

3

Ensino a distância – EAD

Neste capítulo, conceituaremos e identificaremos a modalidade de ensino-aprendizagem com que nos propomos a trabalhar, o ensino a distância – EAD. Começaremos com uma explanação a respeito da evolução dessa modalidade ao longo do tempo, e passaremos por algumas questões de relevância quando o assunto é aprender o processo da escrita interagindo virtualmente com colegas e professores, isto é, abordaremos o papel do professor e do aluno na co-construção de conhecimento por meio da interação, bem como os gêneros textuais digitais, que facilitam esse processo interacional, e os recursos que agregam interatividade ao conteúdo, como a hipertextualidade e a hipermodalidade.

3.1

Conceituação e histórico

Nos termos da lei:

“Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.” (Decreto nº 2.594, de 10.02.1998)

Melo (apud CAMPOS, 2000) define EAD da seguinte forma:

“Entende-se o ensino a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser de massa e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno, típica de uma aula, como meio primordial de ensino, por uma ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria, proporcionando um aprendizado independente e flexível aos estudantes.” (grifo nosso)

Consideramos a definição de Melo bastante pertinente, já que entende EAD como algo que pode atender às necessidades de interação entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, discordamos da autora no que tange à interação – trecho sublinhado. Em nosso entendimento, a interação em EAD é, sim, pessoal; ela apenas não ocorre em um contexto face a face. Como tal, não se poderia pensar na substituição do ensino presencial pelo ensino a distância. São contextos interacionais diferentes, com características próprias – discutimos as características do EAD em 3.2 – e que têm razões específicas que justificam sua existência. Assim sendo, o contexto a distância é apenas uma alternativa de que dispomos para criar oportunidades de construção do conhecimento e promover o letramento (KLEIMAN, 2001 apud MARTINS, 2003).

Segundo Moore e Kearsy (1996), a primeira geração do EAD se deu com o desenvolvimento do correio na Europa e nos Estados Unidos. A partir da segunda metade do século XIX, estudar em casa se tornou um hábito e uma forma de estudo legalmente reconhecida. As apostilas impressas eram enviadas pelo correio aos alunos. Já a segunda geração despontou com as universidades abertas e as mídias disponíveis a partir das últimas décadas do século XX, que acabaram por fornecer oportunidades de estudo às comunidades que se encontravam longe dos grandes centros. Contudo, a televisão e o rádio, por exemplo – os meios de comunicação de massa mais utilizados –, possuíam recursos de interação muito escassos. Embora já existissem computadores desde a década de 40, somente na década de 70 essa tecnologia começou a ser utilizada para fins educacionais. Essa é a terceira geração do EAD.

A internet, segundo Pires (apud NASCIMENTO, 2003), em meados da década de 90, cresceu de forma vertiginosa, impulsionando o EAD. Essa expansão faz com que essa modalidade de ensino-aprendizagem permeie nossas vidas, agregando “potencialidades comunicacionais e pedagógicas” à educação (BELLONI, 2001 apud NASCIMENTO, 2003).

Hoje, devido à grande e rápida transformação tecnológica que vivemos e com a criação de meios de comunicação de massa instantânea, a modalidade de ensino-aprendizagem a distância toma grandes proporções. Apesar de já possuir bem mais de um século de existência, o crescimento do EAD explodiu graças à internet.

Entretanto, o mais importante não é a transmissão e a veiculação de informações, que, por si só, podem ser encontradas em livros ou na televisão, simplesmente. O mais relevante é que essas pessoas podem-se comunicar de forma assíncrona – com o uso do “e-mail”, por exemplo – ou síncrona, ou seja, em tempo real, “on-line”. Com a expansão do uso do telefone e da comunicação digital, temos cada vez mais informações disponíveis e ampliamos a interação entre as pessoas. No caso do EAD, ampliamos a margem de interação entre alunos, e entre alunos e professores. Vivemos, portanto, na **sociedade da informação**, na **sociedade do conhecimento**. E é justamente sobre o pilar da interação que nossa proposta de EAD é construída.

Por tudo isso, os programas que se propõem a fazer ensino a distância estão “caminhando”, cada vez mais, para idéias que utilizem mais recursos tecnológicos e ambientes multimídia em prol da **aprendizagem colaborativa**, que, segundo Silva (2000), significa planejar, agir, receber informações, selecionar as que convêm e enviar outras, refletir sobre o trabalho com o grupo, desenvolver a inter-aprendizagem, a habilidade de tomar decisões e resolver problemas em grupo, e a autonomia para buscar e fazer sozinho.

O tema ensino presencial “versus” ensino a distância foi, durante um longo período da história, foco de inúmeras discussões. Acreditava-se que EAD era sinônimo de liberdade, que não havia cobrança, que era uma forma mais fácil de se garantir um diploma ou certificado, que o aluno se sentia sozinho. Hoje, embora tais posicionamentos já sejam, na teoria, questões superadas pelos especialistas no assunto, na prática, ainda sobrevivem dúvidas naqueles que têm de tomar decisões sobre implementar projetos de uma ou de outra natureza – a distância ou presenciais (GONÇALVES, 1996).

Além disso, em instituições de tradição presencial, a ingênua comparação – dizemos ingênua porque são duas modalidades de ensino-aprendizagem diferentes, com características próprias, conforme veremos mais adiante, e que, por esse motivo, não devem ser comparadas – ainda é uma constante. Isso se dá porque as pessoas não têm o hábito de olhar para as mudanças com “olhos de otimismo”. Ademais, o investimento em EAD não é trivial. Uma instituição que já esteja estabelecida com o ensino presencial terá de fazer grandes investimentos para iniciar um projeto de EAD com tecnologia satisfatória e profissionais que formem uma equipe interdisciplinar. Contudo, a tendência é que haja, cada vez

mais, instituições mistas, que se utilizem dessas duas estratégias. Essa tendência se justifica pela necessidade de se atingirem diferentes públicos, de diferentes formas, pelas características contextuais de cada estratégia, e pelo fato de as instituições e os professores não adquirirem “know-how” em EAD “de uma hora para outra”. Novamente, são formas de disponibilizar, cumulativamente, oportunidades de aprendizagem voltadas para o letramento (KLEIMAN, 2001 apud MARTINS, 2003).

3.2

Características do EAD

Nesta seção, apresentaremos algumas das características (tabela 1) que definem o EAD como uma modalidade de ensino-aprendizagem segundo Silva (2001), Gutiérrez e Pietro (1994), e Campos (2000). Nosso propósito não é compará-lo ao ensino presencial, e sim delinear um perfil que possa nortear a elaboração do curso a que nos propomos.

Tabela 1 – Características do EAD

recursos multimídia, hipertextualidade e hipermodalidade
autonomia de estudo
participação dos alunos
registro da participação dos alunos
abrangência de pessoas de diferentes locais
multidisciplinaridade
economia
interação com os colegas

Por meio de hipertextos, os alunos podem navegar por diferentes locais – “sites” – e, por meio de textos multimodais, os alunos podem comunicar-se com imagens, sons, movimentos (SILVA, 2001). Os alunos, diante da possibilidade de escolherem e gerenciarem suas estratégias pessoais de aprendizagem, tornam-se mais independentes diante do conteúdo apresentado (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994). Além disso, com o hábito de ler hipertextos, o aluno é capaz de decidir a ordem de sua leitura e de selecionar os textos, ou suas partes, que mais lhe convêm (BRAGA, 2004). A exemplo da virada discursiva que temos visto acontecer na sala de aula presencial, a idéia é que os alunos participem tanto quanto ou mais que o professor, visto que oportunidades de aprendizagem

voltadas para o letramento só se concretizam se houver participação de todos, interação (SILVA, 2001; GUTIÉRREZ; PIETRO, 1994; CAMPOS, 2000). Ou seja, a comunicação pretendida deve ser bidirecional e a simples transmissão de informações deve ceder lugar à construção colaborativa de conhecimento sempre que o propósito comunicativo da aula não exigir o contrário.

A participação de alunos e professores fica registrada por meio da escrita, que adquire uma nova perspectiva enquanto forma de comunicação (SILVA, 2001). Com a popularização da internet, qualquer pessoa, em qualquer lugar, com as mais variadas culturas e experiências, pode ter acesso ao mesmo conteúdo que as pessoas localizadas em grandes centros têm (SILVA, 2001). Além disso, o professor, por meio da rede, também pode, junto com o conhecimento, estar em qualquer localidade. Diferentes professores e diferentes profissionais, de diferentes áreas de conhecimento, participam da elaboração de cursos a distância via internet (SILVA 2001) – de pedagogos a programadores. Além disso, alunos e professores não têm gastos com locomoção, hospedagem, alimentação. A instituição que oferece EAD não tem gastos com salas de aula. Segundo Gutiérrez e Pietro (1994), estando produzido, um mesmo curso pode ser oferecido a um grande número de pessoas – que façam parte de um mesmo público – a um custo minimizado, pois o material já está produzido. Tudo isso torna o EAD, em alguns casos, bastante acessível financeiramente. Por fim, os recursos de interação possibilitam que os alunos interajam com os colegas de turma sem a necessidade de o professor intervir e cobrar participação, já que a presença não advém da presença física (SILVA, 2001). Para estar presente em uma sala de aula virtual, o aluno tem de participar, tem de interagir. É isso que mais enriquece o processo de ensino-aprendizagem em EAD.

3.3

Interação e interatividade no EAD

Há uma grande diferença entre **interação** e **interatividade**. Belloni (apud NASCIMENTO, 2003) define interação como o processo que envolve “dois ou mais atores humanos”, ou seja, dá-se entre pessoas. O processo de interatividade, contudo, é definido pela autora como um processo que “envolve a atividade

humana sobre a máquina”, isto é, o homem interage com a máquina. Segundo Roblyer e Ekhaml (apud NASCIMENTO, 2003), a interação está voltada para a forma como as pessoas agem, ao passo que a interatividade foca o desempenho tecnológico.

Nesta seção, vamos discutir como interação e interatividade podem-se dar no processo de EAD, apresentando algumas alternativas para que esses recursos possam favorecer o contexto de ensino a distância. Nesse sentido, observaremos que a interação e a interatividade, respectivamente, podem-se dar entre os participantes do curso, incluindo o professor, e entre os alunos e o conteúdo, por meio de recursos midiáticos que permitam a diversificação na forma de se apresentarem as informações.

3.3.1

Sala de aula virtual: o papel do professor e o do aluno na interação

Para construirmos interação, os papéis de cada participante, seja o professor, o aluno, sejam, até mesmo, as pessoas que não estão diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como os suportes técnicos das instituições de cursos “on-line”, precisam ser delimitados (BERGE apud TAVARES, 2005).

Dessa forma, o professor deve ter em mente que a motivação do aluno não deve ficar por conta somente do conteúdo teórico oferecido e das tarefas propostas. Cabe ao professor, de forma abrangente – procurando atingir todos os alunos em suas diversidades –, criar oportunidades de motivação para que a turma questione, critique, polemize, sugira. Por isso, o fato de o professor “conhecer” o aluno virtual, seu perfil, sua vida profissional, sua história de vida, sua classe social, seus anseios, seus medos, suas dificuldades, suas preferências faz parte do levantamento de necessidades para a elaboração de um curso. Carnevale (apud NASCIMENTO, 2003) entende que um curso a distância só atenderá realmente às necessidades de construção do conhecimento dos alunos se professores e alunos interagirem regularmente.

Embora o material didático de um curso a distância deva ser elaborado cuidadosamente para satisfazer às necessidades dos alunos, não há como atender a

todos da mesma maneira, uma vez que o material não é individualizado. Sendo assim, a forma de apresentação desse material pode variar, cabendo ao professor fazer a diferença entre os alunos no momento da interação. As pessoas não são iguais; portanto, alunos virtuais também merecem um tratamento diversificado na linguagem, nos exemplos, nas explicações das tarefas.

A premissa maior é que alunos diferentes aprendem de formas diferentes, constroem ou reconstróem o conhecimento de formas diferentes¹, qualquer que seja a modalidade de ensino-aprendizagem. Somente por serem oriundos de diferentes contextos culturais, os alunos virtuais já não observam os fatos do mundo da mesma forma, não entendem a vida cotidiana da mesma forma. Esses dados emergem da literatura.

Vicari, Sumensari e Pessoa (2005), por exemplo, realizaram um estudo com alunos de graduação em Engenharia de Produção e Sistemas de Informação. Utilizando a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, de Gardner, o intuito era provar que as pessoas possuem habilidades diferentes e aprendem de formas diferentes. Foram aplicados questionários para os estudantes e, por meio desses questionários, os pesquisadores puderam identificar o perfil de inteligência de cada participante da pesquisa. Os experimentos aplicaram o mesmo conteúdo da disciplina Gestão de Projetos a todos os estudantes. Em um primeiro momento, foi aplicado um conteúdo construído especialmente para cada perfil, visando facilitar o aprendizado. A seguir, foi aplicado um conteúdo que ia de encontro ao perfil selecionado. De acordo com a pesquisa, o aproveitamento dos alunos foi maior quando o conteúdo estava alinhado a seus respectivos perfis. Logo, conteúdos direcionados para o perfil do aluno facilitam a aprendizagem. A interação individualizada entre professor e aluno segue pelo mesmo caminho.

Embora seja fácil, com os sistemas de gerenciamento acadêmico, saber quantas vezes ou horas, por semana, cada aluno esteve conectado ao curso, o que importa, em EAD via internet, não é a quantidade, mas a qualidade dos acessos. Segundo Winograd (apud TAVARES, 2005), alguns alunos participam apenas enviando mensagens do tipo “Concordo com o colega”. Nesses casos, o professor deve enviar mensagens a esses alunos para que, tendo seus limites respeitados,

¹Voltaremos a esse assunto quando discutirmos a hipertextualidade e a hipermodalidade no EAD.

eles sejam convidados a contribuir com algumas questões suscitadas durante o curso.

Ainda considerando o papel do professor no ambiente virtual de um curso “on-line”, tal como acontece na modalidade presencial, ele deve estimular os alunos a se sentirem independentes para estudar e produzir, uma vez que não dispõem de sua atenção 24 horas por dia. Caso os alunos, em algum momento do estudo, tenham dúvidas, estas, possivelmente, não serão sanadas na mesma hora.

Além da figura do professor no ambiente interacional, há ainda a “presença” dos colegas de turma. Entendemos que os alunos precisam fazer parte de turmas para que possam estabelecer um ambiente colaborativo, tirando as dúvidas de conteúdo e até mesmo técnicas uns dos outros, motivando-se mutuamente pela identificação de papéis, co-construindo conhecimento por meio da troca, ajudando a formar a identidade do grupo. Ou seja, embora os alunos possam estudar todo o conteúdo do curso sozinhos, a construção de sentido está na interação, o que os leva a se mostrarem ativos, postando mensagens no ambiente virtual que contribuam para o desenvolvimento do curso e dos colegas.

3.3.2

Meios de interação entre alunos e professor

Para que a interação entre os participantes de um curso “on-line” aconteça, há inúmeros meios². Como exemplos, citamos o “e-mail”, que permite a comunicação assíncrona entre duas ou várias pessoas, o fórum de discussões, cuja interação, também assíncrona, dá-se entre um grupo de pessoas a respeito de determinado assunto, e o “chat”, que aproxima os participantes por estarem “on-line” em um mesmo momento, ou seja, “conversam” de forma síncrona (MARCUSCHI, 2004).

Contudo, aqui não nos preocupamos apenas com a interação entre os participantes de um curso “on-line”. A interatividade entre alunos e conteúdo também é foco neste trabalho.

² Voltaremos a esse assunto quando discutirmos os gêneros textuais digitais.

3.3.3

Interatividade com o conteúdo

Além de engajar o interesse dos alunos com relação ao conteúdo, um curso a distância também cria oportunidades de aprendizagem quando os sensibiliza por meio de sua forma. Sendo assim, o “design” também acaba por influenciar o processo de ensino-aprendizagem em EAD (ABDULLAH, 1998 apud NASCIMENTO, 2003).

Para isso, os alunos precisam-se sentir confortáveis com a interface que lhes é oferecida (NASCIMENTO, 2003). Esse conforto provém do uso simplificado da ferramenta e de recursos visuais, se possível, audiovisuais, que permitam a interatividade entre alunos e conteúdo oferecido.³

É importante salientar que a tecnologia não serve para atrapalhar o desempenho da turma no decorrer do curso. Além disso, a difícil acessibilidade no ambiente “on-line” faz com que os alunos percam muito tempo tentando descobrir o funcionamento da interface (NASCIMENTO, 2003). Com isso, temos a pior das conseqüências: os alunos ficam inseguros, desapontados, descontentes e impacientes com relação à realização das tarefas e ao cumprimento do cronograma, desmotivados a continuar estudando via internet e, muitas vezes, tornam-se avessos ao uso da tecnologia para o processo de aprendizagem (SILVA, 2001).

No curso que propomos, preocupamo-nos com a diversidade existente entre os alunos. Entendemos, conforme Vicari, Sumensari e Pessoa (2005), que nem todos interagem com as informações da mesma forma e, por conseqüência, o conhecimento não é construído por todos da mesma forma. Sendo assim, o que propomos é a diversificação da forma de se apresentar a informação. Faremos uso de imagens, cenas de filmes, esquemas, tabelas e, inclusive, de um personagem representativo do tema proposto. Trataremos dessa variação nas formas de se apresentarem os textos na seção 3.4.2.

³Voltaremos a esse assunto quando discutirmos a hipertextualidade e a hipermodalidade no EAD.

3.4

Hipertextualidade e hipermodalidade

Os termos **hipertextualidade** e **hipermodalidade** serão aqui tratados como diferentes recursos – embora interligados e utilizados de forma conjunta, já que ambos alteram a natureza do texto na tela do computador (BRAGA, 2004). Trataremos de cada um deles, separadamente, ao longo desta seção.

3.4.1

Hipertextualidade

A **hipertextualidade** não é algo novo trazido pelo uso do computador como instrumento mediador da leitura – também percebemos hipertextualidade nos textos escritos (BURBULES; CALLISTER apud BRAGA, 2004). Essa hipertextualidade se apresenta na forma de notas de rodapé ou por simples referências a outros textos, diretas ou indiretas.

Sendo assim, um **hipertexto** é um texto que traz referências a outras partes do próprio texto ou a partes de outros textos. É justamente devido a essas várias referências que o hipertexto ganha o rótulo de multissequencial (LEMKE apud BRAGA, 2004), ou seja, o leitor – em nosso caso, o aluno – pode seguir diferentes trajetórias na leitura de um hipertexto, transitando de uma parte do texto para outra ou do texto para outros textos. É esta característica que distingue o hipertexto de um texto comum: a falta de um eixo narrativo ou argumentativo (BRAGA, 2004). Segundo a autora, diante da possibilidade de seguir diferentes caminhos em sua leitura, o leitor faz escolhas e interage de forma não linear com o texto. Essa interação é determinada pelas diferentes ordens de acesso possíveis aos segmentos de texto, o que leva à construção particular do eixo coesivo do texto e à multiplicidade de sentidos. Para cada um desses possíveis caminhos, os alunos têm diferentes possibilidades de construção do conhecimento; para cada escolha, os alunos constroem um diferente sentido para o mesmo texto.

Por isso, é muito importante que o planejamento e a elaboração de hipertextos levem em consideração as características do público-alvo. Essa adequação diz respeito à quantidade de “links”, à forma como esses “links”

estarão dispostos no texto – levando a uma maior ou menor linearidade – e à forma como as informações vão ser apresentadas, ou seja, à linguagem utilizada – verbal e não verbal. Dessa forma, a ausência de uma hierarquia entre os diferentes segmentos do hipertexto pode deixar alunos que não tenham muita intimidade com o assunto “perdidos” em um emaranhado de pequenos textos. Se os alunos já têm alguma experiência na área de conhecimento abordada no texto, o hipertexto já pode ser construído de forma mais aberta, livre. Esses alunos já são capazes de selecionar as informações que lhes interessam dentre tantas apresentadas. Por fim, os alunos que têm mais intimidade com a tecnologia utilizada também têm mais facilidade de navegar por hipertextos construídos de forma complexa e aberta (BURBULES; CALLISTER apud BRAGA, 2004).

Ora, se quem constrói o sentido de um hipertexto, na verdade, é o leitor, cada leitor constrói um sentido diferente para o mesmo hipertexto por meio da relação que estabelece entre os fragmentos do texto – diferentes relações entre as partes do hipertexto refletem diferentes sentidos para cada um dos segmentos e para o texto como um todo. Embora o autor possa prever a estratégia que será utilizada pelo leitor, ele nunca poderá prever os múltiplos sentidos que poderão ser construídos para seu texto (BRAGA, 2004).

A hipertextualidade mediada pelo computador é ainda mais comum, graças ao frequente uso dos “links”, que permitem a ligação entre textos ou partes de textos com apenas um clique (CAVALCANTE, 2004). É aqui que está a interatividade do hipertexto (SILVA apud BRAGA, 2004) – diante dos “links”, o leitor é levado a fazer escolhas e interage com os diferentes textos de forma autônoma.

3.4.2

Hipermodalidade

A **hipermodalidade** permite a existência simultânea de imagens, sons, animações, vídeos, tabelas, gráficos e textos escritos. Logo, é o uso concomitante de diferentes tipos de textos, que comunicam de formas diferentes. Nesse caso, a construção de conhecimento é multissensorial, o que favorece a diversidade entre os alunos (LEMKE, 2003).

Conforme já foi dito, cada aluno aprende de uma forma diferente. Dessa maneira, a apreensão do conhecimento para um determinado aluno pode ter melhores resultados com o uso de um texto visual que para um outro aluno, que assimila melhor o conteúdo interagindo com um texto verbal – texto escrito ou sonoro –, por exemplo. Esta é a grande vantagem da multimodalidade: é possível que a mesma informação seja complementada, reiterada ou, até mesmo, apresentada de formas diferentes (BRAGA, 2004).

A hipermodalidade permite ainda, assim como o hipertexto, a construção de diferentes sentidos. Duas pessoas, ao se depararem com o mesmo texto multimodal, jamais terão interpretações idênticas (XAVIER, 2004). A interpretação multimodal se apresenta, portanto, como uma variante da sensibilidade do leitor. Sendo assim, o total controle sobre o sentido dado ao texto multimodal, assim como no hipertexto, também foge ao autor, incapaz de prever os múltiplos sentidos que serão atribuídos a seu texto (BRAGA, 2004).

Além disso, se o conhecimento de mundo é determinante na construção de sentido em textos (KOCH, 2003a, 26), a leitura de textos multimodais não determina um sentido privilegiado em detrimento dos outros possíveis.

Contudo, segundo Worth e Gross (apud OLIVEIRA, 2005), a comunicação e a construção de sentido nesses tipos de textos só acontecem quando o autor tem a intenção comunicativa no ato da produção do texto. O leitor precisa perceber que houve uma intenção, mas não precisa perceber, exatamente, que intenção foi essa. Sendo assim, os autores dão importância a como o leitor interage com o texto – no caso de Worth e Gross, com a fotografia –, atribuindo-lhe ou inferindo-lhe sentidos a partir da enunciação em que se encontra.

Segundo Xavier (2004), quanto mais claro for o texto multimodal, mais à vontade, interessado e envolvido se sentirá o leitor no momento de construir o sentido do texto. Essa clareza, por sua vez, tornou-se ainda mais acessível aos autores com o uso da multimodalidade em textos. As possibilidades argumentativas e de explicitar determinado conteúdo crescem à medida que o autor faz uso de recursos multimodais. É muito mais fácil e preciso, por exemplo, descrever um lugar por meio de uma foto que por meio de um texto.

É importante tratarmos da aprendizagem no contexto hipertextual e hipermodal. Segundo Silva (apud BRAGA, 2004), essa aprendizagem se dá de forma intuitiva, multissensorial, conexional, acentrada e diferenciada por formas

de acesso. No primeiro caso – aprendizagem intuitiva –, os alunos se deparam com o inesperado, com o acaso, com seqüências textuais que não estavam esperando. No caso da aprendizagem multissensorial, como o próprio nome indica, a informação é apresentada com o intuito de trabalhar com mais de um sentido dos alunos. A aprendizagem conexional trabalha com a justaposição de informações por analogias e relações com outras significações. Por fim, a aprendizagem acentrada tem por base a navegação, não apresentando um único centro, mas vários centros, inclusive os de co-autoria.

O objetivo desses textos é facilitar a construção do conhecimento, e não impedi-la. Se os alunos têm dificuldades para interpretar gráficos e tabelas, por que utilizá-los? Por outro lado, se os alunos para os quais está-se construindo um texto multimodal têm um raciocínio lógico bastante apurado, por que não utilizarmos gráficos e esquemas para ilustrar uma mesma informação que poderia ser apresentada de forma textual? Fazemos esses questionamentos com base nas experiências de Vicari, Sumensari e Pessoa (2005).

Além dos hipertextos e dos textos multimodais, que promovem a interatividade, os gêneros textuais digitais também exercem um importante papel no EAD, uma vez que permitem a interação entre alunos, e entre alunos e professores, ou seja, promovem interatividade e interação.

3.5

Gêneros textuais digitais como meios de interação em EAD

A proposta deste trabalho é planejar e elaborar um curso de produção textual que privilegie a interação entre os participantes. Segundo Marcuschi (2004), Martins (2003) e Saliés (2005), o uso de gêneros que possam vir a otimizar o EAD é uma das formas de atingirmos nossos objetivos. São esses gêneros que abordaremos nesta seção.

Por exemplo, alunos e professores podem utilizar o fórum de discussões para debater um assunto durante dias ou vários assuntos concomitantemente, já que esse gênero permite uma organização por tópicos. Da mesma forma, podem utilizar o “chat”, que é mais útil com encontros marcados, ou seja, em

comunicações síncronas. Para enviar material aos alunos ou fazer comunicações importantes, o professor pode utilizar ainda o “e-mail”, gênero digital mais comum hoje em dia. Por meio do correio eletrônico, os alunos podem ainda “conversar” em particular, sem a “presença” do professor ou de outros colegas colegas.

3.5.1

Gêneros textuais

Para Bakhtin (1992), todas as esferas da atividade humana utilizam a língua e estabelecem enunciados relativamente definidos em termos de conteúdo, estilo e estrutura. Esses enunciados refletem as condições e os objetivos próprios de cada esfera. São esses enunciados razoavelmente fixos que Bakhtin chama de **gêneros textuais**. Ou seja, se os enunciados possuem uma estrutura padrão, uma estrutura estável, apenas com tamanho e conteúdo diferentes, o que varia, de fato, é o contexto, a situação em que os enunciados se realizam, as esferas da atividade humana. É essa situação que vai definir de que gênero se trata.

Dessa maneira, a situação comunicativa de interação define o gênero do discurso, e o gênero do discurso define o enunciado, que possui características comuns com outros enunciados de um mesmo gênero e que vão sendo organizados em gêneros de acordo com sua finalidade. Por exemplo, jamais o gênero textual definido por uma entrevista de emprego vai determinar as mesmas estruturas de enunciados que o gênero definido por uma conversa durante um almoço casual. O ser humano, por sua vez, tem plena noção dessas restrições e sabe-se utilizar muito bem dos gêneros textuais.

Assim como as atividades humanas são infinitas, os gêneros do discurso determinados por elas também o são (BAKHTIN, 1992). Os gêneros atingem desde as mais tradicionais formas de interação, como as conversas, as entrevistas, as conferências, até a interação mediada pelo computador, uma “nova” variedade de interação.

Na atualidade, os gêneros digitais – aqueles veiculados via tecnologia – ganham grande importância, uma vez que os processos de comunicação são

altamente dependentes dos computadores. Dessa forma, interagir a distância hoje não significa somente, como há alguns anos, fazer uma ligação telefônica, escrever uma carta ou um telegrama, por exemplo. Nos dias em que vivemos, é possível interagir de qualquer lugar, com qualquer pessoa que esteja conectada à rede mundial de computadores – a internet – e a qualquer momento por diversas modalidades de gêneros textuais digitais, que serão abordadas na seção 3.5.2.

3.5.2

Gêneros textuais digitais

Segundo Marcuschi (2004), o assunto gêneros textuais já é discutido desde a década de 60. Contudo, o estudo dos gêneros textuais digitais é bem mais recente e ainda muito incompleto. Na visão do autor, os gêneros digitais se caracterizam e diferenciam, principalmente, pela sincronia ou pela assincronia. Se o gênero em questão permite que as mensagens sejam lidas pelo destinatário no momento em que o emissor as envia, a comunicação é síncrona. Se o destinatário lê a mensagem em um momento posterior a seu envio, a comunicação é assíncrona. Fazendo uma analogia com meios de comunicação utilizados há muito tempo, a comunicação via telefone é síncrona e a comunicação via cartas, assíncrona.

3.5.2.1

“E-mail”

De um modo geral, o “e-mail” apresenta maior formalidade se comparado ao “chat” (MARCUSCHI, 2004). Isso se dá pelo contexto em que é usado – normalmente, correspondências entre funcionários e superiores em empresas, entre fornecedores e clientes, empresas e consumidores, entre professores e alunos.

Em situações de processo ensino-aprendizagem, o “e-mail” é capaz de otimizar a produção de conhecimento se comparamos dois projetos de EAD – um que prevê o uso de “e-mails” e um que não prevê esse gênero no processo

interacional –, e aproximar professores e alunos que estejam longe fisicamente, assemelhando-se à modalidade oral e permitindo retextualizações. Em oposição ao “chat” – gênero que veremos mais adiante –, o “e-mail” é assíncrono. Sendo assim, as pessoas não precisam estar “on-line” ao mesmo tempo para se comunicar. Como mais uma vantagem, uma mesma mensagem de “e-mail” pode ser enviada a uma ou mais pessoas de uma só vez, o que permite, por exemplo, que um professor virtual “fale” para todos os alunos ao mesmo tempo, em uma só mensagem.

Uma outra grande vantagem que o uso do “e-mail” nos oferece é o armazenamento das mensagens recebidas. Dessa forma, vai-se formando, ao longo da troca de turnos, um histórico das mensagens relacionadas àquele assunto (MARCUSCHI, 2004). Os alunos, no caso do EAD, podem percorrer todo o caminho da “conversa”.

O “e-mail” permite ainda o envio de vários formatos de textos diferentes, desde fotos, imagens, até vídeos e músicas, tudo isso a um custo muito baixo. Além do baixo custo, o “e-mail” passa a ser um texto multimodal na medida em que pode misturar – de forma construtiva, e não aleatória – imagens, sons, movimentos e texto, trabalhando com os vários sentidos dos alunos. Essa multimodalidade otimiza, conforme já vimos, o processo de ensino-aprendizagem (VICARI; SUMENSARI; PESSOA, 2005).

A estrutura de um “e-mail” é comparada à de uma carta ou de um bilhete, já que, normalmente, é composto pelo endereço do remetente, pela data e hora de envio da mensagem, pelo destinatário ou pelos destinatários, pelo assunto, pela mensagem propriamente dita, por algum arquivo anexo e por símbolos de afetividade.

Dessa forma, o remetente envia uma mensagem ao destinatário, ou aos vários destinatários, esperando uma resposta – também é freqüente o envio de mensagens que não necessitam de uma resposta, como respostas automáticas de ausência temporária, por exemplo. Os vários destinatários podem responder somente para o remetente ou para todos os outros destinatários incluídos na lista no caso de a resposta interessar-lhes também.

3.5.2.2

Fórum de discussões

O **fórum de discussões** ainda não é entendido, de forma unânime, na literatura, como um gênero textual. Segundo Marcuschi (apud MARTINS, 2003), o fórum possui uma característica dialógica que pressupõe a comunicação de “muitos-para-muitos”. Sendo assim, poderíamos classificar o fórum como um gênero sob o enfoque dialógico que Swales (apud MARTINS, 2003) atribui a gêneros textuais, enfoque este que entende que “o gênero se desenvolve em uma comunidade de discurso”. Neste estudo, situaremos fórum de discussões dentro da categoria de gêneros, seguindo o argumento de Martins (2003).

O fórum agiliza e facilita a troca de mensagens assíncronas, tendo o potencial de construir uma comunidade de prática voltada para um objetivo comum (MARTINS, 2003). As mensagens ficam armazenadas, e podem ser facilmente localizadas e acessadas a qualquer momento por qualquer um dos participantes dessa comunidade. Essa é a grande vantagem do fórum. Quanto mais organizado um fórum de discussões, maior sua funcionalidade. O que garante essa organização é a estrutura de tópicos da qual esse gênero faz uso. As mensagens ficam organizadas por tópicos, nomeados de acordo com os assuntos.

Uma das vantagens do uso do fórum de discussões é que os participantes podem postar quantas mensagens quiserem, do tamanho que desejarem, observando sempre, contudo, as regras de netiqueta – as regras de etiqueta da internet⁴.

Harasin (apud MARTINS, 2003) caracteriza o fórum de discussões como o melhor ambiente interacional para o EAD. Os argumentos para tal afirmação são dois: primeiro, o fato de o fórum ser assíncrono faz com que os participantes possam controlar seu tempo, o ritmo e a natureza das interações, podendo responder prontamente ou posteriormente, depois de um período de reflexão a respeito do assunto; depois, o fórum permite uma aprendizagem colaborativa – com a prática da argumentação –, uma vez que os participantes constroem conhecimento a partir de interações sociais.

⁴ Trataremos desse assunto na seção 3.6.

O estudo de Martins (2003) comprovou que o fórum, com suas características enquanto gênero textual, é capaz de se tornar um ambiente apropriado ao processo de letramento e à criação de comunidades de prática, propiciando trocas, reflexões, estabelecimento de laços afetivos. Além disso, a autora chama a atenção para a importância da presença do professor nesse processo, reproduzindo, de alguma forma, a dinâmica que se tem em salas de aulas convencionais.

3.5.2.3

“Chat”

O “**chat**” surgiu em 1988, na Finlândia. Em menos de uma década, os “chats” se tornaram um dos gêneros digitais mais utilizados pelos “freqüentadores” da internet (MARCUSCHI, 2004). Segundo Murphy e Collins (apud MARCUSCHI, 2004), o “chat” já é utilizado no EAD desde a década de 90.

O “bate-papo virtual”, como o “chat” também é comumente chamado, constitui, ainda hoje, um dos gêneros textuais digitais mais utilizados nas interações comunicativas da internet, uma vez que é a passagem do diálogo presencial do dia-a-dia para o ciberespaço, a internet (ARAÚJO, 2004).

Dessa forma, este gênero configura um tipo de interação mediada por computador que permite a “conversa” entre duas ou mais pessoas em tempo real, ou seja, o que é enviado por uma é visto, no mesmo momento, pelas outras, simulando uma conversa presencial.

O “chat” é um gênero textual – de acordo com Araújo (2004) – realizado de forma síncrona. Por isso, para interagirem por meio do “chat”, as pessoas devem estar conectadas à internet ao mesmo tempo. Embora muitos possam pensar que a sincronia é a grande vantagem desse tão utilizado gênero textual digital, Marcuschi (2004) lembra que, justamente por ser síncrono, muitas vezes, o “chat” pode-se tornar caótico e cansativo. Caótico porque todos podem querer “falar” ao mesmo tempo, fazendo perguntas e respondendo a outras. Cansativo, por sua vez, porque a participação exige que se digite durante todo o tempo da interação, que, segundo o autor, não deve exceder 60 ou 90 minutos. No caso do EAD, essas reuniões devem ser marcadas – dia e hora – com antecedência para

que os alunos possam planejar seu tempo. Afinal, quem procura fazer um curso a distância, normalmente, tem um tempo bastante restrito.

Como o ambiente virtual do “chat” mostra todas as pessoas que estão “on-line” no momento da interação, uma mesma mensagem também pode ser enviada para uma ou mais pessoas ao mesmo tempo, ou seja, podemos adicionar a nossas conversas mais de um interlocutor. Dessa forma, para Marcuschi (2004), o “chat” é o gênero textual em que se manifesta, com maior força, o diálogo – a troca de turnos. Entretanto, essa troca de turnos não se dá, necessariamente, de forma linear, ou seja, um participante pode continuar escrevendo antes de receber uma resposta de outro participante em relação ao que escreveu antes. No caso do “chat”, a figura do professor é fundamental. É ele que deve organizar o debate para que não se estabeleça o caos e as pessoas possam compreender umas às outras.

A estrutura de um “chat” no contexto de EAD é bem marcada pelas relações interpessoais, ou seja, há um mediador e os participantes devem conhecer bem a dinâmica do gênero, saber em que momento “falar”, sobre o que “falar”, de que forma “falar” e o que não deve ser “dito”. Por exemplo, falar da vida pessoal cabe muito bem em um “chat” de apresentação da turma, mas pode não ser adequado quando a reunião virtual visa discutir algum ponto polêmico do conteúdo. Assim como no contato face a face, há medidas para a interação reguladas pelo contexto, mas, no “chat”, ainda há um outro agravante – tudo o que é “dito”, e a forma como é “dito”, fica registrado.

Abreu (2005) levanta questões muito importantes com relação ao que deve ser exposto em um “chat”. O assunto não deve se desviar do proposto. Dessa forma, não se perde tempo de interação com questões subjacentes à principal e não tão importantes. Além disso, nada que não puder ser lembrado posteriormente deve ser “dito”, já que o texto do “chat” pode e deve ficar registrado para futuras consultas.

O “chat” se caracteriza também pelo baixo grau de formalidade na maioria dos contextos. De forma geral, a comunicação acontece de forma natural, informal, espontânea. Os participantes não têm muitas preocupações quanto à forma com que se “escrevem” as mensagens. Isso faz com que a língua escrita utilizada se aproxime bastante do registro oral que seria utilizado em uma interação presencial. No contexto educacional, no entanto, essa

informalidade/espontaneidade pode ser alterada pela preocupação com o que os interlocutores podem pensar sobre o autor do texto, com a identidade que se projeta. Existe sempre a figura do professor que modifica as relações de poder e o registro de idéias por escrito, expondo a face dos que participam. Isso leva a uma maior preocupação com o conteúdo e a forma do que se diz. Nesse tipo de “chat”, então, o registro varia de acordo com o grau da preocupação, e com as relações de poder e interpessoais construídas pelo grupo.

O “chat” também estimula o improvisado, o raciocínio rápido e a concentração (MARTINS, 2003), pois a troca de turnos é rápida, o fluxo de tópico descontínuo e o tempo para a manutenção do piso conversacional limitado. Ao mesmo tempo em que essas características constituem ponto positivo em prol do desenvolvimento dos participantes, também criam neles algum estresse. Por exemplo, todos devem participar dentro do tempo total do “chat”, e se esse é limitado, o tempo reservado a cada um dos participantes também o será (MARTINS, 2003). Dependendo da quantidade de participantes, esse tempo pode ser muito reduzido. O ideal é que, em uma turma de EAD, os alunos sejam divididos em pequenos grupos para a realização dos “chats”. Dessa forma, todos têm a liberdade para se manifestar em um tempo razoável (MARCUSCHI, 2004).

3.6

Regras de comportamento na internet

Tal como no uso da linguagem em contextos face a face, o uso da linguagem via internet exigiu que se estabelecessem algumas regras de comportamento para garantir o bom “convívio” entre os internautas, evitando, com isso, estranhamentos e conflitos, já que o uso da internet é global e atravessa diversas culturas. Essas regras de etiqueta adotadas na internet são as regras que compõem um conjunto de boas maneiras chamado “netiqueta” – “net” + etiqueta.

Como tudo o que há na internet, não há uma versão única e definitiva, mas diversas versões da netiqueta já estão espalhadas pela rede. Essas dicas e regras servem, principalmente, para os novatos no ciberespaço, que ainda não sabem muito bem como se comportar nesse novo ambiente.

Contudo, a netiqueta não se refere apenas às regras de bom comportamento na rede, incluindo desde normas de acentuação em “e-mails” a regras relativas a propagandas veiculadas na internet. A netiqueta, por tudo isso, é essencial ao bom andamento de grupos de discussão e “bate-papos”.