

5

Os achados – levantamento de necessidades

A fim de traçar, de forma mais próxima possível da realidade, um perfil para o público-alvo de nossa proposta – um curso de produção textual em língua materna ancorado em bases sociointeracionistas –, neste capítulo, apresentamos e discutiremos os resultados do levantamento de necessidades desse público-alvo, organizando o capítulo de acordo com os instrumentos de coleta de dados utilizados – notas de campo e entrevistas, questionário etnográfico e pesquisa de cursos na internet, nessa ordem.

5.1

Notas de campo e entrevistas

Realizamos duas entrevistas face a face com a professora da turma em questão e várias consultas por “e-mail”. Essas entrevistas se realizaram durante a fase de pesquisa em que procuramos traçar um perfil das aulas presenciais e do público-alvo em questão.

Perguntamos à professora quais eram os tipos de textos mais utilizados na disciplina. De acordo com ela, os textos utilizados na disciplina Produção do Texto I são acadêmicos, e matérias e artigos de jornais.

No que tange às tarefas propostas, observamos que ora se realizavam em casa, ora se realizavam em sala. Por exemplo, dentre as tarefas a serem realizadas em casa, a professora solicitou um artigo, uma resenha e um resumo. Em uma das aulas, a professora pediu que os alunos realizassem um exercício rápido, em sala, proposto no texto utilizado por ela. O exercício foi corrigido na mesma aula. Contudo, a professora afirmou que, em geral, os alunos tinham de entregar uma tarefa, um texto produzido em casa por semana.

Questionamos a professora a respeito da forma como os alunos produziam seus textos e realizavam seus exercícios. Ela nos informou que

eles trabalhavam em grupo e individualmente. Ela acrescentou ainda que, normalmente, os trabalhos em grupo eram realizados em sala e que os alunos trabalhavam melhor quando formavam duplas. Infelizmente, não pudemos observar nenhum momento em que os alunos estivessem trabalhando em duplas.

Com relação aos tópicos gramaticais, perguntamos de que forma a professora os apresentava. Ela nos informou que não separava um tempo de cada aula ou algumas aulas inteiras para abordar gramática. Esse processo se dava ao longo das aulas e de acordo com as necessidades dos próprios alunos, detectadas nos textos que produziam. Sendo assim, uma outra atividade realizada em sala foi a discussão de trechos de textos produzidos pelos próprios alunos e já corrigidos pela professora. Ela separou passagens, sem identificar os autores, com problemas de pontuação, concordância, registro, estrutura do período, uso dos pronomes relativos, dentre outros mais pontuais e menos gerais. Por exemplo, um aluno escreveu a seguinte frase com problemas de estruturação do período e pontuação: “A atração que tem no elenco atores consagrados como Marieta Severo (Nenê) e Marcos Nanini (Lineu) os patriarcas que sempre resolvem todas as confusões dessa grande família”. Com o intuito de criar uma interface para a construção de conhecimento gramatical, a professora pedia que os alunos apontassem os problemas dos trechos e ia comentando as observações dos alunos. E realmente houve discussão, uma vez que a professora permitia que os alunos – os que quisessem-se identificar e assumir a autoria do trecho – pudessem defender suas opiniões e contra-argumentar com a professora e com os colegas. A professora nos forneceu também o conteúdo programático da disciplina, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Conteúdo programático de Produção do Texto I

1 A produção de textos: questões comunicativas e processuais
1.1 Processo de comunicação e funções da linguagem
1.2 Conceitos de gênero e tipos de texto. Tipologias funcionais e tipologias formais
1.3 Aspectos processuais da produção de textos: problemas e decisões da escritura
2 A construção do texto escrito
2.1 Planejamento do texto escrito: metas interpessoais, ideacionais e textuais
2.2 Organização do parágrafo: formas de introdução e desenvolvimento do parágrafo
2.3 Mecanismos de coesão e coerência textuais no processo de escritura
2.4 Adequação ao grau de formalidade do texto e emprego de vocabulário técnico
2.5 Problemas de construção do texto formal: desconhecimento da norma culta; problemas de estruturação de orações (frase fragmentada, falta de paralelismo, ambigüidade); problemas de coesão textual; problemas de argumentação
2.6 O processo de revisão de textos: legibilidade textual e correção lingüística
3. A produção de textos na academia: a redação científica
3.1 Estudo das características do discurso acadêmico: polifonia e argumentatividade
3.2 Textos acadêmicos e suas especificidades: resumo, fichamento, resenha, estrutura da monografia, artigo
3.3 Elaboração de referências bibliográficas e de citações

5.1.1

Discussão: notas de campo e entrevistas

Durante as aulas a que assistimos, percebemos que os alunos têm muitas dúvidas com relação à forma correta com que se constrói um determinado tipo de texto. Por isso, a professora trabalhava bastante com diferentes tipos de textos – acadêmicos, e matérias e artigos de jornais.

Conforme foi exposto, os alunos realizavam as atividades em casa e em sala. Portanto, já é um hábito da prática acadêmica produzir textos em casa – o que favorece bastante a dinâmica do EAD.

Conforme nos foi informado pela professora, os pontos gramaticais não são tópicos centrais em nenhuma das aulas. Portanto, em um curso de produção de textos, os alunos já não esperam ter aulas de gramática. Obviamente, os tópicos gramaticais podem ser abordados, mas de forma periférica, como fez a professora, uma vez que o foco não é esse.

A partir do levantamento de passagens de textos escritos pelos próprios alunos com problemas gramaticais, pudemos perceber que as maiores dificuldades gramaticais desse grupo de alunos estão na pontuação, na concordância, no uso adequado da variação de registros, na estruturação de períodos, no uso dos pronomes relativos, dentre outros. Todos esses dados são de extrema importância para a elaboração do material didático que dará suporte ao curso proposto. É a esses pontos que daremos

importância no momento de elaborar materiais de apoio para os alunos que sentirem mais necessidade de “aulas” de gramática.

Com relação ao programa de produção textual da disciplina presencial fornecido pela professora, não é nossa intenção copiá-lo ou reproduzi-lo na modalidade a distância. Ao contrário, procuramos adequá-lo às realidades da modalidade de ensino-aprendizagem, visando concretizar o maior número de oportunidades de construção e reconstrução de conhecimento possível. Sendo assim, poderemos observar grandes diferenças entre os programas.

O programa do curso ora proposto é menos denso, tendo em vista nosso objetivo – fazer com que os alunos produzam a maior quantidade de textos possível, já que entendemos que produzir textos é “fazer”, é “agir”.

5.2

Questionário etnográfico

O questionário etnográfico foi aplicado a 22 (vinte e dois) alunos da disciplina Produção do Texto I, e contou com questões abertas e fechadas (anexo A) que visavam traçar um perfil da turma tanto em termos de características pessoais – sexo, idade, período da faculdade, se trabalha, com o quê, com qual carga horária, se já é graduado em algum outro curso, qual curso, se estudou em escolas públicas ou particulares, grau de escolaridade dos pais, preferências na TV, na música e no lazer – como em termos de hábitos de leitura e escrita –, preferências de leitura, quantidade de livros lidos por ano, tipos de textos que costuma escrever, com que frequência, entendimento acerca de produção de texto. Interessou-nos saber também a respeito do uso do computador e, mais especificamente, da internet – finalidade, se possui computador em casa, se tem acesso à internet, com que tipo de acesso, se tem “e-mail”, com que capacidade.

De acordo com a tabela 3, que resume o perfil geral dos alunos, a maioria da turma (n=18; 82%) constitui-se por jovens de até 25 anos. O restante da turma é formado por 2 (dois) alunos que têm 28 anos, 1 (um) aluno com 35 e 1 (um) com 37 anos de idade. Grande parte da turma (n=17;

77%) não possui um trabalho que lhe tome tempo durante o dia e apenas alguns alunos atuam profissionalmente. Destes, 2 (dois) trabalham por conta própria, fazendo seu próprio horário – 1 (um) deles como escritor –, 1 (um) trabalha três horas por semana como professor de inglês e 2 (dois) trabalham todos os dias – um como coordenador de restaurante durante quatro horas por dia e outro em um cinema durante seis horas diárias.

**Tabela 3 – Perfil geral do público-alvo
(n = 22)**

característica	n	%
nunca realizou cursos via internet	22	100%
possui acesso à internet	21	95%
está no 2º período da graduação em Letras	20	91%
possui idade entre 18 e 25 anos	18	82%
não trabalha	17	77%
cursaria Produção Textual I via internet	14	64%
escreve com a frequência de uma vez por semana	10	45%

Embora quase todos os alunos pesquisados possuam acesso à internet (n=21; 95%), nenhum deles já teve qualquer experiência de EAD na rede. Esse fato, no entanto, não impediu que a maioria (n=14; 64%) propusesse-se a aderir à idéia de cursar a referida disciplina a distância. Os poucos alunos que optariam por não fazer Produção do Texto I via internet forneceram argumentos variados (sublinhamos a informação temática):

“Não. Porque tenho necessidade de contato pessoal com o professor. Além de eu não ter paciência para internet.”

“Não, porque acho importante o contato entre aluno-professor nas aulas.”

“Não, porque com as diversas tarefas de outras matérias, ia acabar não cumprindo as obrigações, pelo fato de ser a distância e não ter a cobrança da aula normal.”

“Não. Conhecendo as dificuldades, minhas ou de algumas pessoas, mesmo freqüentando as aulas...”

“Já tentei fazer computação via internet, mas se fosse fazer formação textual seria pelo mesmo argumento de não ter feito o primeiro: não ter PCs em casa.”

Acrescentamos que um aluno não respondeu à questão e um outro aluno não justificou o motivo pelo qual não cursaria a disciplina a distância. Ou seja, a relação professor/aluno foi eleita, explicitamente, por 2 (dois) respondentes como crítica e, indiretamente, por 1 (um), ao apontar as dificuldades que possui. Parece-nos que a interação, se contemplada nos cursos a distância, poderia, potencialmente, preencher essa lacuna.

Por último, pouco menos da metade da turma (n=10; 45%) respondeu que escreve uma vez por semana, e as outras respostas foram bastante variadas: a segunda resposta mais recorrente foi “só quando a faculdade solicita” (n=4; 18%), seguida da opção “todos os dias” (n=3; 14%). Tais respostas parecem indicar pouca prática de escritura por parte dos respondentes.

A tabela 4 resume o perfil das escolas previamente cursadas pelos alunos constituintes de nosso público-alvo. Nosso interesse era verificar quantos alunos tinham estudado em escolas públicas ou particulares ao longo da vida escolar.

**Tabela 4 – Perfil escolar do público-alvo
(n = 22)**

perfil	n	%
cursou o ensino médio em escola particular	13	59%
cursou o ensino médio em escola pública	09	41%
cursou o ensino fundamental em escola particular	10	45%
cursou o ensino fundamental em escola pública	11	50%
já cursou outro curso universitário	02	9%

Embora não tenhamos conseguido identificar em que tipo de instituição um dos alunos pesquisados estudou durante o ensino fundamental, pelos dados apresentados, percebemos que a turma se divide quando se trata de ensino médio (n=13; 59% na escola particular e n=9; 41% na escola pública) e fundamental (n=10; 45% na escola particular e n=11; 50% na pública). Ou seja, é uma amostra que representa a diversidade de nossa sociedade, com ligeira tendência a maior para o público no nível fundamental e para o particular no nível médio, resultados que parecem consistentes com nossa observação de vida e com nossas

necessidades impostas pelo vestibular para o acesso às universidades públicas. Além disso, apenas 2 (dois) alunos já cursaram uma outra faculdade antes de cursarem Letras na PUC-Rio.

Procuramos também traçar o perfil de escolaridade dos pais dos alunos estudados.

**Tabela 5 – Perfil escolar dos pais do público-alvo
(n = 22)**

perfil escolar do pai	n	%
ensino superior completo	08	36%
primeiro segmento do ensino fundamental completo	04	18%
ensino médio completo	03	14%
ensino fundamental completo	03	14%
segundo segmento do ensino fundamental incompleto	01	4,5%
primeiro segmento do ensino fundamental incompleto	01	4,5%
alfabetizado	01	4,5%
analfabeto	01	4,5%
perfil escolar da mãe	n	%
ensino médio completo	06	27%
ensino superior completo	05	23%
ensino fundamental completo	04	18%
ensino superior incompleto	02	9%
analfabeta	02	9%
segundo segmento do ensino fundamental incompleto	01	4,5%
primeiro segmento do ensino fundamental completo	01	4,5%
primeiro segmento do ensino fundamental incompleto	01	4,5%

De acordo com a tabela 5, percebemos que a maioria dos pais dos alunos pesquisados (n=14; 64%) não chegou à universidade. No caso das mães, uma pequena parte (n=6; 27%) estudou até completar o ensino médio e apenas uma parcela menor ainda (n=5; 23%) completou o ensino universitário.

Na tabela 6, expomos as preferências do corpo discente quanto a programas de TV e músicas.

**Tabela 6 – Hábitos culturais
(n = 22)**

programa de TV preferido	n	%
filmes	20	91%
documentários	17	77%
seriados	12	54%
noticiários	11	50%
desenhos animados	09	41%
esportes	05	23%
novelas	03	14%
"reality shows"	01	4,5%
entrevistas	01	4,5%
tipo de música preferido	n	%
"rock"	14	64%
MPB	12	54%
"hip-hop"	11	50%
"pop"	10	45%
"blues"	08	36%
samba	07	32%
forró	06	27%

"jazz"	06	27%
clássica	06	27%
romântica	06	27%
"reggae"	03	14%
eletrônica	03	14%
axé	01	4,5%
sertaneja	01	4,5%
sacra	01	4,5%
"zouk"	01	4,5%
"funk"	01	4,5%
bossa nova	01	4,5%

Nesses dois casos – programas de televisão e tipos de músicas favoritos –, os alunos podiam marcar mais de uma opção em cada questão. Portanto, a mesma maioria que gosta de assistir a filmes (n=20; 91%) e documentários na televisão (n=17; 77%) também aprecia outros tipos de programas, como seriados (n=12; 64%), por exemplo. Os mesmos alunos que preferem o "rock" como tipo de música (n=14; 64%) também têm outras preferências. É um público eclético.

O público-alvo também se mostra eclético quanto às preferências por leitura – meio e assunto. A tabela 7 ilustra o tipo de leitura desse público. A maioria dos alunos (n=18; 82%) prefere a leitura de livros, e o assunto preferido (n=17; 77%) é a música, seguida pelo cinema (n=16; 73%), pela literatura (n=15; 68%), e pelas artes e culturas (n=14; 64%).

**Tabela 7 – Interesses – leitura e assuntos
(n = 22)**

leitura preferida	n	%
livros	18	82%
revistas	11	50%
internet	08	36%
jornais	08	36%
quadrinhos	03	14%
assunto preferido	n	%
música	17	77%
cinema	16	73%
literatura	15	68%
arte e cultura	14	64%
atualidades	12	54%
saúde	11	50%
TV	09	41%
política	08	36%
animais	07	32%
beleza	07	32%
viagens	06	27%
gastronomia	06	27%
esoterismo	05	23%
moda	05	23%
compras	05	23%
casa e família	04	18%
esportes e aventura	04	18%
informática e tecnologia	04	18%
jogos	03	14%
economia	03	14%
fofoca	03	14%
erotismo	02	9%

negócios	02	9%
automóveis	01	4,5%
ciência	01	4,5%

Assim como nos dados da tabela 6, na tabela 7, também apresentamos informações que não somam 100%, ou seja, com relação à leitura preferida e ao assunto sobre o qual os alunos gostam de ler, eles podiam marcar mais de uma opção, já que o intuito dessa pesquisa é reunir a maior quantidade de informações possível sobre a comunidade estudada.

A maioria dos alunos (n=12; 54) lê de 3 a 6 livros ao ano, ou seja, é um público leitor (tabela 8). Da mesma forma, é um público que aprecia cinema (n=19; 86%), como nos mostra a tabela 9.

Tabela 8 – Leitura anual
(n = 22)

leitura anual	n	%
de 3 a 6 livros	12	54%
mais de 10 livros	05	23%
de 7 a 10 livros	03	14%
nenhum livro	01	4,5%

Cada aluno só podia marcar uma opção. Infelizmente, um dos alunos não respondeu a essa questão.

Tabela 9 – Hábitos de lazer
(n = 22)

Atividade	n	%
vai ao cinema	19	86%
sai com os amigos	14	64%
lê	14	64%
vê televisão	12	54%
sai para comer	09	41%
viaja	03	14%
vai ao teatro	03	14%
pratica esportes	03	14%
não faz nada	02	9%
vai à igreja	01	4,5%
navega na internet	01	4,5%
namora	01	4,5%
assiste a DVDs	01	4,5%
dança	01	4,5%

Nesse caso, os alunos também podiam marcar mais de uma opção como atividade de lazer preferida. Ao mesmo tempo em que temos a grande maioria dos alunos (n=19; 86%) declarando que gosta de ir ao cinema em seu tempo vago, temos outras atividades que também parecem agradar bastante, como sair com os amigos (n=14; 64%) e ler (n= 14; 64%).

Igualmente, o público se mostra digitalmente letrado (tabela 10), pois a maioria (n= 15; 68%) tem computador e acesso à internet com banda larga (n=17; 77%).

**Tabela 10 – Acesso a computadores e à internet
(n = 22)**

possui computador em casa	n	%
sim	15	68%
não	07	32%
acesso à internet	n	%
sim	21	95%
não	01	4,5%
local de acesso à internet	n	%
na faculdade	18	82%
em casa	12	54%
na casa de amigos	06	27%
em <i>lan houses</i>	03	14%
na casa de parentes	02	9%
no trabalho	02	9%
tipo de acesso à internet	n	%
discado	05	23%
banda larga	17	77%

No caso do dado referente ao local de acesso à internet, os alunos podiam indicar mais de uma opção. Dessa forma, percebemos que os alunos pesquisados acessam a internet de vários lugares diferentes.

Quanto ao uso que os alunos pesquisados fazem dos computadores e da internet (tabela 11), buscamos saber se os alunos possuem “e-mails” e a capacidade desses “e-mails”, e se os alunos usam o computador com frequência e com que finalidade. A grande maioria (n=21; 95%) usa o computador para estudo e pesquisa, e para trocar “e-mails” (n=20; 91%), confirmando o perfil de público digitalmente letrado.

**Tabela 11 – Uso de computadores e da internet
(n = 22)**

possui “e-mail”	n	%
sim	22	100%
não	00	0%
capacidade do “e-mail”	n	%
não sabe	10	45%
1 “gigabyte”	03	14%
2 “megabytes”	03	14%
2 “gigabytes”	02	9%
10 “megabytes”	01	4,5%
25 “megabytes”	01	4,5%
1 “megabytes”	01	4,5%
uso do computador com frequência	n	%
sim	18	82%
não	03	14%
finalidade do uso do computador	n	%
estudo e pesquisa	21	95%
“e-mail”	20	91%
notícias em geral	13	59%
“download”	09	41%
bate-papos	06	28%

trabalho	04	18%
jogos	04	18%
compras	04	18%
relacionamento	02	9%

Apenas um dos alunos não respondeu sobre a frequência com que usa o computador.

Ao buscarmos a forma de trabalho preferida do público-alvo, verificamos que 45% (n=10) preferem trabalhar individualmente e que 50% (n=11) preferem trabalhar em grupo (tabela 12).

**Tabela 12 – Forma de trabalho preferida
(n = 22)**

forma de trabalho	n	%
individualmente	10	45%
em grupo	11	50%

Novamente, um dos alunos (n=1; 4,5%) não declarou a forma de trabalho que lhe deixa mais à vontade.

Quanto ao tipo de texto que produzem cotidianamente (tabela 13), a variedade de textos escritos é muito grande. Contudo, metade dos alunos pesquisados (n=11; 50%) escreve textos acadêmicos rotineiramente, resumos (n=3; 14%) e poemas (n=3; 14%).

**Tabela 13 – Hábitos de produção de textos
(n = 22)**

tipos de textos	N	%
textos acadêmicos	11	50%
resumos	03	14%
poemas	03	14%
textos dissertativos	02	9%
crônicas	02	9%
textos sobre política e religião	01	4,5%
cartas	01	4,5%
bilhetes	01	4,5%
letras de músicas	01	4,5%
textos em prosa	01	4,5%
"e-mails"	01	4,5%
textos literários	01	4,5%
contos	01	4,5%
diários	01	4,5%
questões	01	4,5%

É importante ressaltar que se tratava de uma questão aberta, ou seja, sem opções a serem preenchidas. Dessa forma, os alunos puderam inserir a informação que desejavam. Por motivos que desconhecemos, uma parte considerável dos alunos (n=5; 23%) não respondeu a essa questão.

Como as duas últimas questões do questionário foram perguntas subjetivas, realizamos a análise dos temas mais recorrentes por meio de exemplos. A maioria reportou entender produção de texto como:

a. escrever diferentes tipos de textos (recorrente em seis respostas)

“Elaborar, pesquisar e ler todos os tipos de texto.”

“Produzir diversos tipos de texto, saber escrever de acordo com as circunstâncias.”

b. escrever de forma técnica, seguindo normas (recorrente em seis respostas)

“Métodos e técnicas como aprimorar a redação de textos fundamentais para a vida acadêmica.”

“Aprender a redigir e de acordo com as normas.”

c. escrever de forma clara, coerente e coesa (recorrente em quatro respostas)

“Saber desenvolver um texto, independentemente do assunto, claro e coeso.”

“Produzir algo coerente e claro.”

Por fim, para a questão que perguntava qual era o papel da disciplina Produção do Texto I – disciplina que eles cursavam no momento da coleta dos dados como obrigatória no curso de Letras da PUC-Rio – em sua vida cotidiana, a maioria indicou que a disciplina era importante para:

a. auxiliar na organização das idéias (recorrente em quatro respostas)

“Auxílio na organização de idéias e construção de textos acadêmicos.”

“Compreensão e redação de textos. Ajuda muito a organizar melhor o pensamento.”

5.2.1

Discussão: questionário etnográfico

Os dados do questionário revelam que os alunos nunca realizaram um curso “on-line”. Assim sendo, é importante que, antes de entrar propriamente na dinâmica do curso, eles conheçam um pouco a respeito de ensino a distância por meio de uma breve introdução a respeito do assunto. Além disso, faz-se necessário um período de adaptação à ferramenta tecnológica e à metodologia utilizada no curso. Durante esse período, os alunos podem realizar atividades que os estimulem a navegar e conhecer o curso.

Da mesma forma, os dados mostram um público que está acostumado a lidar com o computador, com ferramentas tecnológicas, uma vez que 21 (vinte e um) alunos têm acesso à internet. Esse dado facilita bastante o desenvolvimento do curso, já que a tecnologia deve ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, e não um empecilho, um fator de dificuldade e desestimulante.

Vários aspectos determinam o desenvolvimento do curso a ser proposto. Primeiramente, grande parte do público-alvo (n=18; 82%) possui até 25 anos. Isso influencia sobremaneira no material que deve ser proposto para motivação, bem como nas atividades sugeridas, que devem tratar de assuntos atuais. Além disso, a forma como os alunos vão lidar com esses materiais também é influenciada por sua idade, haja vista que o conhecimento de mundo é um grande fator determinante da construção e da reconstrução de conhecimento.

Em segundo lugar, 77% (setenta e sete por cento) dos alunos não trabalham, o que facilita o acesso. Eles teriam mais tempo para se dedicar

ao estudo do conteúdo e ao desenvolvimento das tarefas propostas. E de acordo com os dados, mesmo os que trabalham não despendem uma grande carga-horária diária com essa atividade.

Em terceiro lugar, a maior parte dos alunos (n=14; 64%) declarou que faria Produção Textual I via internet. Nessa “nova” modalidade de ensino-aprendizagem, a necessidade de contato entre aluno e professor “pode” e “deve” ser satisfeita, já que o ensino é colaborativo. Além disso, também há prazos a serem cumpridos e, portanto, também há cobrança. No EAD, as dúvidas podem ser tiradas com maior rapidez e pode-se estudar em qualquer lugar onde haja um computador com acesso à internet, desde a própria casa do aluno ou a casa de amigos até “lan houses”, muito comuns hoje em dia. Logo, os argumentos dos alunos contra a prática de EAD mostram o quanto eles desconhecem o processo.

Por fim, de acordo com os dados, verificamos que o público-alvo escreve pouco. Quase a metade dos alunos pesquisados (n=10; 45%) escreve somente uma vez por semana. A situação é ainda mais drástica, contudo, quando observamos a segunda resposta mais recorrente: “só quando a faculdade solicita” (n=4; 18%). Infelizmente, apenas 3 (três) alunos de um universo de 22 (vinte e dois) escrevem todos os dias. O ideal é que o aluno de produção textual escreva um pouco a cada dia, refletindo, interagindo e produzindo.

O perfil escolar desses alunos contrasta com esse resultado, já que 13 (treze) alunos, ou seja, 59% cursaram o ensino médio na rede particular, espaço em que há recursos para se motivar a produção de textos.

Se compararmos a escolaridade dos pais do público-alvo com os resultados de Rojo (2001), que indica que um dos fatores facilitadores do letramento dos filhos é a escolaridade dos pais, vemos que, como menos da metade dos pais (n=08; 36%) chegaram a completar o ensino superior, o letramento dos filhos tenderia a ser prejudicado. Essa é uma realidade ainda pior entre as mães (n=05; 23%). Isso quer dizer que poucos pais e poucas mães chegaram onde os filhos se encontram hoje. Talvez esse fato explique a baixa frequência com que o público-alvo escreve – não é um hábito das famílias.

No entanto, tais dados contrastam com os hábitos de leitura e com a vida cultural dos alunos. Como dissemos, trata-se de um público letrado. A maioria dos alunos pesquisados (n=12; 54%) lê de três a seis livros por ano. Contudo, gostaríamos de ressaltar que essa média é menor do que o que um curso de Letras na universidade solicita no mesmo período. Ou seja, os alunos não lêem nem mesmo o que lhes é solicitado durante a graduação. Isso se torna um problema quando se trata de um curso de produção de texto a distância, em que as atividades básicas devem ser leitura, interação – por meio da “escrita” – e produção. Apesar disso, os livros parecem ser o meio de leitura preferido, seguido das revistas e da internet (tabela 7, p. 65).

O fato de apenas 8 (oito) alunos terem dito que a internet está entre seus meios de leitura preferidos é um limitador, embora não de grandes proporções. Isso pode ser amenizado com textos que despertem o interesse dos alunos. Daí a importância dos hábitos culturais do público-alvo (tabela 6, p. 65). Eles mostram alto interesse por filmes (n=20; 91%), documentários (n=17; 77%), seriados (n=12; 54%) e noticiários (n=11; 50%). Gostam também de “rock” (n=14; 64%), MPB (n=12; 54%) e “hip-hop” (n=11; 50%). Se ancorarmos as práticas de linguagem presentes nas tarefas do curso nesses interesses, maiores serão nossas chances de produzir interatividade socialmente situada.

Tais preferências se relacionam, igualmente, à motivação. Pelos dados, percebemos que o uso de cenas de filmes pode ser útil em determinadas dinâmicas para promover a interacionalidade.

O mesmo é verdade para os hábitos de lazer (tabela 9, p. 67), já que o público-alvo reportou ir ao cinema (n=19; 86%), ler (n=14; 64%) e sair com os amigos (n=14; 64%). Trata-se de um público culto, embora encontremos uma lacuna com relação aos dados da tabela 8 (p. 67). Esta indica que a maioria da turma (n=12; 54%) lê apenas de três a seis livros por ano, e a tabela 9 (p. 67) nos mostra que 14 (quatorze) alunos lêem nas horas vagas. Talvez imprimam um ritmo de leitura mais lento, mas parece que sempre lêem.

Quanto ao uso de computadores e acesso à internet, a maioria dos alunos (n=15; 68%) possui computador em casa e apenas 1 (um) aluno não

tem acesso à internet. Isso significa que os alunos, mesmo os que não possuem computador em suas casas, acessam a internet de outros lugares, como a faculdade (n=18; 82%) e a casa de amigos (n=6; 27%), por exemplo. Esse dados são fundamentais para a viabilização de um curso “on-line”.

Outro dado importante apresentado pela tabela 11 (p. 68) é o tipo de acesso à internet realizado pelos alunos. Se a maioria (n=17; 77%) possui acesso com banda larga, tudo indica que o curso ora proposto pode disponibilizar recursos tecnológicos sofisticados e que os alunos não terão problemas para baixar arquivos.

Na tabela 11 (p. 68), identificamos uma incoerência em relação aos dados da tabela 10 (p. 68). Nesta, 1 (um) aluno declarou não ter acesso à internet; naquela, todos os alunos declararam possuir uma conta de “e-mail”. Dessa forma, vamos considerar que todos os alunos possuem um endereço de correio eletrônico, mas que 1 (um) deles não o acessa com frequência. Talvez acesse o “e-mail” na universidade.

Por fim, os dados relativos ao uso que os alunos fazem do computador, instrumento de estudo de um curso “on-line”, revelam o grau de “intimidade” entre alunos e computadores. Somente o fato de uma boa parte da turma (n=10; 45%) não ter conhecimento da capacidade de sua conta de “e-mail” já nos indica que seus conhecimentos tecnológicos são limitados.

Os alunos estão acostumados a usar o computador para estudar e fazer pesquisa (n=21; 95%), navegando pela internet em busca de informações. Sendo assim, entendemos que o uso de hipertextos no curso será muito bem aproveitado pelos estudantes. Além disso, os alunos já estão habituados com a linguagem da internet, o que indica que eles não terão problemas com o uso da ferramenta tecnológica.

Finalmente, buscando amparo para a montagem das práticas pedagógicas, investigamos a forma de trabalho preferida do grupo e os tipos de textos que costuma produzir. Percebemos, ao contrário do que esperávamos, que apenas a metade da turma estudada (n=11; 50%) reportou preferir trabalhar em grupo. Alguns podem imaginar que o fato de os alunos gostarem de trabalhar individualmente facilita o desenvolvimento

de um curso a distância. Contudo, esse tipo de dinâmica não nos parece ser o que mais cria oportunidades de aprendizagem, já que entendemos a construção do sentido como situada na interação, na “aprendizagem colaborativa”. Pretendemos que os alunos trabalhem juntos e se sintam bem com esse tipo de dinâmica. Sendo assim, as atividades que envolvem grupos devem ser ainda mais atrativas, a fim de agradar também aqueles que preferem trabalhar “sozinhos”. Se conseguirmos desenhar práticas de linguagem que os engajem interacionalmente, talvez possam vir a perceber o valor da interação para a construção do sentido.

Quanto à prática de produção de textos, como já esperávamos, metade da turma (n=11; 50%) escreve textos acadêmicos por força do curso universitário. Todavia, também constatamos que os alunos não têm a idéia de que tudo o que escrevem é “texto” – todos disseram que possuem “e-mails” e apenas 1 (um) aluno entende “e-mail” como texto, por exemplo. O mesmo aconteceu com os bilhetes. Dessa forma, os dados nos fizeram perceber o que os alunos, de um modo geral, entendem que seja “texto”.

Além disso, entendem produzir um texto como um processo intimamente ligado à coesão, à coerência e à clareza. Portanto, têm conhecimento de aspectos fundamentais de produção de texto (Koch, 2003b).

Da mesma forma, parece que situam o contexto em que a situação comunicativa se dá no centro da produção de texto, pois consideram que “escrever corretamente” é adequar a linguagem e se fazer entender pelo interlocutor.

Finalmente, indicam perceber que podemos desenvolver estratégias, técnicas de estrutura, e que há normas que separam a oralidade da escrita.

Produzir textos, entretanto, ultrapassa o conhecimento de regras e convenções. Pretendemos que os alunos “falem” sobre o que pensam acerca de determinado assunto, dêem suas opiniões, discutam, critiquem, troquem informações e idéias, reflitam sobre elas e, por fim, coloquem-nas no papel. Dessa forma, eles estarão produzindo textos desde o momento em que “falam” e expõem suas opiniões sobre o assunto até o momento de escrever o que concluíram com o raciocínio já organizado.

A última questão do questionário deixou que os alunos escrevessem, livremente, a respeito do papel da disciplina Produção do Texto I em sua vida cotidiana. Os dados obtidos sinalizaram que todos os alunos têm a disciplina, cada um a seu modo, como um importante auxílio na prática de produção de textos, mas não projetaram tal entendimento para a vida em geral, mostrando que não perceberam a interface.

5.3

Cursos oferecidos na internet

Para planejar e elaborar nossa proposta de curso a distância na área de produção de texto em língua materna, investigamos, na internet, em “sites” de busca, quatro cursos de produção de texto oferecidos a distância e “on-line” que tivessem aplicações e públicos-alvo diferentes. Todas as informações referentes a cada um dos cursos foram retiradas dos próprios “sites” em que esses cursos são oferecidos e, para preservar seu anonimato, não os identificamos normalmente, conforme os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

5.3.1

Descrição

Vamos chamar o primeiro dos cursos, cujo assunto é redação empresarial, de **curso A**. No **curso A**, os alunos entram no “site” indicado, acessam um módulo de conteúdo por vez, estudam e realizam os exercícios propostos, cujas respostas são fornecidas automaticamente ou por um instrutor. Não há uma ordem predefinida de acesso aos módulos. Se os alunos tiverem dúvidas, eles podem entrar em contato com o instrutor e solicitar esclarecimentos via “e-mail”. O certificado de conclusão é fornecido a todos os alunos que completarem o programa do curso com, pelo menos, 70% de aproveitamento na correção dos exercícios.

O segundo curso, de leitura e redação para universitários, será identificado como **curso B**, que se realiza com hipertextos, com destaque para a produção textual, a subjetividade e a interação entre alunos, e entre alunos e professor. A prática dos conhecimentos adquiridos se dá por meio de leitura e análise de textos acadêmicos, e produção de esquemas, resumos e resenhas. As atividades são discutidas por meio de “e-mail”, “chat” e fórum de discussões. Há também um suporte técnico. Para obterem o certificado de conclusão do curso, os alunos têm de participar, pelo menos, de 75% da carga horária e realizar as atividades propostas.

O **curso C**, também de redação empresarial, como o **curso A**, é interativo e flexível. As aulas são ilustradas, didáticas, e construídas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento. O curso é realizado sem a necessidade de formação de uma turma, ou seja, os alunos podem começar as atividades a qualquer momento. O curso fica disponível 24 horas e um tutor/autor monitora os alunos, esclarecendo dúvidas, e recebendo opiniões e interagindo com eles. Há ainda a monitoria, que tira dúvidas técnicas, e informa os alunos sobre datas e programações. Para receberem a certificação, os alunos devem realizar uma avaliação, “on-line”, e obter, pelo menos, 70% de sucesso nessa avaliação. Para isso, os alunos têm duas chances.

Por fim, o último curso, chamado de **curso D**, cujo intuito é de ensinar técnicas de redação, é realizado com acompanhamento tutorial, exercícios, leituras e grupos de discussão. Todas as atividades unem teoria e prática de forma contextualizada. Embora a carga horária do curso seja de 60 horas, a ser concluída em seis semanas, quem dita o ritmo de aprendizagem é o próprio aluno, que pode finalizar o curso antes ou depois do tempo programado, observando o limite máximo de oito semanas.

Infelizmente, os “sites” não disponibilizam exemplos dos exercícios, das atividades propostas, dos textos e das práticas de linguagem utilizadas. Por esse motivo, nossa análise se baseia nos dados que puderam ser coletados.

5.3.2

Análise crítica

O primeiro curso, o **curso A**, que trata de redação empresarial, possui o auxílio de um profissional. Contudo, esse profissional só age quando é solicitado. Na verdade, esse não é o papel do professor no EAD, que deve motivar e estimular o aluno ao máximo (CARNEVALE apud NASCIMENTO, 2003). Além disso, os alunos entram no curso e realizam os exercícios individualmente, sem qualquer tipo de interação com colegas que estejam realizando o mesmo curso no mesmo momento. Sendo assim, consideramos que o **curso A** não atende às necessidades dos alunos para realmente construir conhecimento, e interajam uns com os outros e com o professor. Há interatividade, mas não há interacionalidade.

Entretanto, o **curso B**, de leitura e redação para universitários, possui interação entre os alunos e o professor, garantindo a colaboração entre eles na construção do conhecimento. Pelos dados que foram colhidos, os alunos também interagem para discutir as atividades realizadas por “e-mail”, “chat” e fórum de discussões. Ademais, por trabalhar com hipertextos, os alunos se sentem mais independentes para estudar, seguindo uma ordem própria em sua leitura e aprendendo a selecionar, dos textos, as partes que lhes interessam. Por fim, o **curso B** disponibiliza um suporte para tirar as dúvidas técnicas dos alunos. Precisamos considerar a tecnologia em EAD como um recurso que agrega valor ao curso, não que impede ou desmotiva o aprendizado. Entendemos o **curso B** como um instrumento que, pelo que parece, cria oportunidades de interação e troca entre os alunos, o que não é percebido no **curso A** e nos que se seguem.

O **curso C**, de redação empresarial, começa “pecando” pela falta de um conceito fundamental em EAD – a “turma”. Dessa forma, os alunos interagem apenas com o professor e realizam as atividades que lhes garantem a certificação individualmente. Definitivamente, não consideramos que esta seja a melhor forma de se realizar EAD, segundo princípios sociointeracionistas e ancorados na cognição socialmente situada (VYGOTSKY, 1984; BAKHTIN, 1981; 1992).

Finalmente, o **curso D**, de técnicas de redação, permite que os alunos possam acabar o curso em diferentes momentos – antes ou depois do tempo previsto. Isso indica que, embora haja grupos de discussão, os alunos podem trabalhar sozinhos durante o curso todo, não interagindo com os demais colegas, característica que não contribui para a “aprendizagem colaborativa”, nosso alvo.

Portanto, três dos quatro cursos – **A**, **C** e **D** – não consideram a interação como “mola-mestre” da construção de sentido, negligenciando a interacionalidade.