um ambiente que acaba por violar esses direitos [...]</p> <p>(aluno 2)</p>
Regras e convenções ⁷⁵	<p>[...] percebe-se então que a reflexão, o pensamento e aplicação desses conseguem ser colocados através da escrita, porém precisa-se desenvolvem estratégias para que a crianças comece a dar sentido do que ela esta vendo, a autora traz alguns objetivos a serem trabalhados[...]</p> <p>(aluno 1)</p> <p>Entretanto, estes professores que saem no comodismo, procuram inovar, vão atrás de técnicas inovadoras ou atualizadas são aqueles que não fixam na rede básica de educação. (aluno 2)</p>
Falta do período (ideia) principal ⁷⁶	<p>[...] as leis apareceram para viabilizar a educação onde todos tenham acesso escolar, ela foca na necessidade educacional do nosso país, onde possa estabelecer um caminho a ser percorrido contendo os objetivos propostos para a rede de ensino [...] (aluno 1)</p> <p>Este documento destaca os conteúdos que serão abodados no decorrer do ano letivo, ntes que iram afetar significativamente o desenvolvimento do aluno em todas as esfera, esta proposta é coerente ao desenvolvimento que o aluno se encontra nesta etapa/ciclo o qual esta enserido, pois a uma diversidade ampla no currículo das rede municipais (aluno 2)</p>
Regras e convenções da escrita dos textos acadêmicos ⁸⁰	<p>Como se vê, é uma definição totalmente fundada em avaliaçõesmédicofuncionais centradas nas características individuais. Esse entendimento da deficiência contrasta com aquele trazido pela Convenção.</p> <p>Na já citada letra “e” do Preâmbulo, a Convenção [...] (aluno1)</p> <p>RESUMO da pag 65 ate 89 do texto da apostila. A TA deve ser então entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade</p>

⁷⁴ Idem

⁷⁵ Questões referentes a desvios da Norma Padrão: Concordância nominal (os termos referentes ao substantivo são seus modificadores e devem concordar com ele em gênero e número), Concordância verbal (é o verbo em relação ao sujeito, o primeiro deve concordar em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª) com o segundo), regência (relação de subordinação que ocorre entre um verbo (ou um nome) e seus complementos. Ocupa-se em estabelecer relações entre as palavras, criando frases não ambíguas, que expressem efetivamente o sentido desejado, que sejam corretas e claras), a crase e pontuação.

⁷⁶ Procedimentos linguísticos: elementos **morfossintáticos** (combinação de palavras em uma frase de acordo com suas classes gramaticais), **fonológicos** (que estuda os sons que têm uma função na língua e que permitem aos falantes distinguir significados), **semânticos** (a significação das palavras individualmente, aplicadas a um contexto e com influência de outras palavras) e **pragmáticos** (é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação que constituem o texto). ⁸⁰ Idem

	funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.(aluno 2)
Combinação geradora de sentido ⁷⁷	[...]nos deparamos com várias normas empostas as instituições de ensino, onde estas são repassadas aos professores. Os professores precisam estar cientes nestas normas políticas e curriculares, para que não atrapalhe o processo de ensino-aprendizagem, Freire e Macedo (1990, pg.12), propõem que se vá além dessa compreensão rígida e que se comece a encarar a alfabetização como [...] Portanto eles colocam que toda ação tem uma reação, precisa observar dá onde vem este aluno, o que trás na sua bagagem como pessoa atuante na sociedade, para que possa dar continuidade no processo na construção do seu conhecimento [...] (aluno 1) Em síntese, para acabar-se com o analfabetismo no País, precisa de muita dedicação tanto dos órgãos responsáveis x dos profissionais. Todos possuem uma parcela neste processo, cada um com seu comprometimento á educação [...] (aluno 2)

Fonte: a autora, 2016.

Os excertos, retirados como exemplo, estão relacionados aos procedimentos linguísticos que referem-se a elementos morfossintáticos, fonológicos, semânticos e pragmáticos que compõem o texto e os aspectos discursivos que tratam da composição do gênero (unidade temática e estrutural e o estilo).

Foram assinaladas, mais especificadamente, codificadas e analisadas às questões referentes a coerência, progressão, uso inadequado dos mecanismos de coesão, baixo grau de informatividade, ideias contraditórias, variante linguística inadequada ao gênero TCC, uso incorreto dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo, ausência da concordância verbal e nominais.

Nos TCC corrigidos pudemos identificar problemas relacionados às questões de coerência, progressão, uso inadequado dos mecanismos de coesão (referencial e sequencial), por se tratar de textos extensos é necessário empregar elementos linguísticos que funcionem como sequências veiculadoras de sentido, principalmente no que se refere às marcas da coesão sequencial e coesão referencial.

Gostaríamos de destacar os problemas de ordem ortográfica. Outra questão relevante, em que não se obedeceu às convenções sociais da escrita refere-se à concordância verbal e nominal, e o emprego do verbo. No que diz respeito as convenções de uso da pontuação, os alunos deixam transparecer que essa normatização da língua escrita não foi assimilada, pois em grande parte dos textos a pontuação foi empregada inadequadamente. Reiterando que tratam-se de alunos concluintes da graduação e,

⁷⁷ Idem

portanto, trata-se de um conhecimento que deve ser trabalhado em situações de uso da leitura e da escrita em estâncias anteriores a essa etapa da formação.

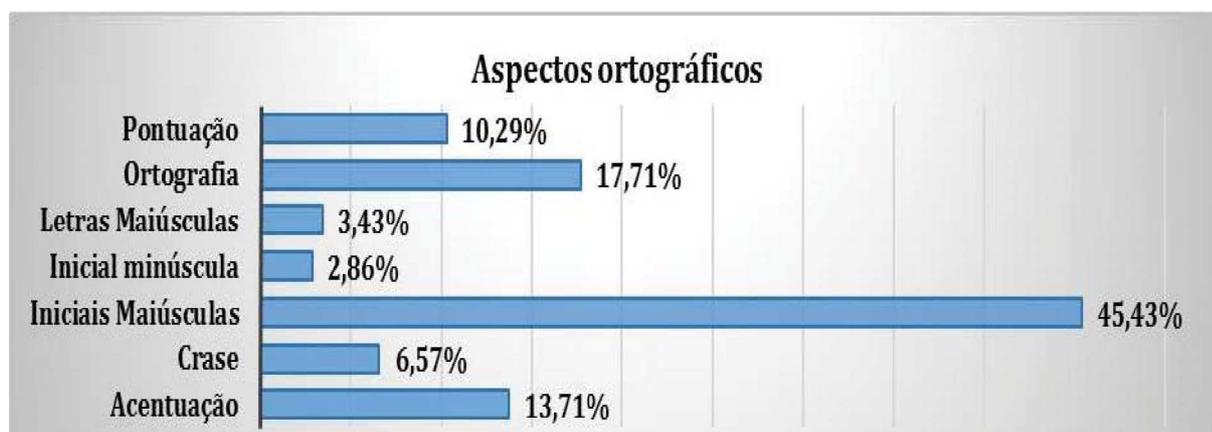
Texto coerente é aquele em que é possível estabelecer sentido, nos fragmentos destacados, pode-se observar, além de erros ortográficos, o que dificulta a leitura e o entendimento da mensagem, a questão da falta de coerência, uma vez que as ideias não se completam, causando uma “quebra” da linha de raciocínio. A maioria dos trabalhos analisados apresentou deficiência no que se refere à coesão textual, observamos que isso ocorre porque não há a utilização de conectivos e/ou preposições, de maneira adequada para auxiliar a compreensão do texto.

A partir dos dados apresentados e com base no referencial teórico, compreendemos que a escrita, a oralidade e a leitura interligam o sujeito e o mundo, carregados de sentidos e significados que norteiam a construção do conhecimento pelos sujeitos, relacionando-os com o mundo em que vivem.

Conseqüentemente, aprender a ler, a escrever e a comunicar-se deve fazer parte do dia-a-dia do graduando, pois, possibilita sua inserção no meio cultural ao qual pertence. Desta maneira, é necessário que o objeto de ensino seja reconceitualizado e as práticas de escrita sejam resignificadas, para que o escrever consista em instrumento que permita o repensar do aluno e, assim, é imprescindível que se busque unir teoria e prática tendo em vista que produzir conhecimento é finalidade última do processo educativo, com nossa proposta de trabalho, e os resultados dessa pesquisa, propõe-se transformar positivamente os processos da escrita na graduação.

No Gráfico 9, relacionamos algumas inadequações referentes aos aspectos ortográficos, comentados pela autora, os quais foram destacados nas codificações e análises dos TCC.

Gráfico 9 - Aspectos ortográfios



Fonte: a autora, 2016.

O aspecto ortográfico é importante, pois, é evidenciado na leitura do texto e demonstra o domínio da escrita convencional das palavras.

Por meio das amostras nas figuras apresentadas, observamos conforme comentário anterior, e comprovamos que as principais dificuldades dos alunos na redação do TCC, são problemas ou o desconhecimento em relação ao gênero, a falta de objetividade, trechos incoerentes, falta de progressão, uso inadequado dos mecanismos de coesão, baixo grau de informatividade, ideias contraditórias, variante linguística inadequada ao gênero TCC, transformando tais construções em um texto incoerente e estruturalmente inaceitável.

Na sequência desse trabalho, após a realização das análises acerca dos conceitos relacionados à linguagem e a escrita, iremos tratar, mais especificamente, sobre a composição que tais conceitos têm nas questões linguísticas e discursivas e sua integração com as tecnologias digitais, mais especificamente ao MOOC seus limites e possibilidades.

6.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO TCC

Para explicar a composição da nossa análise linguístico-discursiva, foi necessário retomarmos a ideia de que está pautada em uma concepção sociointeracionista da linguagem, a qual compreende a língua como social, histórica e ideológica, revelada nos enunciados produzidos sempre a serviço da interação, os quais, por sua vez, se materializam em um gênero discursivo. Assim, o gênero é tomado como objeto de ensino da língua, compreendendo o processo de aquisição da escrita como resultado das práticas sociais, as quais se organizam em textos produzidos pelos alunos, a partir de um gênero, aqui considerado o TCC, para atender a uma determinada situação de interação.

Na sequência, apresentamos à especificação realizada em cada grupo: Primeiro a questão da produção do gênero relacionada a situação social de produção: que atende os aspectos sociais da língua, leva em consideração, a escolha de um gênero e de um interlocutor como essencial para que a produção escrita se efetive. “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Portanto, avaliar o texto nessas condições significa verificar se ele atende à necessidade de interação estabelecida (quem escreveu; para quem; sobre o quê; quando e onde).

O texto produzido deve atender o contexto de produção, nesse caso a Universidade e o gênero do TCC. A opção por esse ou aquele gênero é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 282); E ainda “essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Verificou-se se o gênero estava adequado à esfera de circulação. Nesse caso, conferimos se a linguagem do texto correspondia, discursivamente, à esfera de circulação, que é a Universidade; Se correspondia ao tema: pois, o tema é compreendido não simplesmente como o assunto do texto, nos limites da escrita, mas de acordo com Bakhtin e Volochinov (2006), para quem o tema só pode ser interpretado se vinculados à situação de produção:

se perdermos de vista a situação de produção, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 129).

Analisamos também, se o autor do TCC, considerou o formato do gênero, seguindo as normas (ABNT). Consciente de que cada gênero possui um formato próprio, “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Sendo assim, como usuários da língua e dos gêneros, faz-se necessário adequar o discurso (escrita) ao formato do gênero selecionado para a interação.

O autor do TCC, deve utilizar os recursos de linguagem que o gênero requer como (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações). Esses recursos de linguagem justificam-se nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), os quais explicam a necessidade desse agrupamento para a construção de um currículo que leve em consideração a progressão do trabalho com os gêneros.

Assim, na forma de agrupá-los, pudemos considerar que os tipos textuais são operações textual-discursivas utilizadas pelos autores dos textos, ou seja, são dimensões micro e macroestruturais da configuração formal e conceitual do texto, considerando que todas elas estão presentes no gênero: trabalho de conclusão de curso – TCC e podem ser operacionalizadas da seguinte forma: a) narração: apresenta os fatos, os acontecimentos, antes, no transcorrer e após a pesquisa; b) caracterizar: dizer como é o

objeto, o local, a situação, os sujeitos da pesquisa; c) dissertação/argumentação: refletir, justificar, explicar, avaliar, comentar, conceituar, mostrar posicionamentos, pontos de vistas, para dar a conhecer, saber e fazer crer; d) injunção: é instigar a realização de uma ação, orientando e aconselhando; e) exposição: expor dados, apresentar teorias, conceitos, informações (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60).

No que se refere a concretude do texto na fase de análise do TCC, consideramos a composição do texto à situação de produção que o norteou, pois se estamos falando de uma proposta de escrita sustentada na língua como forma de interação, é fundamental considerarmos, a configuração linguística, de forma que atenda à situação de interlocução estabelecida, pois “cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem” (BAKHTIN, 2003 p. 308). Deste modo, os usos da língua e sua maneira de materialização estão relacionados ao processo de interação. Trata-se, assim, da análise linguística propriamente dita, efetuada a partir das escolhas linguístico-discursiva dos alunos. Nesse sentido, avaliamos se o texto apresentava clareza e coerência: a coerência também diz respeito às relações estruturais do texto, mas de uma maneira global e não superficial como a coesão. Segundo

Koch e Travaglia (2001, p.16), a coerência “está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ela é que faz com que o texto faça sentido para os usuários”. Para isso, consideramos se as ideias progridem, se o grau de informatividade está adequado e se não há ideias contraditórias.

Para a análise de tais pressupostos científicos, recorreremos à base teórica da Linguística Textual que interage com os pressupostos da língua como forma de interação. Assim, ao considerarmos a coerência estamos entendendo que ela, segundo Koch e Travaglia (1995, p.11), “se estabelece na interação, na interlocução comunicativa entre dois usuários”. É ela, a responsável pelo sentido que os leitores captam do texto. E se dá “[...] pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 52). Ainda, a coerência “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 1998, p. 41). Nesse sentido, analisamos se o texto mantinha um certo nível de progressão, revelado por meio de novas informações a partir da retomada de outras já apresentadas. Para isso, a progressão

acontece quando o texto apresenta “a soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas” (COSTA VAL, 1999, p. 23).

No que se refere ao grau de informatividade, o TCC foi analisado com “a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas” (COSTA VAL, 1999, p. 31), observando se o escritor conseguiu passar as informações ao seu interlocutor. E, também, foram marcadas as ambiguidades encontradas, “para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com mundo que o texto representa” (COSTA VAL, 1999, p. 25).

Quanto ao uso adequado dos mecanismos de coesão: verificamos se os elementos linguístico-discursivos presentes na superfície textual encontravam-se interligados, formando sequências veiculadoras de sentido. Para isso, consideramos que a coesão pode ocorrer por meio da retomada de elementos já citados no texto ou que ainda serão citados referem-se “às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto” e são realizados “através do sistema léxico-gramatical” (KOCH, 2005, p.16).

Nos itens seguintes consideramos as regras gramaticais, as quais devem ser compreendidas e aplicadas na sistematização da escrita, toda vez que o gênero selecionado requerer a língua conforme os padrões da norma padrão: *a)* utilizou os circunstanciadores de tempo/lugar/modo; *b)* fez uso adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo); *c)* empregou adequadamente a concordância verbal e da concordância nominal; *d)* utilizou os sinais de pontuação de maneira correta; *e)* sistematizou os parágrafos adequadamente.

Considerando-se aspectos gramaticais e ortográficos, é possível dizer que são os que mais chamam a atenção, já que são os primeiros a serem percebidos e assinalados quando da correção, isso nos remete a reflexão de que, “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (ANTUNES, 2007, p. 26). Portanto, compreender a língua escrita significa entender, incorporar e aplicar (em determinadas situações de uso), o conjunto de normas que regulam o uso da norma culta da língua. Tais normas não são definidas por razões internas à própria língua, mas sim, “por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa o sistema social mais aceito” (ANTUNES, 2007, p. 30).

Dessa forma,

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado) (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

Na sequência, os aspectos ortográficos ou sistematização da escrita. Nesse sentido, considera-se a ortografia como um sistema organizado por regras que os alunos aprendem, apreendem e utilizam. Habilidades adquiridas e enriquecidas com a leitura e a escrita.

No conjunto desse trabalho de pesquisa, embasados nas teorias bakhtinianas, justifica-se dizer que Bakhtin no conjunto de sua obra, não deixou clara a distinção entre texto, discurso e enunciado, porém ao mencionar a unidade verbal de base, ele sempre fez referência as propriedades estáveis dos enunciados, ou seja, os gêneros discursivos como parte das atividades de interação humana em diferentes situações comunicativas. Portanto, o trabalho com alunos, na perspectiva dos gêneros discursivos, é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, especialmente no contexto da graduação.

6.5 OBJETOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADOS AO MOOC E SEU PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Segundo Wiley (2001), objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital (texto, imagem, som, vídeo, applet Java, filme flash, programa de simulação), entre outros componentes distribuídos por intermédio de plug-ins apropriados, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. Essa definição considera como objetos de aprendizagens qualquer recurso educacional digital a ser utilizado para fins educacionais e que contenha sugestões sobre o contexto de sua utilização e por isto é preciso planejar de forma integrada sua produção e uso.

Importante salientarmos de que a produção de conteúdos deverá ser sempre assegurada por especialistas em várias áreas, no caso, a área de nosso interesse e aplicação foi Língua Portuguesa, isto para que o curso concebido fosse homogêneo, detentor de qualidade e centrado nas necessidades do aluno.

De acordo com Wiley (2001) objetos de aprendizagem podem ser classificados da seguinte forma: como fundamental: por exemplo um vídeo sem som sobre um conceito específico; combinado fechado: um vídeo com som sobre um conceito específico; combinado aberto: uma página da web que contém uma imagem e uma animação com

um texto interativo; gerador de apresentação: um applet java capaz de gerar um layout de uma página html; gerador de instrução.

Figueiredo (2002) afirma que o ideal é encontrar uma harmonia de complementaridades entre contextos e conteúdos, nesse sistema de aprendizagem é possível que o aluno possa gerir a sua própria aprendizagem de forma a envolver-se nos contextos, acessar aos conteúdos e interagir com outros participantes.

No Quadro 6 é possível visualizar os recursos utilizados, bem como as possibilidades advindas da utilização desses recursos tecnológicos digitais.

Quadro 6 - Possibilidades dos recursos tecnológicos digitais

	SÍNCRONO	ASSÍNCRONO	INTERAÇÃO	NAVEGAÇÃO	UTILIZAÇÃO
CHAT					
FORUM					
BLOG					
VÍDEO AULA					

Fonte: adaptado de Marcuschi, 2010.

O levantamento dos recursos disponíveis no AVA mostrou o potencial de interação e de mediação possíveis. Deste modo, elegeram-se os recursos: fórum, *chat*, *blog* e vídeo. Percebeu-se que o fórum e o *chat* compõem potentes recursos de mediação, apesar das diferenças de o fórum ser assíncrono e o *chat* não, há a possibilidade de interação com os alunos.

Para estabelecer a dinâmica de discussão de texto, o *chat* atende muito bem a essa demanda, uma vez que professor e alunos podem debater, trocar ideias, esclarecer dúvidas em determinado horário e data pré-estabelecidos como se realmente estivessem em uma sala, porém dada a versatilidade que a internet proporciona, todos participam desta discussão sem precisarem estar no mesmo ambiente físico. Inclusive, por meio do AVA o professor tem mais condições de atender individualmente aos alunos, (o que não foi o nosso caso), pois no ambiente virtual esse professor pode concentrar-se nas dificuldades de cada aluno, o que nem sempre acontece em uma sala de aula.

As atividades inseridas na plataforma MOODLE permitem incluir conteúdos, como texto simples, ficheiros com imagens, videos ou PDF (Portable Document Format), hiperligações. Permite ainda criar páginas HTML, através de um editor incorporado no próprio do MOODLE.

Como mencionado anteriormente, um dos motivos pela escolha do ambiente MOODLE deu-se por já ter trabalhado com essa plataforma e possuir alguma habilidade. Segundo, porque teria mais liberdade de criar e disponibilizar materiais e atividades uma vez que o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) é um mediador-chave para gerar interatividade⁸² e interação⁸³ no processo ensino-aprendizagem em rede.

A apropriação do MOODLE institucional para implementação de MOOC oportunizou fluência nas ferramentas recursos e atividades de estudo para democratizar as práticas pedagógicas e potencializar a inovação curricular. Isso porque o MOODLE permite maior comunicação, participação e desenvolvimento da interação, promovendo, assim, o diálogo problematizador que conduz o estudante à construção da autonomia e ao desenvolvimento da produção colaborativa. Para tanto, a nossa perspectiva de implementar o MOOC no MOODLE sob o enfoque teórico-prático, foi organizada em torno do acoplamento hipermidiático de recursos e atividades de estudo.

Essa liberdade de escolha da plataforma e das atividades que foram disponibilizadas pode ser justificada na teoria bakhtiniana que nos permite entender a autoria como uma categoria sociodiscursiva, “na qual a dimensão textual e a dimensão social se encontram e se constituem” (ALVES FILHO, 2006, p. 78). Segundo Faraco (2005, p. 41-42), reformulando a definição de Bakhtin, “a função estético-formal de autor-criador é [...] uma posição axiológica”, isto é, o aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), que, por sua vez, “é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver o que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor”. Dessa forma, o autor pode ser definido como um organizador daquilo que acontece no mundo, caracterizado não necessariamente pela invenção de algo novo, mas pela maneira singular como organiza, segundo sua ideologia, a linguagem e os acontecimentos da vida.

Bakhtin afirma que “a relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais

⁸² Significado da palavra **interatividade** no dicionário: s.f. Característica ou estado de interativo. Comunicação. Informática. Num sistema, mecanismo ou equipamento, a capacidade de possibilitar interação.

Na Informática. Capacidade de troca entre o usuário de um sistema informático e a máquina (computador), através de um terminal possuidor de uma tela visualização. (Etm. iterativ(o) + (i)dade)

⁸³ Significado da palavra **interação** no dicionário: s.f. Influência recíproca: a interação da teoria e da prática. Diálogo; contato entre pessoas que se relacionam ou convivem.

Física. Quaisquer processos em que o resultado do estado de suas partículas é influenciado pela ação de outra partícula.

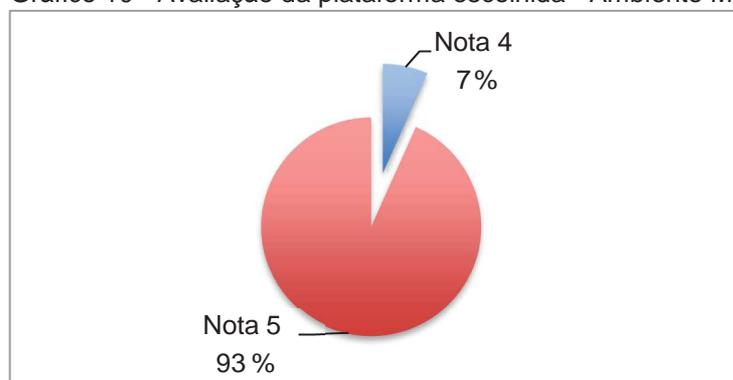
Sociologia. Agrupamento das relações e/ou das ações que se efetivam entre os indivíduos de um determinado grupo ou entre os grupos de uma mesma sociedade.

Psicologia. Fenômeno que permite, a certo número de indivíduos, constituir um grupo e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para um outro. (Etm. inter + ação).

do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 309), o que nos leva a concluir que as particularidades de estilo e composição de um gênero têm relação direta com as apreciações de valor dos sujeitos nos enunciados.

Ao ser avaliada por 14 professores participantes dessa pesquisa, a questão, referente a escolha da plataforma MOODLE, recebeu 93 % da nota 5 (14 participantes) e 7% a nota 4 (Um participante), lembrando que 5 é a nota máxima (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Avaliação da plataforma escolhida - Ambiente Moodle



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

Em relação a interface e funcionalidades do ambiente, decidimos que, a apresentação inicial do ambiente, ou seja, a interface do ambiente MOODLE, devia facilitar as necessidades iniciais dos estudantes, facilitando a identificação do ítem no qual concentra-se a sua dificuldade. A disponibilidade das tarefas, pôde ser adaptada de uma maneira que despertasse o interesse no aluno, como também, a disponibilidade dos elementos e forma de exploração no ambiente. Quanto ao download de arquivos, também foi disponibilizado seguindo o mesmo padrão nos dois ambientes.

Isso só foi possível porque a página inicial de uma disciplina em um MOODLE é totalmente personalizável, em termos de aparência visual e organização e disposição dos

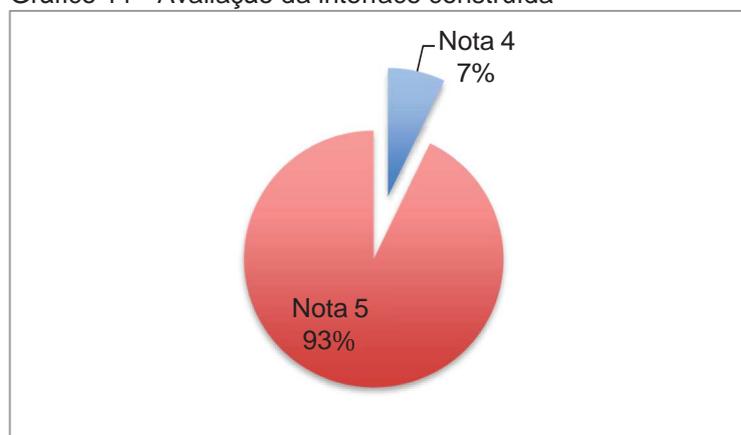
blocos de informação, que são chamados de “boxes”. Isso confere grande flexibilidade aos formadores para organizar o material na página e torná-los mais atrativos e funcionais.

Ao escolhermos as cores da página inicial, procuramos uma que se aproximasse mais das cores da IES escolhida para essa pesquisa. Quanto ao desenho da página de abertura criamos um desenho que pudesse ter alguns objetivos relacionados ao curso, e também demonstrasse que as pesquisas não precisam ser tão complicadas, deixando transparecer um ambiente agradável para estudar e que tivesse tudo que precisamos para realizar um bom trabalho de investigativo.

A realização dessa etapa do trabalho na criação do MOOC, justifica-se na ideia de Faraco que nos traz a noção de “autor”, no sentido bakhtiniano, *autor-criador* é “[...] quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...] mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2005, p. 38).

A construção da interface obteve 13 respostas das quais 92,3% recebeu nota 5 e 7,7% a nota 4 (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Avaliação da interface construída



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

A escolha por uma história em quadrinhos (HQ), já na primeira página, como uma primeira atividade de leitura, e consequente reflexão, deu-se especialmente, porque essa HQ: Uma longa noite aprendendo: Como Sofia aprendeu a aprender melhor tem a intenção mostrar como é possível "aprender" a "aprender", desde que tenhamos disciplina, objetivos e não “procrastinemos”. As HQ’s, como objeto de ensino, auxiliam na veiculação de temas específicos para um grande número de pessoas. Isto porque, sua

linguagem caracterizase por combinar a imagem com o texto escrito, articulando assim temas do cotidiano.

Histórias em Quadrinhos – enquadram-se no tipo híbrido de texto que congrega o verbal e não verbal, exploram imagens e palavras, realizam o cruzamento visual-verbal, na construção da cena enunciativa e se valem do contexto da enunciação. Nesse caso, a análise do sentido do texto, ultrapassa os limites da frase para abarcar tudo o que, embora não seja somente verbal, interessa à enunciação.

Os gêneros secundários, caso da HQ, absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: Bakhtin (1997) compreendia os gêneros primários como os gêneros simples do discurso, uma vez que se apresentam em situações de comunicação mais “simples” e diretamente ligadas ao cotidiano social. Os gêneros secundários seriam “complexos”, pois “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p. 281). A esse contexto pertenceriam os discursos teatrais, literários, científicos, políticos e ideológicos. Uma das principais características dos gêneros secundários é a agregação de um ou mais gêneros primários em sua produção.

A utilização do fórum que é uma ferramenta de interação, no qual disponibilizamos a atividade de elaboração de uma paráfrase, a partir da indicação de um texto. Após a elaboração da paráfrase e de disponibilizá-la no fórum, o aluno (a) deveria comentar as paráfrases criadas pelos colegas. O objetivo desse exercício era o de gerar reflexões e discussões, sobre o que foi é, e o que é possível (re)criar com base em um texto de outrem.

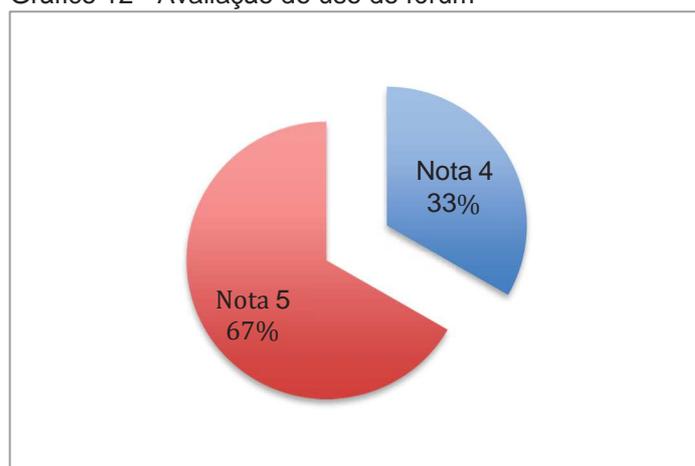
O fórum é uma atividade importante, pois representam discussões assíncronas realizadas por meio de um quadro de mensagens, que dispõe de diversos assuntos e temas sobre os quais o usuário pode emitir sua opinião, sendo possível ainda, contra argumentar opiniões emitidas por outros usuários formando uma cadeia dinâmica de debates. É um espaço em que além de emitir opinião, o aluno pode utilizá-lo para o esclarecimento de dúvidas, mediante a leitura do que já tenha sido abordado pelos demais membros do grupo. Espaço de interação, troca de informações e esclarecimento de dúvidas. Para Bakhtin (1978), a construção de sentido se dá pela multiplicidade, pelo

dialogismo e pela polifonia. O dialogismo pode ser observado no fato de que um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriormente produzidos.

Todo discurso é constituído ou permeado pelo discurso do outro, que não necessariamente seja igual, pois podem ser discursos contrários, conflituosos, portanto, polifônicos, múltiplos. Isso significa que a apropriação do discurso do outro se dá na medida em que o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a ideia alheia, para torná-la própria e significativa. A proposição de Bakhtin é de que: a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 132).

Os alunos precisam ser capazes de explorar esses espaços com seriedade e disposição para o compartilhamento de ideias, informações e dúvidas, pois, é uma fonte de construção de conhecimento. Segundo a avaliação dos professores, o fórum recebeu a nota 5 de dez professores e a nota 4 de cinco professores (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Avaliação do uso do fórum



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

A atividade realizada no wiki, outro ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual os estudantes podem trabalhar em grupos, contribuindo, comentando e editando conteúdo. Criamos exercícios, com trechos retirados dos TCC escritos pelos alunos (sujeitos da pesquisa), nos quais identificamos problemas relativos a coerência e coesão.

Nessa atividade também utilizamos o recurso do hipertexto⁷⁸, com a intenção de que o aluno consultasse informações referentes as questões, nas quais encontrou

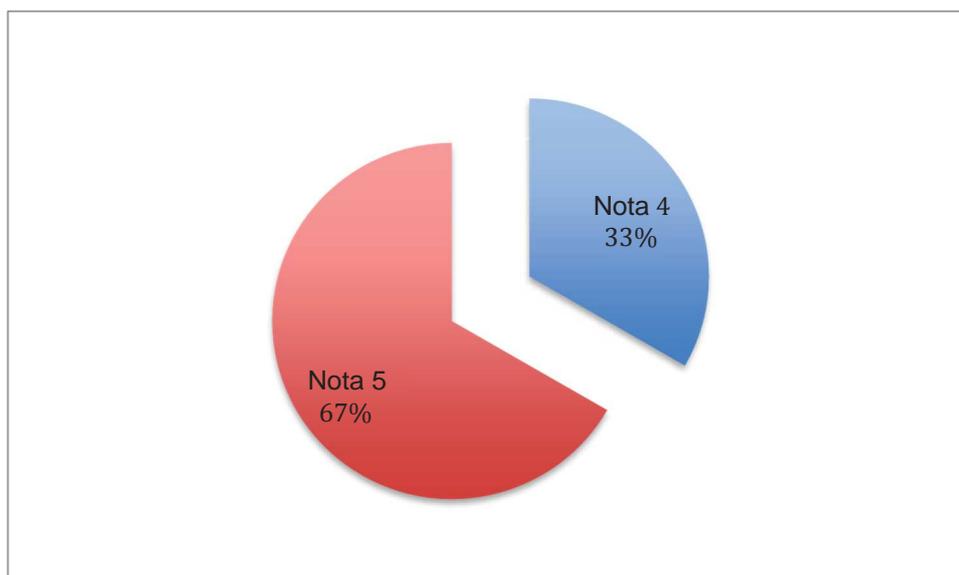
⁷⁸ **Hipertexto** é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas hiperlinks, ou simplesmente links. Esses links ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de

dificuldade e assim conseguisse recriar o trecho do texto, que se apresentava incoerente ou com problemas de coesão. Já que o processo de reescrita na elaboração do TCC é um fator preponderante.

A ferramenta wiki pode ser organizada para o trabalhar com todos os participantes do curso, e pode ser favorável para a elaboração de reescrita (no nosso caso TCC), como também de artigos e outras produções que exijam um enfoque mais direcionado sobre determinado tema. Além de que o wiki é um ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual os estudantes podem trabalhar em grupos, contribuindo, comentando e editando conteúdo. O contexto de produção e os interagentes interferem, dão sugestões e provocam mudanças nas formas das enunciações. O sistema linguístico das comunicações virtuais ainda não está consolidado, mas deixa entrever a coexistência do dialogismo e da polifonia revelados por Bakhtin (2010), a hipertextualidade proposta por Lévy (1993) e uma possível (re)criação sógnica que possa conferir eficiência aos diálogos virtuais. A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Ciente dessa relação, podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. A partir daí, a enunciação se realiza no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. Esse recurso foi avaliado por cinco professores com nota 4 e dez professores avaliaram com a nota 4 (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Avaliação do uso da ferramenta Wiki

interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de "linkar" ou de "ligar" textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador francês Roland Barthes, que concebeu em seu livro *S/Z* o conceito de "Lexia", que seria a ligação de textos com outros textos. Em termos mais simples, o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do link abordado.



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

O chat permite uma comunicação escrita síncrona, em tempo real. Pode ser útil como espaço de esclarecimento de dúvidas, ou para um bate-papo com um convidado, por exemplo. A sessão de chat pode ser agendada, com horário de início e fim. Os registros do chat ficam disponíveis para consulta posterior. Chat, mais conhecido no Brasil como batepapo, é outra ferramenta que tem como objetivo principal o estabelecimento de discussões síncronas por via textual.

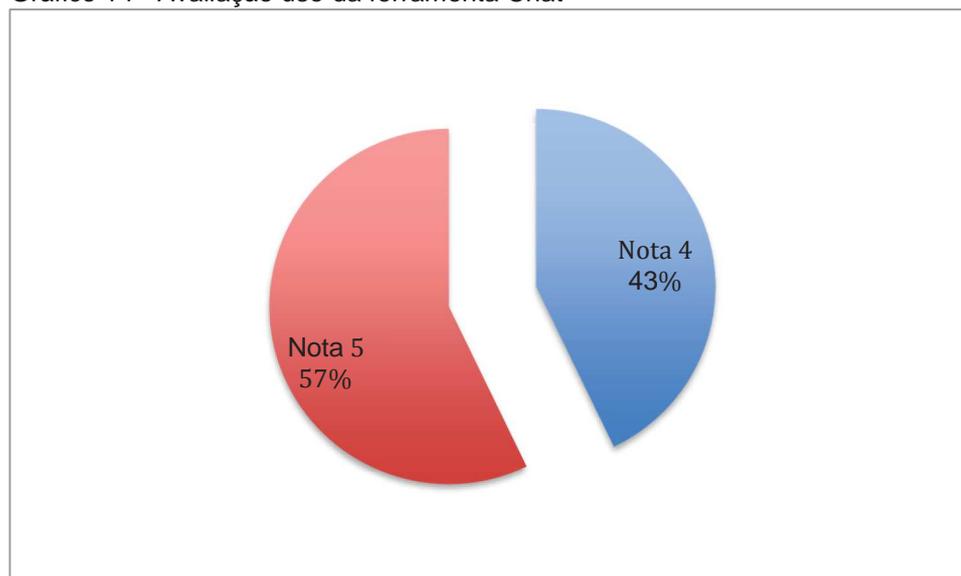
O chat permite enviar e ler mensagens, estabelecendo uma discussão em grupo e, ainda, trocar mensagens de forma reservada e particular. Essa possibilidade de “conversar *on-line*”, pode ser utilizada com diversos objetivos em um curso nessa modalidade como: esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, entre outros. Importante ressaltar que nesse espaço o tutor exerce um papel fundamental para o bom aproveitamento. Ele deve estar atento para identificar os alunos que não estão participando e instigá-los a se expressar, com o cuidado de não parecer uma obrigatoriedade, o que pode provocar maior retração por parte do aluno. É preciso, ainda, que o professor esteja atento a desvios na discussão, emitindo considerações que levem o grupo a retomar o objetivo pretendido.

Outro aspecto importante é a possibilidade de armazenar toda a discussão realizada e disponibilizar o conteúdo para que um aluno que não participou do evento possa inteirarse do que foi discutido, ou para que algum membro do grupo possa examinar com mais cuidado a discussão realizada.

Bakhtin (2003) em seu ensaio sobre gêneros do discurso, atua com os conceitos de esfera e de transmutação para explicar o surgimento e a formação de alguns gêneros designados de secundários ou complexos, os quais se diferem dos chamados gêneros primários ou simples na medida em que estes atendem às funções sociais do cotidiano e são absorvidos pelos secundários.

Considerando a transmutação dos gêneros aliada ao avanço tecnológico, especialmente da Internet, Araújo (2004) defende a ideia que o chat é oriundo do que Bakhtin chama de diálogo cotidiano, pois marcas do diálogo face a face permanecem no chat, mesmo em condições de produção e suportes físicos distintos, tornando-o um gênero emergente. “Assim, como ocorre com a inserção do diálogo cotidiano no romance, o diálogo eletrônico também se manifesta pela escrita, mudando, consideravelmente seu estilo” (ARAÚJO, 2004, p. 96). O Chat foi avaliado por oito professores com a nota 5 e por seis professores com a nota 4 (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Avaliação uso da ferramenta Chat



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

A utilização do vídeo como importante recurso, que amplia as possibilidades de aprendizado, graças à combinação de linguagens sensorial, visual, falada, musical e escrita que entretém e, ao mesmo tempo, ensina.

Na videoaula a linguagem é mais objetiva, sem muitas reformulações, mesmo porque ela pode ser gravada a partir de um roteiro. Além disso, durante a gravação, se o professor erra algo em sua fala, a edição do vídeo pode excluir esse erro. A linguagem se

apoia em um sistema de referência intradiscursivo, sendo autossuficiente, uma vez que o ambiente não é partilhado e o discurso será 'preso' dentro da gravação.

Para o nosso curso elaboramos vídeos sobre as etapas de construção dos TCC de maneira a instigar os alunos na memorização de pontos importantes referentes a construção desse gênero textual, conduzindo o aluno a ampliação das informações, a partir da leitura e outras questões pertinentes, que estão disponibilizadas no material de apoio.

A escolha pela inserção de vídeos no curso deu-se pelo fato de que a maioria dos estudantes preferem assistir aos vídeos a estudar pelos livros. Essa preferência justifica-se pela flexibilidade, ou seja, é possível assistir quantas vezes for necessário, pois não tem a pressão do tempo. Os pesquisadores constataram que os estudantes já usavam vídeos por conta própria para estudar conteúdos que não conseguiam assimilar em sala, pela abordagem tradicional.

Vídeo aulas não são apenas eventos interativos, mas também gêneros do discurso, em consonância especificamente com sua congênera "aula presencial", mas implicando em uma atualização e modificação das práticas de seus agentes.

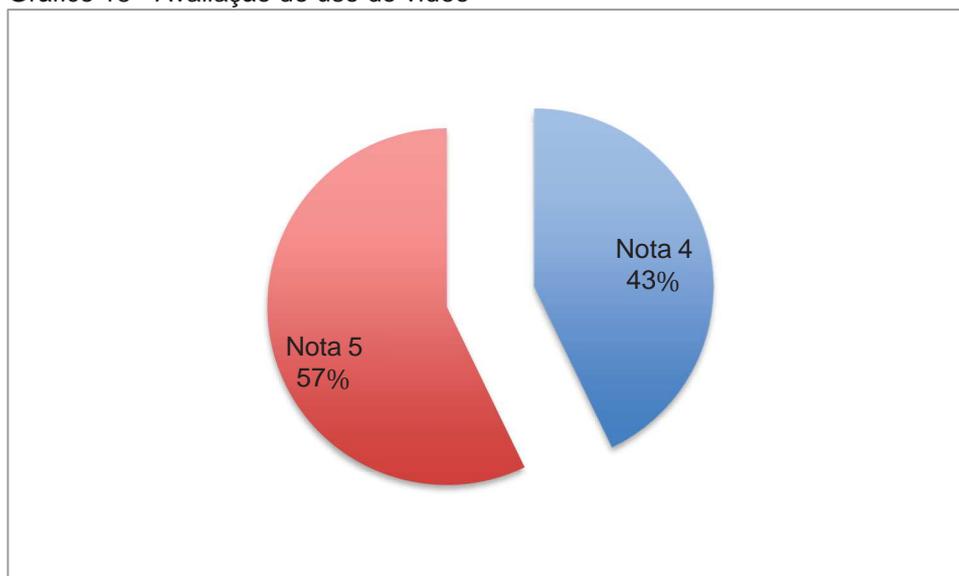
Para justificarmos essa prática, contamos com os fundamentos da teoria de gêneros sociointeracionista, tendo por base Bakhtin (1997), Marcuschi (2005; 2006; 2008). Segundo esses autores, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117). Sendo assim, com base na concepção bakhtiniana de linguagem, a interlocução se dá por elementos verbais e não verbais que constituem o tema da enunciação:

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema (BAKHTIN, 2009, p. 133-134).

Compete perceber, que as vozes presentes em um discurso podem ser refletidas e refratadas não apenas pelo discurso verbal, mas também pelo visual, e as vídeoaulas contribuem para uma nova maneira de aprendizado, elaboradas com o intuito de atender objetivos diversos. O Vídeo como material de apoio no MOOC, recebeu nota 5 de 11 professores e nota 4 de quatro professores (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Avaliação do uso do vídeo



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

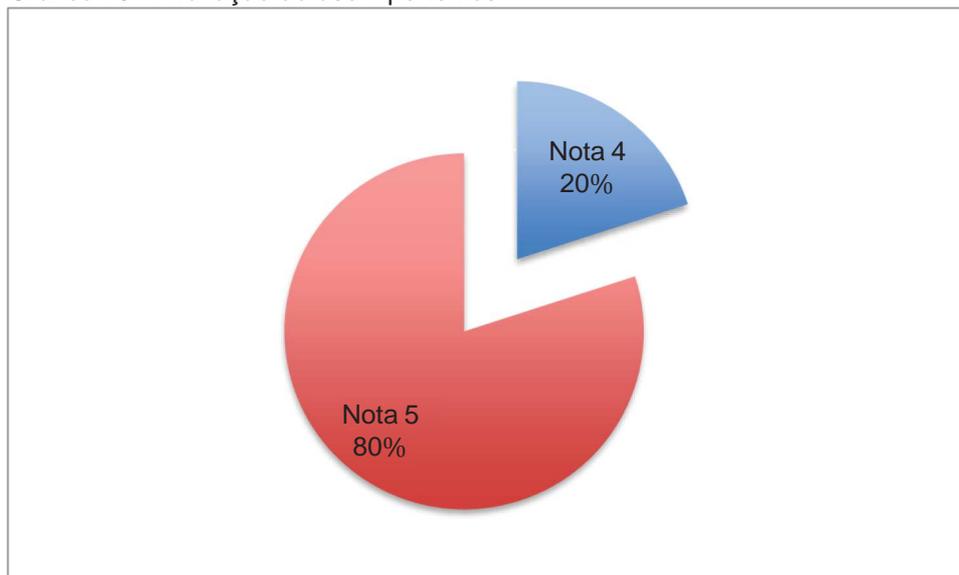
Outro recurso utilizado no MOOC foi o Hypertext Markup Language (HTML), que é uma linguagem criada para a manipulação e exibição de hipertextos disponíveis em todos os servidores da Internet. Por meio dela, é possível realizar-se a interligação entre documentos com o auxílio de “links”.

HTML é um dos principais mecanismos de apoio a EAD na Internet, sua utilização permite a disponibilização do material didático necessário para o desenvolvimento das aulas, criando apostilas on-line que podem ser utilizadas pelos alunos. As possibilidades vão muito além da simples apresentação de documentos. Pois que, tem uma maior diversidade de recursos, com dispositivos de interface semelhantes, e como administrador de um curso de EAD no MOODLE, pode-se contar com inúmeras ferramentas administrativas para gerenciar e permitir maior interação.

É mediante a integração da HTML com outras linguagens e com Sistemas Gerenciadores de Banco de Dados (SGBD) que são construídos os ambientes virtuais proporcionando ao aluno a sensação de estar em um Campus Virtual. Ao hipertexto pode ser creditado o caráter de enunciado e também a atitude responsiva ao enunciado, pois

se cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, com limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, o hipertexto também reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (BAKHTIN, 2003, p. 299). Esse recurso foi avaliado com nota 5 por 12 professores e com nota 4 por três professores (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Avaliação do uso hipertextos



Fonte: respostas do questionário enviado aos professores.

Os arquivos (PDF / Power Point, Word, Excel, etc.), disponibilizados no curso, permitem que o professor forneça um ou mais arquivos para os alunos. Os arquivos poderão ser inseridos, excluídos, renomeados, alterados. Há também opções de como deverão ser exibidos. Em todos os módulos inserimos pelo menos um arquivo nessa modalidade, para que o aluno tenha um material caso queira ampliar um pouco mais suas leituras, ou imprimir para manter um arquivo pessoal.

A escolha das ferramentas / recursos disponibilizadas no ambiente MOODLE, precisa ser criando de acordo com as particularidades de cada curso, novos espaços de reflexão e intervenção no processo e ensino de aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, concebemos o ambiente virtual MOODLE, como mais do que um simples espaço de publicação de materiais, mas como um local de interação, comunicação, autonomia e principalmente como um ambiente de apoio, no qual poderão ser testadas novas possibilidades de ampliação e modificação no processo de ensino de aprendizagem, pois correções poderão ser feitas ao longo do processo e discutidas com os avaliadores e posteriormente com os participantes do curso.

Na atualidade, os textos compreendem múltiplas fontes de linguagem. Assim, é possível incorporar inúmeros recursos semióticos na construção de um gênero textual, sendo que tanto o verbal quanto o não-verbal exercem função na construção do sentido. Assim, é preciso levar em conta a multimodalidade como traço constitutivo do texto Dionísio (2005).

Ainda Dionísio (2002), infere que em um texto escrito, o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. Inegavelmente, os avanços tecnológicos têm colaborado e muito para esse jogo de experimentação de arranjos no processamento textual escrito. Conforme aponta a autora, podemos afirmar com segurança que a maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais tem relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero. Basta pensarmos, por exemplo, nas charges animadas, nos infográficos ou nos diagramas em movimento.

As tecnologias mudaram a maneira com que o professor planeja e interage com os estudantes. Porém a tecnologia unicamente não promove aprendizagem, mas, pode ser caracterizada como educacional quando alinhada aos objetivos de aprendizagem e às abordagens pedagógicas. A aprendizagem construtivista assume que o conceito sucede a ação e não a antecede, assim, a atividade leva aos conceitos, os conceitos não levam à atividade.

Pode-se então, considerar que os gêneros na perspectiva bakhtiniana, são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Também para Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p.282).

Por isso é importante frisar, e concordar com Marcuschi quando ele coloca que “[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som [...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 13).

É nessa compreensão, que consideramos partir das dificuldades individuais através do questionamento do aluno, para realizar modificações ou complementação dos materiais disponibilizados no curso, tornando-o mais eficaz. Já o *webinário*⁷⁹ (não incluímos nesse curso, mas pode ser inserido, também permite que haja essa interação, para participar de um webinar é preciso ter acesso a uma boa conexão com a internet, ter fones de ouvido ou caixas de som. Microfone para os casos em que houver possibilidade de interagir com voz. Considera-se que a utilização do webinar pode potencializar as chances de interações por oferecer uma gama ampla de funcionalidades. O webinar facilita o compartilhamento de arquivos (textuais e audiovisuais), telas de computador, aplicativos, possui ferramenta de bate-papo via texto, áudio e vídeo. Além disso, há recursos como quadro branco para que o professor esclareça ou destaque o tópico que achar necessário, há possibilidade de gerenciamento de grupos para condução de atividades colaborativas e interativas, entre tantas outras possibilidades.

Após as considerações, relações, possibilidades, justificativas e reflexões inseridas até aqui, gostaríamos de destacar que a análise proferida não tem nenhuma pretensão de ser a única verdade, baseadas nas concepções ou ideias bakhtinianas, pois nada seria mais contrário ao pensamento de Bakhtin. O que pretendemos foi expor a parcialidade de nossa interpretação para podermos nos inteirar de novas discussões sobre diferentes possibilidades de outras análises e interpretações.

6.6 DESAFIOS PARA A CONCEPÇÃO DO MOOC

A concepção, organização e implementação desse MOOC, exigiu muito estudo e muita pesquisa. O que, a princípio, parecia um trabalho árduo, mostrou-se muito mais complicado que o esperado, o que demandou esforço, dedicação e colaboração. Haja visto que este projeto foi idealizado, após passado o primeiro ano do mestrado, em que eu desenvolvia outra pesquisa.

Porém, passado um ano e, visto que a pesquisa inicial não progredia e nem atraía, resolvemos de comum acordo com a Orientadora, desenvolvermos esse trabalho que agora lhe apresento.

⁷⁹ Webinar pode ser considerado um neologismo. A origem deste termo está na junção das palavras em inglês Web e Seminar que formam o termo Webinar. Este termo foi trazido para o nosso Português como Webinar que designa uma palestra ou seminário transmitido AO VIVO via internet.

Em um webinar os participantes podem ver, ouvir e interagir com o palestrante via internet, sendo possível visualizar também os slides de uma apresentação e a demonstração de um programa. A interação em um webinar pode ser por envio de texto e/ou áudio.

Apesar de saber tudo que a pesquisa envolvia, como a idealização e elaboração do curso; as pesquisas sobre o que é, e como funciona o MOOC, além de acompanhar as aulas, referentes ao estágio de Docência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia – 7º semestre do ano de 2015, na disciplina: Seminário Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no período da manhã e ministrado pela professora Marilda Behrens.

O estágio, nessa disciplina, veio ao encontro as nossas necessidades de envolvimento e conhecimento da maneira como eram trabalhadas as diversas etapas de elaboração do TCC. Ver plano de ensino: APÊNDICE G.

A observação das aulas e das dificuldades das alunas quando da elaboração do TCC, foram muito enriquecedoras para a elaboração das atividades e da escolha dos objetos de aprendizagem que foram disponibilizados no MOOC.

A concepção dos MOOC's como um contexto de aprendizagem capaz de favorecer o desenvolvimento do processo educacional mediado por tecnologias em rede, disseminando o acesso à informação de forma massiva, antevê o enfrentamento de alguns desafios no que tange a sua implementação em ambientes virtuais.

Já que para a implementação de MOOC em ambientes virtuais, faz-se necessário a construção de fluência tecnológica para explorar os recursos disponíveis e realizar as atividades propostas. Entende-se que a fluência requer ações básicas desde ligar/desligar o computador, até o desenvolvimento de habilidades para criar e produzir conceitos que sejam de interesse do próprio participante.

Assim, vislumbrou-se como principais desafios a serem enfrentados: Como fazer um MOOC? O quê disponibilizar e como elaborar atividades para o MOOC? Qual plataforma usar? É preciso de uma licença para “criar” um MOOC? Bem vamos por partes.

Primeiramente visitamos o GOOGLE, procuramos por MOOC em língua portuguesa, encontramos alguns artigos e blogs, poucos, pois, a maioria dos blogs e artigos estavam em língua inglesa. Encontramos algumas referências mais pontuais e informações mais consistentes no site do professor João Mattar⁸⁰ e no site do PORVIR⁸¹. Também retiramos algumas referências bibliográficas dos artigos selecionados, quando realizamos a revisão sistemática, com o objetivo de saber os trabalhos que já haviam sido desenvolvidos sobre a temática: MOOC e letramento acadêmico.

⁸⁰ <http://joaomattar.com/blog/joao-mattar/>. Acesso em: fev 2015.

⁸¹ <http://porvir.org/>. Acesso em: fev 2015.

Após essa primeira busca, descobrimos algumas especificidades do MOOC, elencamos algumas referências e universidades que ofereciam cursos nessa modalidade

(MOOC). Nos matriculamos em um curso na [Miriadax.net/web](https://miriadax.net/web)⁸², um MOOC de língua portuguesa, promovido pela Universidade Anhembi Morumbi⁸³, na cidade de São Paulo, de responsabilidade do professor João Mattar, cujos objetivos são aperfeiçoar a escrita de textos usados no nosso dia-a-dia, assim como os textos mais formais, usados no contexto profissional e acadêmico, e incorporar tecnologias ao seu processo de escrita. Porém sem data para iniciar e, o curso não iniciou até a presente data, infelizmente, pois esse seria um curso que nos daria muitas sugestões, por ser um curso de língua portuguesa, em “língua portuguesa”.

Dando continuidade as pesquisas, visitamos a [coursera.org](https://www.coursera.org)⁸⁴, nesse MOOC encontramos cursos interessantes, com uma interface limpa, clara e objetiva e resolvemos participar de dois deles, o primeiro foi: Aprendendo a aprender: ferramentas mentais poderosas para ajudá-lo a dominar assuntos difíceis (em Português), oferecido pela Universidade da Califórnia, San Diego.

Esse curso é sobre o acesso fácil às técnicas de aprendizado usadas por especialistas em arte, música, literatura, matemática, ciência, esportes e muitas outras disciplinas. Ensina sobre a forma como o cérebro usa dois modos de aprendizagem muito diferentes e como ele encapsula ("pedaços") informações. Também trazia informações importantes sobre a aprendizagem, técnicas de memória, lidar com a procrastinação, e como ser mais eficaz em dominar assuntos difíceis. Muito interessante e atrativo, pois tinha muito em comum com a nossa pesquisa, além de estar disponível em Português e apresentava a opção de legendas em várias línguas. O Curso disponibilizou 4 horas de vídeo, 3 horas de exercícios e 3 horas de material bônus.

⁸² **Miríada X**, a plataforma de MOOC (Massive Open Online Course) que iniciou a sua atividade no passado dia 10 de janeiro oferecendo formação gratuita através de 58 MOOC's de 18 universidades iberoamericanas, alcançou, graças ao grande trabalho das universidades e docentes envolvidos, marcos importantes em apenas um mês de funcionamento

⁸³ A **Universidade Anhembi Morumbi** ou UAM, como é conhecida familiarmente, juntou-se à Miríada X em fevereiro de 2015. A UAM oferecerá dois cursos interessantes sobre o aperfeiçoamento da língua portuguesa e outro sobre metodologia científica para o uso da Internet. Disponível em <https://miriadax.net/web/universidade-anhembi-morumbi>

⁸⁴ Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/aprender/>

Com todos esses atrativos, consideramos um ótimo curso, apesar de não termos conseguido terminá-lo. Porém foi muito importante, pois dele tiramos muitas ideias para a construção do nosso MOOC.

Outro curso que fizemos, também pela coursera.org, Foreducation & Google for Education (Fundamentos do Google para o EnsinoCurso oferecido pelo Google em parceria com a Fundação Lemann e a Foreducation, e tem como objetivo apresentar aos educadores possibilidades de uso das tecnologias do Google para aumentar a eficiência, a inovação e a personalização do ensino. Foi muito importante ter realizado essa formação, pois existem muitas ferramentas disponibilizadas pelo Google, gratuitamente, mas como não são divulgadas, deixam de ser usadas pelos professores.

Já dispúnhamos de muitas ideias e definido qual o formato do curso, quais os recursos tecnológicos que faríamos uso, se a ferramenta selecionada atenderia o cenário, a escolha pela plataforma MOODLE. Tudo pronto para montar o MOOC. Buscamos um tutorial para seguir o passo a passo. Lembrando que um dos motivos da escolha por essa plataforma era o conhecimento anterior, em razão do seu uso em um curso de pósgraduação.

Porém a versão do MOODLE que conhecíamos era a 1.9, e na elaboração desse MOOC a versão que usamos foi a 2.7. Muita mudança em pouco tempo e as dúvidas foram muitas, para cada etapa um tutorial, mas antes de assistir ao tutorial escolhido, muitos e muitos eram assistidos, até que a opção fosse feita pelo melhor, ou mais didático.

As buscas pelos tutorias em vídeo foram feitas no *YouTube*.

De modo que, tudo desse certo e saísse conforme o planejado, fizemos uma formação sobre MOODLE no mais cursos on-line⁸⁵, porque participando do curso, as dúvidas que fossem surgindo, na elaboração do nosso MOOC, poderiam ser esclarecidas com o auxílio do tutor ou dos colegas participantes.

Conseqüentemente, além de aprender a trabalhar na plataforma, disponibilizar atividades, cadastrar e liberar o acesso para os usuários, aprendemos também a dinâmica da interação, do compartilhar, do diálogo e do básico, que é ler os materiais disponibilizados, as opiniões dos colegas, as dúvidas e pesquisar para poder esclarecer as questões levantadas pelo tutor e alunos.

⁸⁵ Disponível em: <http://maiscursosonline.blog.br/ava/>

Portanto, fundamentados em uma concepção sociointeracionista, para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados recursos que reforçam esses princípios pelo fato de oportunizarem a comunicação e a intervenção na qual defende-se o diálogo problematizador que gera a interação e a aprendizagem colaborativa. Para que as ações se concretizem no processo ensino-aprendizagem mediado pelo MOODLE, é preciso estabelecer relações entre os mediadores: professores e estudantes, e as tecnologias, que também são, importantes, mediadores nesse processo.

Assim, apesar das dificuldades encontradas, dos desafios enfrentados, desafios e dificuldades, que se constituíram fontes de inúmeros aprendizados. É pertinente refletir, tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista tecnológico, e mesmo dos conteúdos abordados, sobre os procedimentos envolvidos na concepção e desenvolvimento do MOOC.

Na prática, distinguimos três níveis de organização curricular e de estruturação, que foi levada em consideração na concepção do MOOC que são: o desenho geral do MOOC; o desenho detalhado de cada tópico de aprendizagem; e o desenho dos conteúdos propriamente dito (storyboard⁸⁶) com devida atenção para o formato e produção dos vídeos, que poderiam ter sido elaborados em outras modalidades e em um maior número.

Quando finalizado o MOOC, ao ser disponibilizado para avaliação, dos alunos e professores, estávamos cientes de que muitos conteúdos, atividades e recursos poderiam ser inseridos, porém não tínhamos mais tempo hábil. Mas conscientes de que é possível a reconstrução ou a ampliação desse processo.

Temos consciência de que procuramos cumprir cada etapa com rigor e dedicação, considerando em primeiro lugar a organização, a definição, a seleção dos princípios gerais e orientadores, do que vem a ser e como funciona o MOOC, estruturados com guias de apoio à produção dos conteúdos, que foram as análises dos TCCs e as respostas dos professores a questão de pesquisa.

⁸⁶ **Storyboard** são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites.

6.7 POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO MOOC PARA A ESCRITA DO TCC

A Internet é uma transformação dos processos não só de comunicação, mas também de leitura e escrita. Com a Web 2.0⁸⁷, os usuários passaram de meros espectadores a produtores de informação e conhecimento. Os leitores de jornais virtuais se tornam jornalistas e publicam suas próprias matérias em sites ou blogs. Espectadores e consumidores dos mais diversos produtos e serviços, se tornam escritores e publicam suas críticas na web, seja em sites especializados, seja em blogs pessoais. A escrita nunca foi tão incentivada como na era da Internet.

As possibilidades de contribuição do MOOC para a escrita do TCC, está no fato de que essa modalidade de ensino oferece oportunidade estratégica para melhorar a qualidade da educação como um todo, pois, ela facilita o diálogo, a partilha de conhecimento e a capacitação de pessoas em várias partes do mundo.

A forma de aprendizagem que embasa as necessidades do nosso tempo se fundamenta num modelo dinâmico, que pode ser resumido em: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade, no qual o estudante é levado em conta com todo o seu arsenal de conhecimento. Consequentemente, a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re) constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai lhe proporcionar meio de agir e reagir diante da realidade.

O MOOC faz uso de distintas estratégias instrucionais que implicam na participação ativa do estudante e, de fato, promovem um ensino centralizado no aluno, o qual é fundamental para facilitar a aprendizagem significativa. Esse AVA é um espaço no qual os usuários compartilham inúmeras informações, com qualidade e velocidade impossíveis de se obter em um processo centrado em poucas pessoas.

⁸⁷ **WEB 2.0:** Com o crescente número de usuários utilizando a web, foi muito natural que suas necessidades influenciassem diretamente a maneira como as empresas utilizariam seus recursos e ferramentas. Essas mudanças nas estratégias e comportamento fizeram surgir uma nova realidade na internet, cuja principal característica é a alta interatividade, que foi classificada como “internet 2.0”. Esse termo se popularizou à partir de 2004, marcando uma nova fase em que o internauta havia se conscientizado do poder de criação, interação e formação de opinião que a web lhe proporcionava, e com isso, não se comportaria mais como um espectador passivo diante de uma marca, empresa ou instituição. Pelo contrário, a “**WEB 2.0**” é marcada principalmente pela participação direta do internauta como um gerador de conteúdos, que popularizou ferramentas e serviços como os blogs, chats online, sites para publicação de vídeos, redes sociais e wikis. Além disso, houve uma grande evolução nos mecanismos de busca, liderada pelo Google, que se tornaram mais inteligentes, aumentando a organização das informações, facilitando para o usuário compreender a “grande rede” e encontrar o que deseja. (FERREIRA, 2014).

Os MOOC podem ser estruturados por meio de duas linguagens: a linguagem escrita e a linguagem visual. A linguagem escrita utiliza-se de hipertextos e textos para apresentar o conteúdo, como também, da comunicação entre os sujeitos e objetos. Comunicação que pode acontecer em vários níveis: entre o estudante e o conteúdo, estudante e professor, estudante e estudante, estudante e comunidade, e qualquer outra possibilidade de comunicação entre os sujeitos e conteúdos envolvidos. A linguagem visual, no AVA é utilizada na (interface de navegação e interface de interação) e nos conteúdos propostos (por meio de imagens, audiovisuais, desenhos, ilustrações).

Ao observar tais necessidades, pode-se concluir que a linguagem ao ser utilizada no processo de comunicação, assim como, é fundamental saber para quem está escrevendo, conhecer o aluno (usuário) e suas características, assim como, conhecer o contexto vivenciado por ele, é um importante subsídio para adequação de materiais e mídias utilizadas para o público a ser atendido. Por isso a importância da coleta do material para a pesquisa (os TCC), para o levantamento das dificuldades da escrita na norma culta.

Pois, a partir dos resultados encontrados, abriu-se a possibilidade dos aprendizes serem autônomos na busca de informação para a construção do seu conhecimento, informação que não ficará restrita a um grupo de pessoas ou universidade, mas tornou-se acessível, a quem estiver disposto a estudar e aprender, utilizando os materiais, atividades e outros recursos disponibilizados em um MOOC, no curso: “*Descomplicando o TCC*”.

No MOOC há essencialmente quatro tipos de atividades: a agregação, a remixagem, o reaproveitamento, e a retroalimentação. A agregação permite o acesso a uma ampla variedade de recursos de leitura, vídeos, links para outros sites, exercícios, entre outros recursos web. A remixagem possibilita que o conteúdo, após ser criado, possa ser utilizado em outro formato, como um blog ou fórum de discussão, por exemplo. Na atividade de reaproveitamento, os participantes são incentivados a criar algo próprio, de forma crítica.

As tecnologias digitais desempenham importante papel no encaminhamento, no suporte de atividades das relações, discussões, trocas de informações entre os pares solucionando impasses, quase que instantaneamente, que de outra maneira seriam impossíveis. Ou seja, a mediação via tecnologia, propicia um canal permanentemente aberto de trocas, de interações, de diálogos, de construções, entre os alunos, que com a

ampliação das possibilidades da Internet, dos recursos digitais, o hipertexto possibilita a quebra da linearidade, tornando cada um de nós também autores de nosso percurso.

Com o uso das ferramentas e do ambiente criado no MOOC, todos os integrantes têm acesso aos escritos uns dos outros, conseguindo desta forma, agregar ao trabalho de seus pares, sem modificar o rumo que estava sendo dado, ou seja, todos caminham para o mesmo objetivo, que é a escrita do trabalho de conclusão de curso, cada qual indo em busca de minimizar as suas dúvidas e ajudar os colegas a dirimir as suas.

A partir disso, concluímos que é possível a contribuição do MOOC para a escrita do TCC. Como é um indicador de que um trabalho desenvolvido em cooperação, só acrescenta as produções científicas como um todo, bem como a formação que se pretende, como cidadãos, participantes, integrando conhecimentos e pessoas a sua prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não pode ser considerado conclusivo, uma vez que ainda há muito campo a ser explorado no que se refere à pesquisa sobre a escrita dos estudantes universitários. Entretanto, algumas conclusões e considerações podem ser ressaltadas ao término deste, as quais podem também ser utilizadas como parâmetros para alguns, ou como objetos de continuidade de investigação para tantos outros, interessados neste campo de estudo e pesquisa.

O desenvolvimento deste trabalho nos conduziu a realizar uma aproximação entre os processos da escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC), com as tecnologias digitais, através da criação de um MOOC.

Foram necessárias muitas pesquisas para conhecer profundamente as várias tendências metodológicas para que, por fim, fosse escolhida a metodologia que atendesse a finalidade de situar os objetivos e intenções contidos na materialização linguística nas escrituras dos TCC. Pesquisas em sites, bases de dados, AVEAs, para tentar elucidar os conceitos e aplicações da metodologia dos MOOC (Massive Open Online Course), bem como, sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Conhecendo o contexto de produção dos TCC, através do acompanhamento das aulas do curso de Pedagogia, na disciplina de Seminário Trabalho de Conclusão de Curso TCC, tendo como um dos objetivos conhecermos o contexto de produção, para que as análises pudessem ser realizadas dentro dos objetivos propostos, considerando elementos importantes que permitiram a compreensão dos dados, desvelando como a materialização linguística das enunciações dos autores dos TCC revela o processo de letramento acadêmico.

Ao analisarmos a linguagem, pela ótica da teoria da enunciação, em Bakhtin (2010, p. 290) que se justifica a necessidade dessas práticas quando ele nos diz que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou

seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

De tal modo, a abordagem do letramento como prática social possibilita construir sentidos acerca das variações, nos usos e significados da multiplicidade de gêneros existentes em variados contextos, para desenvolver o letramento acadêmico, compreendido pelo viés dos Novos Estudos do Letramento, como aprendizagem profissional do escritor/leitor acadêmico.

Diante das correções realizadas, o contexto da pesquisa começou a tomar corpo. Foi possível observarmos que a construção (do TCC), não é individual, mas resultante das interações que acontecem durante os anos de graduação, e que materializam-se na escrita do TCC. Esta constatação confirma a idéia de que a linguagem é socialmente construída, portanto é inacabada e flexível.

Outra questão recorrente é o discurso da obrigatoriedade, que é resultado das estruturas de poder exigidas pelos destinatários do TCC, e ao mesmo tempo enunciadores da ideologia que permeia o curso de Pedagogia de uma IES particular, na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Essas considerações vão de encontro aos conceitos de letramento ideológico (STREET, 1995) e à compreensão desta pesquisa acerca do letramento acadêmico: que é a construção de habilidades letradas, na escrita do TCC.

Na academia, não há como abstrair do letramento o modelo autônomo: no qual o aluno, em um curso de graduação, deve ser capaz de decodificar símbolos escritos, captar e construir significados, refletir e concluir acerca de textos (SOARES, 2003). Quando o letramento é ideológico, é responsável não só pela decodificação dos símbolos escritos e sua interpretação, mas também pela provocação de mudanças adjacentes ao processo, que modificam as condições em que o sujeito está inserido e se adequam a nossa compreensão de letramento acadêmico.

A partir da análise e das codificações realizadas no ATLAS.ti, podemos admitir que, como preconizam os Novos Estudos do Letramento, não há apenas um letramento, mas vários, e esta constatação se encontra refletida nos TCC do curso de Pedagogia.

O letramento acadêmico pode ser percebido na escrita dos alunos, na conformidade quanto ao tema a ser abordado, quanto à forma composicional, que obedece ao que é prescrito pela ABNT e ao estilo ou forma individual de enunciar. Intuímos que exista a compreensão de que o TCC é um gênero que pertence ao campo acadêmico, mas a maioria desconhece a composição desse gênero.

Caso tenhamos por compreensão, como é o caso desta pesquisa, que o letramento acadêmico é o domínio de habilidades específicas de uma determinada área de conhecimento, que vem alicerçada na construção de valores realizada pela releitura e resignificação das ideologias que constituem o campo de atuação do aluno, podemos afirmar que existem lacunas importantes nesse processo, reveladas nos TCC: o aluno ainda não se vê inserido no contexto de uma pesquisa, não desperta para a curiosidade própria do pesquisador, em que a construção de conhecimento é o fator mais relevante, e não a projeção e construção de um produto.

A escrita do TCC é apenas parte do processo na construção social da linguagem, que encontra sua performance refratada nas relações dialógicas que acontecem, tanto nos gêneros primários, do diálogo cotidiano, como nos gêneros secundários, representados pelo gênero TCC.

Para a complementação desse processo, os MOOC podem oferecer excelentes oportunidades de formação continuada aos estudantes, pois permitem a frequência em cursos variados e em grandes centros de excelência acadêmica sem custos e que pode ser realizado na medida em que os sujeitos precisem atender (no caso dessa pesquisa em particular), a dificuldades na construção do TCC, dúvidas quanto aos aspectos de língua e discurso.

Este trabalho, ao alcançar os objetivos a que se propôs, traz subsídios para repensar a forma com que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior, bem como questionar a forma como os TCC são propostos, avaliados e considerados.

Caminhos se abrem à continuidade deste estudo, diante da possibilidade de averiguar, desenvolver e estimular novas formas de desenvolver o TCC, para que este atinja sua finalidade de realizar a intersecção entre o ensino, a pesquisa e os AVEA, ao mesmo tempo em que é instrumento de ensino pela pesquisa.

No caso específico do tema desta pesquisa: “ O uso do MOOC para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso – TCC. Podemos considerar, com base nos resultados obtidos, que a Universidade, deve refletir sobre as concepções de escrita, e os modos de estimulá-las, em todos os cursos, mas nesse caso, em especial, aos estudantes do curso de Pedagogia, visto que serão futuros educadores.

Sabemos que o “papel” da Universidade é formar pessoas para que tenham conhecimento variado e amplo, bem como competência leitora e de escrita entre outras habilidades. É preciso dirimir as dificuldades existentes e encontradas na escrita dos

alunos que cursam a graduação, pois são deficiências anteriores, referentes ao processo de escolarização inicial, ao contexto sociocultural de que provêm, e ao maior ou menor acesso ao conhecimento da produção cultural da humanidade.

A pesquisa realizada indica que os recursos utilizados no MOOC proporcionaram, sobretudo o aprimoramento de competências linguístico-discursivas básicas. Uma vez que a escrita acadêmica requer o domínio de recursos linguístico-discursivos mais elaborados e a apropriação desses recursos requer tempo, trabalho e dedicação, já que o acadêmico insere-se durante três, quatro e até cinco anos em uma comunidade específica de prática discursiva.

É preciso considerar vários aspectos dos participantes dessa pesquisa, dentre eles, que são jovens trabalhadoras, oriundas da escola pública brasileira (maioria). Portanto, esses jovens saem de uma comunidade escolar, inserem-se em uma comunidade em que duas esferas discursivas estão interligadas a acadêmica e a formação pedagógica. Porém na formação profissional desse sujeito o domínio de recursos linguísticos básicos é critério fundamental.

Ao finalizarmos este trabalho, consideramos importante, que a Universidade intensifique os trabalhos de leitura, oralidade e produção textual para os alunos de graduação e pós-graduação, uma vez que, tornou-se perceptível pela nossa pesquisa, que um número significativo de alunos ainda se confunde com questões básicas relacionadas à língua portuguesa, no que tange a ortografia, coesão e coerência e um conhecimento mais amplo no que se refere aos gêneros que circulam na academia.

É interessante que haja projetos de desenvolvimento da escrita, em todas as disciplinas e mediados por tecnologias digitais, que constem na grade curricular, iniciando no primeiro semestre e estendendo-se até o último semestre do curso. Para a implementação desses projetos, pode ser considerado o uso dos MOOC, que são plataformas ideias de formação continuada e da construção de saberes, além do custo benefício e da possibilidade de estudar na hora e no local desejado.

A partir disso, faz-se necessário considerar os pontos positivos e negativos para que se possa oferecer cursos relevantes, dentro de uma educação dialógico problematizadora, mediada pelas tecnologias, e que de fato atraiam a atenção dos graduandos, e se constituam em oportunidades reais de formação em áreas deficitárias. Um modelo ideal de MOOC que permita a participação ativa do educando através da interação em processos dinâmicos e flexíveis e que possa atender as necessidades dos alunos de forma a preencher os espaços existentes.

Por fim, esperamos que esse trabalho seja utilizado como referência para aqueles que buscam um novo olhar e um novo interpretar no que tange a Língua Portuguesa, as tecnologias digitais, e o MOOC como uma modalidade que chegou para democratizar a Educação, promovendo a possibilidade de inclusão, em especial em países em desenvolvimento, refletir sobre a educação informal, formal e não formal, sobre o aprendizado ao longo da vida, e sobre como as pessoas podem aprender utilizando os recursos tecnológicos, um processo que deve ser incluído na realidade educacional e acadêmica, devendo ser tratada como um processo contínuo e sempre reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABRAESEAD. **Um em cada 1 brasileiros estuda a distância**. 2008. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ACOSTA, E. S. **MOOC: Resultados reais**, 2013. Disponível em:<<http://revistaeducacionvirtual.com/mooc-resultados-reales/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SEED, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunoes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>>. Acesso em 12 mar. 2015.

ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi. (Eds.), **Theory and practice of online learning**. Athabasca, AB: Athabasca University, 2004. p. 3-31.

ALVES FILHO, F. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **Alfa: Revista Linguística**, v. 5, n. 1, p. 77-89, 2006.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, J. C. R. de. **Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual**. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Fortaleza, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação : trabalhos acadêmicos : apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. de Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AUTHIER, M. **Saiba um pouco mais sobre a educação a distância** [2006]. Disponível em: <www.virtual.pucminas.br/pmv/conteudo>. Acesso em: 12 out. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.227-326.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BAKHTIN, M. **Marxismos e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisando conceitos. **E-escrita**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis. v. 2, n. 4, p. 9, jan-abr., 2011.
- BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia escolar educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8 n.1 p. 17-27, 2004.
- BARROS, D. L. P. ; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.. **Local Literacies**. Reading and Writing in one Community. London/New York: Routledge. 1998.
- BASTOS, F. da P. de. (Coord.). **Regularidades e transformações em hipermídia educacional**: projeto submetido ao Edital MCT/CNPq 02/2009. Disponível em:<<http://itaautecmoodle.proj.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=932>> Acesso em: 18 de set. 2014.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: _____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27 - 45.
- BELLONI, M. L.; **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BEHRENS, M. A. Aprender a aprender. In: FORMAÇÃO Continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 79-80.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOAVENTURA, E.; PERISSÉ, P. Educação e globalização: uma perspectiva planetária. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.7, n.22, p. 83-90, jan./mar.1999.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. do; BARONAS, R.(org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo: Editora Claraluz, 2007, p. 19-32.
- BRASIL. CAPES. **Banco de teses e dissertações**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN'S+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios ENADE**. 2004. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007.

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. **Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro Universidades portuguesas. Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CAIRO, A. **Entrevista**. 2013. Disponível em: <www.whatsnew.com/2013/03/04/un-mooc-esuna-experiencia-de-autoeducacion-entrevista-a-alberto-cairo>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CAMARGO, V. M. C. **A prática pedagógica num paradigma inovador no programa de aprendizagem Metodologia de Radioisótopos**. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2003.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CISEL, M.; BRUILLARD, E. **Chronique des MOOC. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation**, v. 19, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Introduction-Multiliteracies: the beginnings of an idea**. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of futures**. London/New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

COMBER, B.; CORMACK, P. **Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms**. *Literacy*, 31, 3, p. 22-29, 1997.

COSTA, M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, M. B. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos/ Livros, 2001.

DE PIETRO, J. F.; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: THÉORIES-DIDACTIQUE de la lecture-Écriture. Lille: Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003. p.27-52.

DELCAMBRE, I; LAHANIER-REUTER, D. L. Littéracies universitaires: présentation. **Pratiques**, v.1, n 153/154, p. 3-18, 2012.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

DIONÍSIO, M. L. **Educação e letramentos**. 2006. Relatório de disciplina (não publicado).

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux**. In: ACTES DU COLLOQUE LA DÉFINITION DES CONTENUS DE L'ÉCOLE POUR TOUS, 1997, Marseille. **Proceeding....** Marseille, IUFM: d'Aix-Marseille, 1997. 1 CD-ROM. p 1 – 12.

EDX. **Course**. Toronto: Univesity, 2016. Disponível em: <<https://www.edx.org/course/teaching-technology-inquiry-open-course-universitytorontox>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FAGUNDES, C. **Uma rápida diferenciação entre 3 sistemas usados para educação online**. 2009. Disponível em: <<http://claudioalex.multiply.com/journal/item/698/698>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura**. Curitiba: Base, 2003.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 141- 170.

FAIRBAIRN, G. J.; WINCH, C. **Reading, writing and reasoning**. Milton Keynes: Open University Press, 1996.

FEITOSA, V. C.; **Redação de textos científicos**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

FEITOZA, E. **Letramento acadêmico**: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488&fd=y>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FERREIRA, J. C. de C. **Esclarecendo sobre WEB 2.0 e 3.0**. 2014. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/marketing/artigos/57519/esclarecendo-sobre-web-20e-30#ixzz3ykWhQeaz>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, parte 1, p. 357369, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/colineares/article/viewFile/937/501>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

FIGUEIREDO, A. D. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: LISBOA. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Lisboa, 2002. <<http://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

FIOR, C. A. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária**. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FIORENTINI, L. M. R. Materiais didáticos escritos nos processos formativos a distância. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 1., 2002. Petrópolis. **Anais....** Petrópolis: EsuD, 2002. p 1 - 19.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez., 2008.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and culture**. v. 32, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/9257>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENDIPE, 8. 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis, 1996. p 389-406.

GEE, J. P. **Social linguistic's and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: The Falmer Press, 1999.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GIL NETO, A.; **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 95-114.

GOODFELLOW, R. Literacy, literacies, and the digital in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 1, n. 16, p. 131-14, 2011.

GOSCIOLA, V. **Roteiro para as novas mídias: do game à tv interativa**. São Paulo. Editora Senac, 2003.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p. 450 – 460. set/dez, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10252int.rtf>. Acesso em: 21 maio 2014.

HARASIM, L., CALVERT, T.; GROENEKER, C. Virtual-U: a Web-Based System to Support Collaborative Learning. In: KHAN, B. H. (Ed.). **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1997. Cap. 13.

HAGUENAUER, C. J. Ensino Semi-presencial: uma etapa intermediária. In: Congresso Internacional de Educação Continuada e a Distância, dez. 2001. **Anais...** Curitiba, 2001. p.1 – 10.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3ed. Londres; Nova York: Arnold. 2004

HILL, P. **Four barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model eLiterate**. 2012. Disponível em <<http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-mustovercome-to-become-sustainable-model/>>. Acesso em: 24 de Jun.2015.

I-BRAS. **Conhecimento: quando você quiser, onde você estiver!**. 2014. Disponível em: <<http://ead.i-bras.net.br/ead>>. Acesso em> 15 out. 2014.

INUZUKA, M. A.; DUARTE, R. T. Produção de REA apoiada por MOOC. In: SANTANA; B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Orgs). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015. p. 193 - 217.

JONASSEN, D. H. **Computers in the classroom: mindtools for critical thinking**. Columbus (OH): Prentice-Hall, 1996.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n.70, p. 70-88, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ead/2504.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar**: didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 127 - 135.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**, 20. ed.- São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH I. G. V.; TRAVAGLIA, L. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LANE, L. M. **Three kinds of MOOCs**. Lisa's (Online) Teaching Blog. Disponível em: <https://myetmooc.wordpress.com/2013/01/14/three-kinds-of-moocs-lisas-online-teachingblog/>. Acesso em: 26 nov 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies In Higher Education**, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998.

LEA, M. R. New literacy studies, ICTs and learning in higher education. In: SNYDER, I.; BEAVIS, C. (Eds). **Doing literacy online**: teaching, learning and playing in an electronic world. New Jersey: Hampton Press, 2004. p.163-182.

LEA, M. R. Academic literacies in the digital university: integrating individual accounts with network practice. In: GOODFELLOX, R; LEA, M. R. (Orgs.). **Literacy in the Digital University: Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology**. [s.l]: Open University, 2013. p.16-18.

LEA, M. R.; STREET, B.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. **Studies in Higher Education**, v. 4, n. 36, p. 377-393, 2011.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies pedagogy: dialogues of participation. In: GANOBCHIK-WILLIAMS, L. (Org.). **Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models**. New York: Palgrave Macmillan Ltd, 2006. p. 30-45.

LOBO, J. F. C. **MOOC: caracterización, experiencias e implicaciones para el aprendizaje informal**. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/31663>> . Acesso em: 4 Jan. 2016.

MARGARYAN, A.; BIANCO, M.; LITTLEJOHN, A. A Instructional quality of Massive **Open** online Courses (MOOCs). **Computers & Education**, v. 80, p. 77-83. 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151400178X>>. Acesso em: 16 ago 2015.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>. Acesso em: 12 Jun. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 22- 31.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, M. Letramento e cultura escrita. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 2., ago. 2008, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2008. p.29-38.

MARTINS, F. C.; SILVA, R. G.; BARROS, R. M. Tecnologias para ambientes colaborativos de ensino. 2001.

MATTAR, J.; **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. **The tree of Knowledge**: the biological roots of human understanding. Boston & London: Shambhala Press. 1987.

MCAULEY, A. et al. **Massive open online courses**: digital ways of knowing and learning. [S.l: s.n.], 2010.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete analfabetismo funcional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 01 de fev. 2016.

MENDONÇA, G. M.; ANDRADE, R.; SAMPAIO, E. M. **Padronizador de trabalhos acadêmicos**: um instrumento de apoio a normalização. 2012. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2593.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MIRANDA, F. D. S. S.; FIAD, R. S. **Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de letras de uma universidade pública**. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/colineares/article/viewFile/937/501>> Acesso em 10 março 2015. p. 31-46.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p.1324, set. 2002.

MORAN, M. G.; LUNSFORD, R. F. (Orgs.). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-65.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA, R. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces**: estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p.82 – 110.

MOTA, R.; INAMORATO, A. MOOC, uma revolução em curso. **Jornal da Ciência**, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2012. Disponível em: < <http://www.andreiainamorato.com/wp-content/uploads/2013/06/MOOC-umarevolu%C3%A7%C3%A3o-em-curso.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2015.

MOTTA, R.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Potência, limites e seduções do poder**. São Paulo: Unesp, 2008. v. 1.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHANE, G. G. **Universidade vivida**: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEREIRA, A. et al. Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: Proposta de um modelo. **Discursos**: novos rumos e pedagogia em ensino a distância, n. 1, p. 39-52, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PLAYA, J. **Los cursos on line y gratuitos obligan a las universidades a replantear su modelo**, 2013. Disponível em:< <http://www.lavanguardia.com/vida/20130205/54366352711/cursos-on-line-gratuitosuniversidades-replantear-modelo.html> >. Acesso em: 14 Mar 2015.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. **Pátio** – Revista Pedagógica, n. 16, p. 19-23, 2001.
- POZO, J. I.; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información**. Barcelona: Edebé, 2000.
- Prado, M.E.B.B. **O uso do computador no curso de formação de professor: Um enfoque reflexivo da prática pedagógica**. Tese de doutorado, Campinas:UNICAMP. (1996).
- RADLOFF, A.; HARPE “Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers”. En Flexible Learning for a Flexible Society. In: ASET HIGHER EDUCATION RESEARCH and DEVELOPMENT in SOUTH ASIA CONFERENCE. 2-5 jul. 2000. Toowoomba. **Actas....** Toowoomba, Queensland, 2000. p. 566 – 573.
- ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2010.
- RODRIGUES, C. **Porque usar o Chamilo?:** Plataforma de aprendizagem colaborativa. 2011. Disponível em: <<http://www.redebrasilelearning.com.br/profiles/blogs/porque-usar-ochamilo>>. Acesso em: jul. 2015.
- ROJO, R. H. R.; MOITA, L. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 2004. p. 14-59.
- ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada os multimeios e as TIC's**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.
- SÁNCHEZ, M. Los MOOC's como ecosistema para el desarrollo de prácticas y culturas digitales. **Educativa Revista Científica de Tecnología**, v. 2, n.1, p. 112 – 123. 2013.
- SANTOS FILHO, J. C dos. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 5-15, 1994.
- SARTORI, A. S.; ROESLER A.; **Educação superior à distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.
- SCHNEUWLY, B. **Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques**. In: LES INTERACTIONS lecture- écriture. Berne, Langps. 1994. p.155-173.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. A prática da metodologia científica no ensino superior e a relevância da pesquisa na aprendizagem universitária. **Revisa de Pedagogia Perspectivas em Educação**, a. 1, n. 1, p. 87-103, set./dez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77- 92.

SCOPEO. **MOOC**: estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. 2013. Disponível em: <wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

SIDEK, H. M. **Uma Análise do Curriculum EFL leitura secundária na Malásia: Abordagens para Leitura e Preparação para o Ensino Superior**. 2010. Tese (Doctor of Philosophy) - Universidade de Pittsburgh. Pittsburgh, 2010.

SIEMENS, G. **Reflections on open courses**. 2010. Disponível em:< <http://www.connectivism.ca/?p=267>>. Acesso em 10 fev. 2015.

SIEMENS, G. **A learning theory for the digital age**. 2004. Disponível em:< <http://www.elearnspace.org/articles/connectivism>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SIEMENS, G. **¿Qué tiene de original el conectivismo?** 2008. Disponível em:<<https://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens>>. Acesso em: 16 Jul. 2015.

SIEMENS, G. **The future of MOOC's**. 2012. Disponível em: < <http://ryan2point0.wordpress.com/tag/cmoooc/>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SILVA, M. Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 120-160.

SILVA, S. B. da. **Da técnica à crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. São Paulo. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. São Paulo, 2011.

SILVA, I. **Dokeos**: a evolução de um LMS open Source. 2011. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/16005/e-learning/dokeos-a-evolucao-de-um-lms-open-source>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- SOARES, M. **O que é letramento?** 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acesso em 11 de novembro de 2014.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. **Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** New York: Longman, 1995.
- STREET, B. V. **"Hidden" Features of Academic Paper Writing.** Working Papers in Educational Linguistics, UPenn, 2009.
- STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.
- STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 2. ago. 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2008. p. 33-53.
- SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.
- TORRES, M. D.; GAGO, S. D. Los MOOC's y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. **RIED.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 17, n. 1, p. 13-34, 2014. Disponível em: <http://ried.edu.ec/sites/default/files/file/archivo/volumen17_1/LOS-MOOCs.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Antonio. **Gramática e interação: proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VAN DER MAREN, J.M. **Méthodes de recherche pour L'Éducation.** Montréal: De Boeck Université, 2003.
- VASCONCELOS, R. M., MONTEIRO, S., PINHEIRO, M. Competências de escrita em alunos universitários. **WCCA**, São Paulo, nov., p. 18-21, 2007.

VELÁSQUEZ, T. **MOOC'S**: un mundo gratuito de conocimientos a um clic de distancia. 2013. Disponível em: <http://nochesdemedia.com/2013/01/27/moocs-un-mundo-gratuitode-conocimientos-a-un-clic-de-distancia/>. Acesso em: 08 Jan. 2016

WALSH, M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/documents/item/63>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

VERHAGEN, P. **Connectivism**: a new learning theory? 2006. Disponível em: <http://www.learning-theories.com/connectivism-siemens-downes.html>. Acesso em: 8 fev. 2015.

WHITEHEAD, J. **Orality and Hypertext**: an Interview with Ted Nelson. 1996. Disponível em: http://www.ics.uci.edu/~ejw/csr/nelson_pg.html>. Acesso em: 28 ago. 2015.

WILEY, D. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and taxonomy. 2001. Disponível em: <http://www.reusability.org/rEaD/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

WIKIPEDIA. **Heteroglossia**. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Heteroglossia>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2003.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n 1, p. 79- 88, 1999.

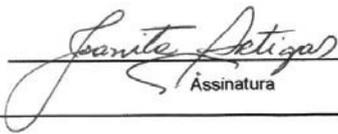
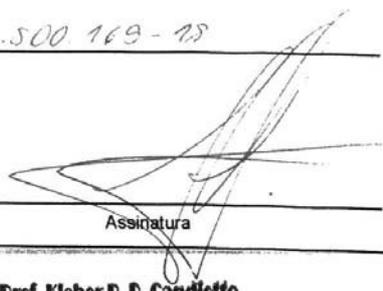
APÊNDICES

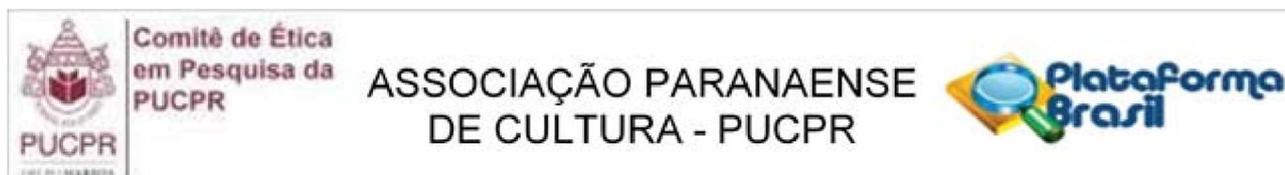
LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	184
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	185
APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES .	188
APÊNDICE D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA ALUNOS	190
APÊNDICE E - ENQUETE ENVIADA POR E-MAIL PARA OS PROFESSORES DA PUCPR	192
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL DOS AUTORES DO TCC	194
APÊNDICE G – PLANO DE ENSINO DO MOOC	196
APÊNDICE H - PLANO DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA 7º PERÍODO – MANHÃ	203
APÊNDICE I - AVALIAÇÃO DO CURSO "DESCOMPLICANDO O TCC"	208

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



1. Projeto de Pesquisa: UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC.		2. Número de Participantes da Pesquisa:	
3. Área Temática: EDUCAÇÃO			
4. Área do Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOANITA DO ROCIO ARTIGAS			
6. CPF: 302592319-91		7. Endereço (Rua, n.º RUA CAPITÃO LEÔNIDAS MARQUES, Nº 2727 - CASA 66 CEP: 81550-000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (41) 3203-1651	10. (41) 9765-6666	11. E-mail joanitaartigas@gmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>06 / 04 / 2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR		14. CNPJ: 76.659.820/0001-51	15. Unidade/Órgão: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR
16. Telefone: (41)2712292	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Kleber B B Candiotto</u>		CPF: <u>028.500.169-75</u>	
Cargo/Função: <u>DECANO</u>			
Data: <u>06 / 04 / 15</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Prof. Kleber B. B. Candiotto Decano da Escola de Educação e Humanidades	

APENDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC.

Pesquisador: Joanita do Rocio

Artigas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 43711715.6.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR

Patrocinador Principal: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR

DADOS DO PARECER

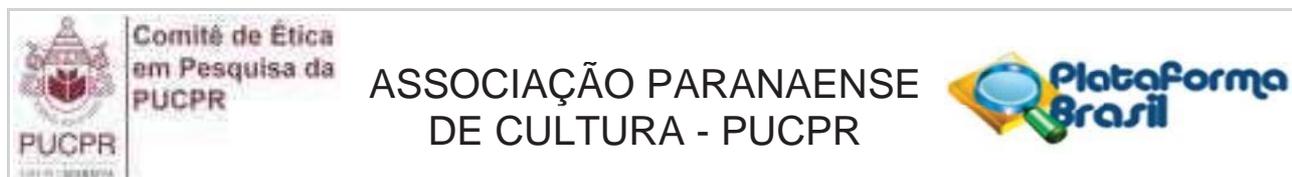
Número do Parecer: 1.062.999 **Data**

da Relatoria: 13/05/2015

Apresentação do Projeto:

O presente estudo realizará uma revisão bibliográfica sobre o MOOC (Massive Open Online Course) como um recurso potencialmente significativo para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. No entanto, estudos de revisão não necessitam passar por aprovação do CEP. Por outro lado, dentre os objetivos secundários, foi observado como objetivo a análise das dificuldades descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos TCC's e identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita inicial do TCC. Neste sentido, é

sugerido que pessoas serão contatadas para que estes objetivos sejam atingidos. Porém, não são descritos como será a participação dos professores e alunos no estudo.



Objetivo da Pesquisa: Primário:

Analisar como a utilização do MOOC (Massive Open On-line Course) pode contribuir para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Secundário:

- a) analisar as dificuldades descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos Tcc"s;
- b) identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita inicial do TCC;
- c) avaliar quais as tecnologias que podem ser integradas no MOOC, que atenderiam as necessidades detectadas;
- d) analisar o processo de mediação que permita atender às necessidades detectadas com as tecnologias que poderão ser utilizadas;
- e) conceber o MOOC utilizando as tecnologias escolhidas buscando atender a partir das dificuldades relacionadas ;
- f) avaliar como as estratégias e recursos disponibilizados e trabalhados no MOOC contribuíram para o aprimoramento da redação do TCC .

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os autores declaram que "Não existe risco" para os avaliados. No entanto, perante o CEP, a participação em qualquer tipo de pesquisa sempre envolverá riscos, mesmo que mínimos como, por exemplo, o risco de constrangimento. Assim, solicitamos que os pesquisadores insiram os riscos relativos ao constrangimento dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

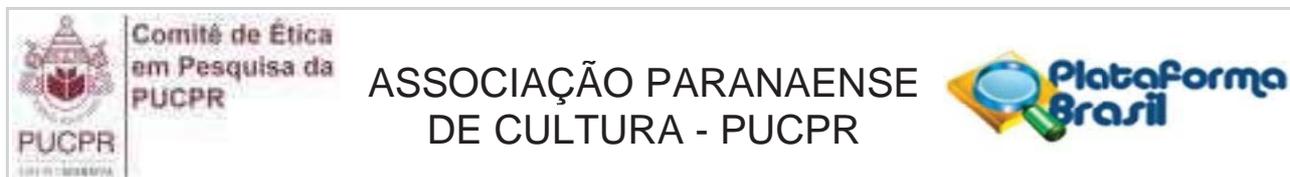
A pesquisa irá contribuir significativamente no avanço dos meios de ensino da elaboração dos Tcc"s

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE esta de acordo com as normas propostas pelo CEP

Recomendações:

Não devem ser redigidos termos técnicos ou abreviações no título, principalmente em inglês.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto encontra-se aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CURITIBA, 14 de Maio de 2015

**Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)**

APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROJETO DE PESQUISA: UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA, o qual irá avaliar quais as possibilidades que podem ser oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem – Massive Open Online Course (MOOC)- para o aprimoramento da escrita acadêmica.

Para uma pesquisa fidedigna, será realizado um questionário com os professores de diferentes IES e, a partir de sua percepção, serão identificadas as dificuldades nas práticas de letramento dos alunos da Graduação, quando da elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Essa proposta tem como finalidade Analisar as possibilidades que podem ser oferecidas pelo MOOC para o aprimoramento da escrita acadêmica. Um trabalho que trará benefícios não só para os alunos, mas também para o professor, que poderá utilizar o MOOC, juntamente com seus alunos.

O projeto em questão tem como objetivos específicos:

- a) analisar as dificuldades descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos Tcc's;
- b) avaliar quais as tecnologias que podem ser integradas no MOOC, que atenderiam as necessidades detectadas;
- c) analisar o processo de mediação que atenda às necessidades detectadas e as tecnologias que poderão ser utilizadas;
- d) conceber o MOOC a partir das dificuldades relacionadas, a tecnologia mais adequada e tecnologias escolhidas;
- e) avaliar as estratégias e recursos disponibilizados e trabalhados no MOOC; para o aprimoramento da leitura, escrita, interpretação e análise de textos técnicos e complexos.

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu,autorizo a utilização das informações que constam na questão, enviada por *e-mail*, com a intenção de identificar as dificuldades nas práticas de letramento dos alunos da Graduação, com a finalidade de desenvolver um espaço aberto de aprendizagem on-line (MOOC), que tem por objetivo auxiliar os alunos em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – a dirimir dúvidas pontuais, em Língua Portuguesa, para o projeto de pesquisa: **UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA**, desenvolvido pela mestrandia da PUC : Joanita do Rocio Artigas para elaboração de sua dissertação.

Ficou acordado que haverá privacidade, portanto, dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Outrossim, poderei entrar em contato com a pesquisadora Joanita do rocio Artigas pelos telefones (41) 3152-0597 / (41) 9765-6666 ou pelo e-mail joanitaartigas@gmail.com, responsável pelo projeto, sempre que julgar necessário.

Uma vez que recebi todas as informações necessárias, manifesto meu livre consentimento em participar, estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *e-mail* para nep@pucpr.br

Curitiba, 16 de marco de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

APÊNCICE D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROJETO DE PESQUISA: **UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA**, o qual irá avaliar quais as possibilidades que podem ser oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem – Massive Open Online Course (MOOC) - para o aprimoramento da escrita acadêmica.

O projeto em questão tem como objetivos específicos:

- a) analisar as dificuldades descritas pelos professores relativas a língua portuguesa identificada na correção dos Tcc's;
- b) avaliar quais as tecnologias que podem ser integradas no MOOC, que atenderiam as necessidades detectadas;
- c) analisar o processo de mediação que atenda às necessidades detectadas e as tecnologias que poderão ser utilizadas;
- d) conceber o MOOC a partir das dificuldades relacionadas, a tecnologia mais adequada e tecnologias escolhidas;
- e) avaliar as estratégias e recursos disponibilizados e trabalhados no MOOC; para o aprimoramento da leitura, escrita, interpretação e análise de textos técnicos e complexos.

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu,.....

autorizo a utilização do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - para uso no PROJETO DE PESQUISA: **UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA**, proposto pela Mestranda da PUCPR: JOANITA DO ROCIO ARTIGAS para elaboração de sua dissertação.

Ficou acordado que haverá privacidade, portanto, dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Fui informado da possibilidade de interrupção, caso não mais seja de meu interesse participar deste estudo e dele retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer justificativa.

Outrossim, poderei entrar em contato com a pesquisadora Joanita do Rocio Artigas pelos telefones **(41) 9765-6666** e **(41) 3203-1651** ou pelo e-mail joanitaartigas@gmail.com responsável pelo projeto, sempre que julgar necessário.

Uma vez que recebi todas as informações necessárias, manifesto meu livre consentimento em participar, estou totalmente ciente de que a pesquisa não implica em custos, e logo não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, e caso venha existir qualquer custo, este será de responsabilidade da pesquisadora Joanita do Rocio Artigas que procederá ao pagamento/ressarcimento de forma previamente combinada. Ainda, fui informado que a pesquisa envolve riscos mínimos de constrangimento quanto à correção dos Trabalhos de Conclusão de Curso, uma vez que entendemos que receber a correção do texto, indicando os elementos de Língua Portuguesa que então em desacordo com a norma culta da Língua, poderão ser de grande valia, na correção dos mesmos, lembrando que poderemos recorrer ao MOOC, que será criado, a partir das necessidades levantadas nos referidos trabalhos.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *e-mail* para nep@pucpr.br.

Curitiba, 16 de março de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E - ENQUETE ENVIADA POR E-MAIL PARA OS PROFESSORES DA PUCPR

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Autorizo a utilização das informações que constam nas questões a seguir, com a intenção de identificar as dificuldades nas práticas de letramento dos alunos da Graduação, com a finalidade de desenvolver um espaço aberto de aprendizagem on-line (MOOC), que tem por objetivo auxiliar os alunos em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – a dirimir dúvidas pontuais, em Língua Portuguesa, para o projeto de pesquisa: UTILIZAÇÃO DE MOOC: COMO UM RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA, desenvolvido pela mestranda da PUC : Joanita do Rocio Artigas para elaboração de sua dissertação.

Ficou acordado que haverá privacidade, portanto, dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Outrossim, poderei entrar em contato com a pesquisadora Joanita do rocio Artigas pelos telefones (41) 3152-0597 / (41) 9765-6666 ou pelo e-mail joanitaartigas@gmail.com, responsável pelo projeto, sempre que julgar necessário.

Uma vez que recebi todas as informações necessárias, manifesto meu livre consentimento em participar, estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *e-mail* para nep@pucpr.br

Curitiba, 31 de julho de 2015.

Caso concorde em participar, clique em sim para continuar.

- Sim, concordo em participar da pesquisa
- Não desejo participar da pesquisa

Indique os cursos no qual atua:

Quando das correções dos Tcc's, liste as cinco (5) maiores dificuldades encontradas na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Estas dificuldades podem ser de ordem ortográficas, gramaticais, de concordância, organização de frases e parágrafos, ou outras.

Caso queira exemplificar, seria de grande valia, pois iria auxiliar-nos na elaboração de atividades mais concretas.

Com os resultados obtidos nesta enquete serão elaborados os conteúdos, que irão compor o curso online.

Caso tenha interesse em participar da validação do curso, indicando alunos para participar, por favor nos informe seu nome e e-mail para contato. Enviaremos em breve mais informações sobre o curso.



Agradecemos imensamente a sua colaboração!!

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL DOS AUTORES DO TCC



Pontifícia Universidade Católica do Paraná Perfil dos Autores dos TCCs

Mestranda: Joanita do Rocio Artigas

Professora Orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Programa de Pós-Graduação: Mestrado

Escola: Educação e Humanidades

Campus: Curitiba

Curso em que foi realizado o Estágio: Curso de Pedagogia

Ano: 2015

7º Semestre

Disciplina: Seminário Trabalho de Conclusão de Curso-TCC

Requisitos: CH/Créditos: 30 horas Período: 1º Semestre Turma: 7º Turno: Manhã

Professor Responsável pela Disciplina: Marilda Aparecida Behrens

Professor Responsável pelo Estágio: Marilda Aparecida Behrens

Questões para identificar o perfil dos autores dos TCCs

Sexo:	Masculino []	Feminino []	Data de nascimento:	
Qual seu estado civil?				
[] Solteiro(a).				
[] Casado(a).				
[] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).				
[] Viúvo(a).				
[] União estável				
A Língua Portuguesa é seu idioma nativo?				
[] Sim [] Não Se NÃO. Qual seu primeiro idioma?				

É portador de necessidades especiais?				
[] Sim [] Não				
Onde você nasceu? [] Curitiba				
[] Cidade do Interior da Paraná, qual? [] Cidade de outro Estado/ País, qual?				

Onde você morava antes de ingressar na Universidade? _____
Você desenvolva alguma atividade remunerada? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. Qual o vínculo? <input type="checkbox"/> Estágio. <input type="checkbox"/> Emprego fixo particular. <input type="checkbox"/> Emprego autônomo. <input type="checkbox"/> Emprego fixo federal/estadual/municipal.
Onde você frequentou o Ensino Fundamental? <input type="checkbox"/> Todo em escola pública. <input type="checkbox"/> Todo em escola particular com bolsa. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular com bolsa. <input type="checkbox"/> Todo em escola particular.
Onde você frequentou o Ensino Médio? <input type="checkbox"/> Todo em escola pública. <input type="checkbox"/> Todo em escola particular com bolsa. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular. <input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular com bolsa. <input type="checkbox"/> Todo em escola particular.
Você frequentou curso pré-vestibular? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. Em caso afirmativo: <input type="checkbox"/> Particular. <input type="checkbox"/> Particular com bolsa parcial. <input type="checkbox"/> Particular com bolsa integral. <input type="checkbox"/> Público.
Entre o ensino médio e a faculdade passou algum período sem estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos anos? _____
O curso atual de Pedagogia é a sua primeira graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Possui outra graduação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual? _____
Já escreveu algum artigo científico? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos? _____
Já teve artigos publicados? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você recebe orientações, referente a língua portuguesa, no seu curso de graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Você acha que seria importante ter a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos de graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você é o primeiro da sua família a frequentar um curso de Graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você já participou de algum programa de bolsa acadêmica na Universidade? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____. Há quanto tempo? _____ Em que setor? _____
Use este espaço para alguma observação que julgue necessária: _____ _____

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE G – PLANO DE ENSINO DO MOOC



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

PLANO DE ENSINO

CURSO:	Letramento Acadêmico: Escrita do TCC			ANO:	2015
MÓDULO:					
CARGA HORÁRIA TOTAL:	20 ^h	CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA:	20 ^h	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL:	0 ^h
COORDENADOR(A):	Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau				
PROFESSOR(A):	Joanita do Rocio Artigas				

TUTOR(A):

Joanita do Rocio Artigas

EMENTA:

Neste Curso serão abordados os seguintes temas:

Aspectos teóricos: Conceituação do texto; Sequências textuais de bases expositivas e argumentativas; Coerência e coesão; Pontuação.

Reflexões: Aspectos Éticos; Autoria; Direito autoral; Produção do conhecimento científico.

Características do texto: **COMPETÊNCIA (S)**: Ao final do curso, o participante será capaz de escrever o TCC com qualidade, ou seja, com coesão e coerência, organização das ideias, observância das regularidades ortográficas, pontuação e acentuação, bem como, fidelidade ao gênero textual.

HABILIDADES:

Aperfeiçoar o próprio TCC com base nas orientações sobre os gêneros que o compõem (sumário, introdução, justificativa, etc.)

Normalizar o texto conforme as normas da ABNT.

Reformular o texto com base na NGB (Normas Gramaticais Brasileira).

Exercitar questões linguísticas nas quais possui dificuldade.

Parafrasear textos científicos revelando fidelidade ao texto fonte e autenticidade.

ATIVIDADES DO PLANO DE ENSINO

Habilidades	Descrição das atividades	Material de apoio	Carga horária ⁹⁵	Peso da avaliação	Data e forma de entrega das atividades
Esclarecer dúvidas de funcionamento	1 Leitura Escrita Plano de Curso para conhecer as atividades que serão desenvolvidas no curso.	Plano de Ensino Produção			
	2 Assistir ao vídeo de apresentação do curso.	Arquivos disponíveis no site: http://letramentoacademico.com.br			
	3 Antes de iniciar os estudos apresente-se no fórum e conheça a tutora do curso e os colegas participantes.				Até /11/2015 participar do fórum de apresentação
Conhecer sobre os aspectos Éticos; de autoria; direito autoral; produção do conhecimento	Assistir aos vídeos e as literaturas indicadas. Iniciar os estudos assistindo à animação "O que é Texto científico". Após assistir o vídeo fazer a leitura do texto disponível no material de apoio (opcional).	Arquivos disponíveis no site: letramentoacaemico.com.br	2 ^h		

⁹⁴ P: encontro presencial; NP: encontro não-presencial

⁹⁵ Carga horária correspondente

UN	Período	P NP ⁹⁴	Temas de estudo
1 10	e 09 /11/2015	NP	Apresentação e dúvidas de funcionamento do curso
2 11 13	/11/2015 a /11/2015	NP	Aspectos Éticos; Autoria; Direito autoral; Produção do conhecimento científico

científico.	Assistir ao vídeo e a leitura do texto é imprescindível para a participação e discussão no chat.					
Atividades.	. Chat					
Observações no final desse plano	2 Após assistir ao vídeo e da leitura do texto "Título do texto" participe do chat e discuta sobre o conteúdo e comente sobre as suas dificuldades para a elaboração do seu TCC. Trazer detalhes e exemplificar)	1 h	Arquivos disponíveis no site: letramentoacademico.com.br		h00min Participe do chat	
(Chat = 2ª opção de horário		Arquivos disponíveis no site: letramentoacademico.com.br	h -	h00min Participe do chat	
Observações no final desse plano.	Vídeoaula: Características do gênero textual: texto científico Assista a vídeoaula, disponível no material de apoio, e conheça as características do gênero textual: texto científico; A importância da pontuação.		1 Vídeo Texto Power Point			
5	. Fórum de dúvidas Neste fórum você poderá apresentar a tutora e demais colegas, questionamentos e				Até /11/2015 Participar do fórum de dúvidas	

					considerações relativos as atividades desta unidade.
09	/11/2015 A 20/11/2015	O texto científico; Modalidades; Processo de construção; Escolha do tema; Preparativos e esboços; Revisão de texto; Técnicas de redação; Coerência e coesão; Componentes coesivos; Título; Resumo; Introdução; Materiais e métodos; Conclusão; Referências bibliográficas	Se capaz de identificar as características. Estrutura, questões de língua, normas ABNT E NGB e reformular se necessário no seu TCC.	Observações no final desse plano	<p>Material de pesquisa</p> <p>Estará disponível no site: http://letramentoacademico.com.br no link de cada atividade.</p> <p>Blog:</p> <p>O blog é um recurso à disposição no qual será possível avaliar a eficiência dos exercícios sugeridos. Isso significa que, após realizar o exercício, o participante fará um comentário de análise: até que ponto foi produtivo realizar aquele exercício e se as explicações foram suficientemente claras e objetivas para resolver a dificuldade encontrada.</p> <p>Fórum de dúvidas: Título do fórum</p> <p>Neste fórum você poderá apresentar a tutora e demais colegas, questionamentos e considerações relativos as atividades.</p>
4		Avaliação do curso	4		Avaliação: Avaliação do Curso

		Observações no final desse plano.	http://letramentoacademico.com.br			
--	--	---	---	--	--	--

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

As referências básicas estão disponibilizadas no espaço do MOOC: <http://letramentoacademico.com.br>

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

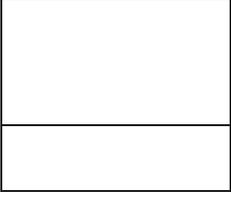
As referências complementares estão disponibilizadas no espaço do MOOC: <http://letramentoacademico.com.br>

OBSERVAÇÕES:

As datas apresentadas no Plano de Trabalho podem sofrer eventuais mudanças, desde que acordadas entre professor e alunos com antecedência de no mínimo um dia.

Apresentamos aqui um resumo das atividades a serem realizadas pelos alunos. Para detalhamento e explicação de cada uma delas, o aluno deverá consultar o módulo Plano de Trabalho no ambiente do MOOC. <http://letramentoacademico.com.br>

Nota: o professor poderá incluir/retirar/alterar as informações descritas neste espaço.



Escola:
Curso:
Código/ Nome da disciplina:
Requisitos:
CH/Créditos:
Professor Responsável:
Competências:

Semana

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC Linhas: temas de pesquisa Orientadores/ Pesquisas	Cadastro na sala do EUREKA do Trabalho de Conclusão de Curso TCC Criar na PASTA DÃ SALA no Espaço Livre, um arquivo com seu nome inteiro no EUREKA.	Discussão da proposta de trabalho. Criação no EUREKA na Pasta da sala espaço livre, de um arquivo com o nome dos alunos. Composição do quadro de distribuição de estudantes por temas.	Participação na discussão Criação da pasta no EUREKA para postagem do TCC.	Data show Sites Youtube Bibliografia Linkografia Ambiente virtual EUREKA
Tema do Trabalho de Conclusão de Curso TCC	Escolher o tema proposto para o TCC, a partir da lista dos professores orientadores. - Baixar o modelo de TCC que consta no site da Biblioteca da PUCPR - Consultar os professores orientadores sobre as datas de contatos semanais. - Mandar email para os orientadores combinando os encontros semanais. -Fazer contato presencial entre 4/03 a 10/03 com o orientador. -Definir datas de encontros.	Definição de tema e de professor orientador para atendimento do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Indicação de email dos professores orientadores. Organização dos contatos com o orientador. Organização dos temas de investigação.	Participar da discussão Contato com o professor orientador. Postar no EUREKA, na pasta da sala, com seu nome, no espaço livre, o tema escolhido. Postar a organização dos horários de encontro com o orientador.	Data show Sites Youtube Bibliografia Linkografia Ambiente virtual EUREKA
Introdução do TCC	Levantamento e discussão de referenciais teóricos que subsidiaram o TCC. Elaborar a introdução de pesquisa	Orientação para a elaboração da introdução		
Tema e introdução do TCC	Compor o tema e elaborar a introdução atendendo às orientações.	Redigir tema e a introdução (no mínimo duas páginas) de pesquisa do TCC e postar no EUREKA para orientação, acompanhamento e avaliação.	Preenchimento de formulário próprio para o tema e introdução	EUREKA 0,5
Tema e introdução do TCC	Entrega e postagem no EUREKA do formulário próprio impresso da definição do tema e a introdução do TCC com a assinatura do professor orientador.	Aula teórica sobre elaboração de objetivos. Ensaio da elaboração do problema do TCC. Orientação para elaboração dos objetivos do TCC.	Postagem no EUREKA e entrega do TEMA e da INTRODUÇÃO do TCC Participação na discussão. Elaboração dos objetivos	Data Show Ambiente virtual EUREKA 0,5

1	3	/03/2015
2	10	/03/2015
3	17	/03/2015
	TDE H) (1	21
4	24	/03/2015

Elaborar o problema por escrito. - Elaboração dos objetivos do TCC	Orientações e discussão sobre a elaboração dos objetivos do TCC.	Elaboração do problema e dos objetivos do TCC.	Data Show Ambiente virtual EUREKA
Compor o problema e os objetivos e a introdução do TCC a partir dos temas escolhidos.	Elaboração dos objetivos (no mínimo três=1hora) e da introdução (no mínimo três folhas=1 hora) Preenchimento de formulário próprio para o problema e os objetivos.	Preencher o formulário próprio para os objetivos e a introdução e postar no EUREKA para acompanhamento e avaliação.	EUREKA
Entrega no EUREKA e no formulário impresso com assinatura do orientador da elaboração do problema e dos objetivos do TCC. - Preparar a apresentação dos objetivos	Discussão do tema, da introdução, do problema, dos objetivos para o grupo na sala de aula. Aula teórica sobre elaboração de sumário provisório.	Postagem no EUREKA dos objetivos do TCC. Entrega do formulário dos objetivos com a assinatura do orientador.	Data Show Ambiente virtual EUREKA
Conversar com o professor orientador sobre o sumário provisório do TCC, ou seja, estabelecer com o orientador quais os capítulos que irão compor o TCC. Elaborar um Esboço/roteiro dos itens que constituirão os capítulos da fundamentação teórica. Entrega no EUREKA e no formulário próprio do sumário provisório do TCC com a assinatura do orientador	Elaboração de sumário provisório/roteiro do TCC Discussão sobre o sumário provisório proposto.	Participação e discussão crítica Elaboração do sumário provisório do TCC.	Data Show Ambiente virtual EUREKA
Feriado	Feriado	Feriado	Feriado
Iniciar a escrita dos capítulos que irão compor sua fundamentação teórica.	Elaboração do referencial teórico	Participação e discussão crítica	Data Show Ambiente virtual EUREKA
Continuação da pesquisa dos referenciais teóricos do TCC. Elaboração inicial da escrita dos capítulos.	Elaboração dos referenciais teóricos. Aula teórica sobre metodologia da pesquisa.	Postagem no Eureka da fase inicial da escrita dos capítulos. Participação e discussão crítica.	Data Show Ambiente virtual EUREKA Bibliografia

5	/03/2015	31	Problema e Objetivos do TCC
TDE (2h)	/04/2015	04	Problema e Objetivos
6	/04/2015	07	Problema e Objetivos do TCC
7	/04/2015	14	Sumário provisório do TCC
	/04/2015		Feriado
8	/04/2015	28	Referencial teórico
9	/05/2015	05	Referencial teórico Metodologia da pesquisa

Investigação sobre a metodologia da pesquisa. Discussão sobre a Metodologia e instrumentos de pesquisa. Definição dos instrumentos de pesquisa.	Linkografia		
Discussão sobre metodologia da pesquisa .. Orientações sobre a montagem do Projeto do TCC.	Data Show Ambiente virtual EUREKA Bibliografia Linkografia		Participação na discussão
Elaborar todas as partes do projeto para postar no EUREKA. Pesquisar o tema e compor os capítulos (no mínimo 8 folhas de referencial teórico)		1,0	Preencher o projeto de acordo com o modelo disponível no site da PUCPR. Postar o projeto avaliado pelo orientador no EUREKA para acompanhamento e avaliação. Postar o referencial teórico pesquisado no mínimo de 8 folhas.
Discussão da montagem do projeto postado na sala do EUREKA.	Data Show Ambiente virtual EUREKA Bibliografia Linkografia		
Preparação para a apresentação do projeto no grupo.			
Apresentação e discussão do projeto do TCC no grupo em sala de aula.	Data show Sites Bibliografia Linkografia	2,5	Entrega do projeto do TCC. Participação e discussão crítica

				<p>Discussão com o orientador da metodologia e instrumentos da pesquisa.</p> <p>Definir com o orientador a metodologia e instrumentos da pesquisa do TCC.</p> <p>- Trazer a proposta do tipo de metodologia da pesquisa.</p>
10	12	/05/2015	Metodologia da pesquisa	<p>Elaboração teórica da metodologia e instrumentos da pesquisa.</p> <p>Continuação da pesquisa dos referenciais teóricos do TCC Entrega no EUREKA e no formulário próprio da metodologia e instrumentos da pesquisa do TCC com assinatura do orientador.</p>
IDE ,75H (3	16	/05/2015	Projeto TCC	<p>Montagem de todas as atividades, ou seja, tema, introdução, problema, objetivos, referencial teórico, metodologia e instrumentos da pesquisa, compostas no modelo de TCC disponível no site da biblioteca da PUCPR</p>
11	19	/05/2015	Projeto TCC	<p>Encaminhar a montagem do Projeto do TCC para avaliação do professor orientador.</p>
12	26	/05/2015	Projeto TCC	<p>Contatar com o Professor orientador para pegar o retorno da avaliação e assinatura no projeto de TCC.</p> <p>Preparação do Power Point para apresentação do TCC</p>
13	2	/06/2015	Projeto TCC	<p>Postagem no EUREKA e impressão do Projeto do TCC avaliado com assinatura do orientador.</p> <p>-Preparo da apresentação do projeto do TCC.</p> <p>-Continuação da elaboração do referencial teórico</p>

				Ambiente virtual EUREKA
Preparo da apresentação do projeto do TCC. - Continuação da elaboração do referencial teórico	Apresentação e discussão do projeto do TCC no grupo em sala de aula.	Entrega do projeto do TCC. Participação e discussão crítica	3,0	Data show Sites Bibliografia Linkografia Ambiente virtual EUREKA
Preparo da apresentação do projeto do TCC. Continuação da elaboração do referencial teórico	Apresentação e discussão do projeto do TCC no grupo em sala de aula.	Apresentação da postagem no Eureka Participação e discussão crítica		Data show Ambiente virtual EUREKA
Preparo da apresentação do projeto do TCC. Continuação da elaboração do referencial teórico	Apresentação e discussão do projeto do TCC no grupo em sala de aula.	Apresentação da postagem no Eureka Participação e discussão crítica		Data show Ambiente virtual EUREKA

14	9	/06/2015	Projeto TCC: defesa e discussão
15	16	/06/2015	Projeto TCC: defesa e discussão
16	23	/06/2015	Projeto TCC: defesa e discussão

APÊNDICE I - AVALIAÇÃO DO CURSO "DESCOMPLICANDO O TCC"

Convido você a avaliar o curso online "DESCOMPLICANDO O TCC". Trata-se de uma pesquisa para a dissertação de Mestrado de Joanita Artigas. O objetivo é analisar como a utilização do MOOC pode auxiliar no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para isso elaborei algumas questões referentes aos materiais disponibilizados; os recursos utilizados e as atividades apresentadas.

Avalie dando uma nota de 0 a 5 em cada questão (sendo 5 a maior nota).

Curso disponível em: <http://letramentoacademico.com.br>

A PLATAFORMA: As atividades inseridas na plataforma permitiram incluir conteúdos como textos simples, ficheiros como imagens, vídeos e PDF's e fazer hiperligações. A escolha pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deu-se à partir de um levantamento feito no GOOGLE em que avalei os AVA's (Moodle; Solar; TelEduc; Amadeus e Dokeos) com a intenção de identificar o que cada um oferece para mediar o processo de ensino e aprendizagem à distância. A escolha pelo ambiente AVA deu-se porque eu já possuía alguma habilidade nesta plataforma e também porque este atenderia a perspectiva de implementar o MOOC sob o enfoque teórico-prático, organizado em torno do acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo, o que me permitiria o poder de "autoria".

1) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está constituído de maneira funcional e organizada?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

INTERFACE E APRESENTAÇÃO DO CURSO: Para organizar e disseminar os blocos de informação pensei em flexibilidade, funcionalidade e personalidade. Ao escolher as cores da página inicial procurei uma que se aproximasse mais das cores da Instituição (PUCPR). O desenho da página inicial e os links deveriam ser claros e objetivos para demonstrar que é possível criar e constituir um objeto estético (ser o autor) de um ambiente virtual agradável para estudar e que nos possibilite dispor do que

precisamos para realizar um bom trabalho de pesquisa. Questão 2) A página inicial (apresentação do curso) desperta interesse e tem uma disponibilidade adequada dos links?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

A HYPERTEXT MARKUP LANGUAGE (HTML): Linguagem criada para a manipulação e exibição de hipertextos disponíveis em todos os servidores da Internet. Por meio dela é possível realizar a interligação entre documentos com o auxílio de "links". Pesquisei materiais didáticos que atendessem às necessidades dos alunos (conforme pesquisa, e auxiliassem o desenvolvimento das atividades). Para isso utilizei textos curtos para que o aluno lesse, mas linkando com sites que tem conteúdo específico e de qualidade. A intenção é criar possibilidades que vão além da simples apresentação de documentos, pois ao hipertexto pode ser creditado o caráter de enunciado e também as capacidades de buscar respostas para cada enunciado, sendo que cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, com limites precisos, e que podem ser determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. É meu objetivo ofertar uma maior diversidade de recursos para permitir maior interação e proporcionar ao aluno a sensação de estar em um Campus Virtual. Questão 3) Os materiais disponibilizados atendem às necessidades de ampliação de conhecimentos para a escrita do TCC?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

FÓRUM: Ferramenta de interação. A atividade solicitada consiste em elaborar uma paráfrase, disponibilizar no fórum e comentar as paráfrases criadas pelos colegas. O objetivo é gerar reflexões e discussões sobre o que foi e o que é possível criar em uma paráfrase. É uma maneira de promover discussões assíncronas realizadas por meio de um quadro de mensagens, sobre as quais o aluno pode emitir sua opinião, sendo possível ainda contra argumentar opiniões emitidas por outros usuários formando uma cadeia dinâmica de debates. É um espaço de interação, esclarecimento de dúvidas entre outros, no qual a construção de sentido se dá pela multiplicidade de ideias, pelo dialogismo e pela polifonia. Quanto mais rica a discussão, mais numerosa e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Questão 4) O fórum como uma ferramenta que objetiva gerar discussões e reflexões, atende a proposta de interação e dialogismo?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

VÍDEO: Importante recurso que amplia as possibilidades de aprendizado graças à combinação da linguagem sensorial, visual, falada, musical e escrita que entretém e, ao mesmo tempo, ensina. Para o curso elaborei vídeos sobre as etapas de construção dos TCC's de maneira a instigar os alunos na memorização de pontos importantes antes. A escolha pela inserção de vídeos no curso deu-se pelo fato de que, além de um evento interativo, é também um conteúdo e da "aula presencial", mas implicando em uma atualização e modificação das práticas de seus agentes, já que a interlocução se dá por elementos verbais e não verbais que constituem o tema da enunciação. Foram inseridos também pela constatação de que a maioria dos estudantes preferem assistir aos vídeos a estudar pelos livros. Esta preferência justifica-se pela flexibilidade, ou seja, é possível assistir quantas vezes for necessário, pois não há nem a pressão do tempo, nem a do professor. Questão 5) Os vídeos atendem o objetivo como um recurso interativo para instigar os alunos a considerar questões importantes referentes à escrita do TCC?

1
2
3
4
5

RECURSOS (Arquivos PDF / Power Point, etc.): Em todos os módulos procurei inserir pelo menos um arquivo nesta modalidade para que o aluno tenha um material a mais, caso queira ampliar um pouco mais suas leituras ou imprimir para manter em arquivo. O espaço do curso deve ser mais do que um simples espaço de publicação de materiais, mas um local de interação, comunicação, autonomia e principalmente um ambiente de apoio, no qual poderão ser testadas novas possibilidades de ampliação e modificação no processo de ensino/aprendizagem, pois correções poderão ser feitas por pares ao longo do processo e discutidas com todos os participantes do curso. Questão 6) Os arquivos complementares que compõem os materiais disponibilizados no curso possibilitam a interação e a ampliação dos conhecimentos referente à escrita do TCC?

1
2
3
4
5

WIKI: Ambiente colaborativo de aprendizagem no qual os estudantes podem trabalhar em grupos, contribuindo, comentando e editando conteúdo. A atividade no WIKI é um processo de reescrita na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Trata-se de um exercício de coerência e coesão, por isso esta atividade foi organizada para o trabalho com todos os participantes do curso, com o objetivo de oportunizar a reescrita (no caso TCC), refletindo sobre outras possibilidades em um contexto em que os interagentes interferem e provocam mudanças nas formas das enunciações (em que é possível entrever a coexistência do dialogismo

e da polifonia). Questão 7) O Wiki criado no curso promove ao aluno a visualização da possibilidade de criação de outros enunciados e consequentemente o processo de reescrita do TCC?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

CHAT: Permite uma comunicação escrita síncrona, em tempo real por via textual, mediatizadas pela tecnologia. O chat permite enviar e ler mensagens, estabelece uma discussão em grupo e, ainda, a troca de mensagens de forma reservada e particular. Esta possibilidade de “conversar on -line” pode ser utilizada com diversos objetivos como: esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates entre os participantes. Esta atividade leva as marcas do diálogo face a face, mesmo em condições de produção e suportes físicos distintos. Ocorre a inserção do diálogo eletrônico que se manifesta pela escrita, opera com os conceitos de esfera e de transmutação, o que explica o surgimento e a formação de gêneros designados secundários ou complexos, pois atendem às funções sociais do cotidiano. Questão 8) O chat nesta modalidade de curso, pode possibilitar ao aluno esclarecer suas dúvidas e potencializar a sua capacidade de diálogo, uma vez que permite a troca de informações, mas evita o “face a face”?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

OBS: Caso seja do seu interesse, gostaria que deixasse algum comentário e/ou sugestão para melhoria e ampliação das possibilidades deste curso em atender as necessidades de alunos e professores.