

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

CLAUDINI FABRÍCIA MAURER

**A CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA TRANSMÍDIA
PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

SÃO LEOPOLDO

2014

CLAUDINI FABRÍCIA MAURER

**A CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA TRANSMÍDIA
PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora Prof^a. Dr^a. Isa Mara da Rosa Alves

SÃO LEOPOLDO

2014

M7453c Maurer, Claudini Fabrícia.
A contribuição da narrativa transmídia para educação
a distância / Claudini Fabrícia Maurer. – 2014.
99 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada, 2014.
"Orientadora Prof^a. Dr^a. Isa Mara da Rosa Alves."

1. Narrativas digitais. 2. Arte de contar histórias –
Processamento de dados. 3. Ensino auxiliado por
computador. 4. Ensino à distância. I. Título.

CDU 81

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

CLAUDINI FABRÍCIA MAURER

“A CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA TRANSMÍDIA PARA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA”

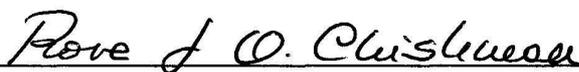
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 25 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo (UNESP)



Profa. Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman (UNISINOS)



Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e por todas as bênçãos concebidas.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, pois, sem este, não teria sido possível dar mais esse passo rumo à minha realização profissional.

À minha professora orientadora, Isa Mara da Rosa Alves, que acreditou em meu potencial e não desistiu de mim, tampouco deixou eu mesma desistir. À ela sou ainda mais grata, porque não deixou de estar disponível nem mesmo com a chegada de sua pequena e amada Alice.

À coordenadora e professora Rove Chishmann, pelos ensinamentos e pelas conversas, nas quais nem sempre ouvi o que eu quis, mas o que eu merecia e precisava.

A todos os professores de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, que foram e são referências profissionais e pessoais desde minha graduação.

Aos meus colegas de trabalho do Núcleo de Educação a Distância e da Pró-Reitora de Ensino da Universidade Feevale, por compartilharem comigo experiências e conhecimentos agregados com esta pesquisa.

Ao Paulo, por acreditar no sonho de me tornar mestre e colaborar para que se tornasse realidade.

Ao meu pai, Aldermir, e à minha mãe, Valdimira, pela vida e pela dedicação.

Mãe, obrigada por ter me deixado escolher, a cada início de ano letivo, o lápis e o caderno mais bonito da loja.

À minha vó, Verena, pelo amor incondicional.

A todos que acreditaram em mim, muito obrigada!

A linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas e culturais geradas pela criatividade do ser humano. As inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem, em geral, e da língua, em particular, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte de forma mais intensa da vida das pessoas e do cotidiano das instituições. (MARCUSCHI, 2005, p. 7).

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a responder à seguinte questão geral de pesquisa: em que medida o conceito de transmídia pode contribuir para a organização de materiais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem? Para tanto, buscamos responder, ao longo do trabalho, às perguntas desmembradas da questão geral: ao considerarmos um AVA um gênero digital, que aspectos devem ser analisados para compreendermos sua macroestrutura? Como se caracteriza a lógica da narrativa transmídia? Como organizar um Plano de Aula para EaD a partir da lógica da narrativa transmídia? A metodologia da pesquisa prevê as seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica sobre a) Cibercultura, tomando como fundamentação teórica os autores Lévy (1999), Santaella (2004); b) Narrativa Transmídia, tendo Jenkins (2009) como autor-base; c) Gênero Digital, fundamentando-se em Marcuschi e Xavier (2004), Marcuschi (2008) e Marcuschi (2005); b) observação estruturada não participante realizada durante catorze aulas para conhecer o AVA Moodle, os participantes e as interações que ali ocorrem; c) pesquisa-ação, ao elaborar e aplicar um plano de ensino durante seis aulas e, posteriormente, ao reelaborar o plano de aula, tendo como fundamento os princípios para a lógica da narrativa transmídia fundados em Jenkins (2009b) e os princípios mais gerais de elaboração de materiais para ambientes digitais de Lopes e Alves (2011), bem como as recomendações de Laurel (2001).

Palavras-chave: Narrativa Transmídia. Gênero Digital. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to answer the following general research question: to what extent the concept of transmedia can contribute to the organization of materials in Virtual Learning Environments? In the end, we seek to answer, throughout the work, questions dismembered the general question: when considering a LMS a digital genre, which aspects should be analyzed to understand its macrostructure? How to characterize the logic of transmedia storytelling? How to organize a Lesson Plan for Distance Learning from the logic of transmedia storytelling? The research methodology includes the following steps: a) research bibliography on a) Cyberculture, taking as the theoretical reasoning the authors Lévy (1999), Santaella (2004); b) Transmedia Storytelling, Jenkins (2009) as author – based; c) Digital Genre, based on Marcuschi and Xavier (2004), Marcuschi (2008) and Marcuschi (2005); b) structured non-participant observation performed during 14 lessons to meet the LMS Moodle, the participants and the interactions that occur there; c) action research, to develop and implement an educational plan for six classes and, subsequently, to rework the lesson plan, taking as a basis the principles for the logic of transmedia narrative founded in Jenkins (2009b) and the most general principles of preparation of materials for virtual environments of Lopes and Alves (2011), as well as the recommendations of Laurel (2001).

Key-words: Transmedia Storytelling. Digital Genre. Learning Management System

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página do AVA Moodle	48
Figura 2 - Tela do <i>e-mail</i> do Hotmail	53
Figura 3 - Ilustração de uma semana no AVA Moodle	63
Figura 4 - Ilustração do jogo de <i>quiz</i> sinalizando acertos e erros.....	66
Figura 5 - Texto disponibilizado em formato pdf.....	67
Figura 6 - Princípios a serem seguidos no replanejamento das aulas	70
Figura 7 - Os sete princípios para elaboração de materiais transmidiáticos	71
Figura 8 - Tarefas para Construção do Universo	72
Figura 9 - Transmídia	76
Figura 10 - Atividades que proporcionam o domínio discursivo	79
Figura 11 - Planejamento transmídia	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual.....	44
Quadro 2 - Cronograma de aula do estágio docente	64
Quadro 3 - Planejamentos das etapas a serem seguidas no novo plano de aula.....	75

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CMS	Comunicação Mediada por Computador
CMS	Course Management System ou Content Management System
CV	Comunidade Virtual
EAD	Educação a Distância
ELI	Educause Learning Initiative
IMS	Instructional Management System
LCMS	Learning Content and Management System
LMS	Learning Management System
MOOCS	Massive Open On-line Courses
PPP	Projeto Político Pedagógico
SPOCS	Small Private On-line Courses
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 CONTEXTO	12
1.2 JUSTIFICATIVA E QUESTÕES NORTEADORAS	14
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	16
2 NARRATIVA TRANSMÍDIA E DUCAÇÃO	17
2.1 CULTURA DA CONVERGÊNCIA: TEMPO E ESPAÇO	17
2.2 NARRATIVA TRANSMÍDIA	20
2.2.1 Princípios para Criação de Materiais Transmidiáticos	22
2.3 A NARRATIVA TRANSMÍDIA E A EDUCAÇÃO	24
2.4 TRABALHOS RELACIONADOS	28
3 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM GÊNERO DIGITAL	31
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: EVOLUÇÃO E BASES LEGAIS	31
3.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E COMUNIDADE VIRTUAL	37
3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem	37
3.2.1 Comunidade Virtual	38
3.3 A NOÇÃO DE GÊNERO ADOTADA NESTE TRABALHO	40
3.4 DESCRIÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO UM GÊNERO DIGITAL	43
3.4.1 Propósito Comunicativo do Discurso	45
3.4.2 Natureza da Comunidade Discursiva	46
3.4.3 Regularidades de Forma e Conteúdo da Comunicação, Expectativas Subjacentes e Convenções	47
3.4.3.1 <i>Blogs</i>	51
3.4.3.2 E-mail e E-mail Educacional	52
3.4.3.3 Aulas Chat: o Chat Educacional	54
3.4.3.4 Webconferência Educacional	55
3.4.3 Propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso	56
3.5 O GÊNERO DIGITAL AVA E A TRANSMÍDIA	57
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	60

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	61
4.2 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO E DA PESQUISA-AÇÃO	61
4.3 AVALIAÇÃO E REPLANEJAMENTO DAS AULAS À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA LÓGICA TRANSMÍDIA.....	68
5 CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - PLANO DE AULA TRABALHADO PELA AUTORA DA PRESENTE PESQUISA.....	88
APÊNDICE B – CD CONTENDO OS MATERIAIS DAS AULAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	92
ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE ACADÊMICA	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

É fato que a internet hoje desempenha uma função central na disseminação da informação e do conhecimento. Na educação, as tecnologias interativas contribuem para repensar o modo de ensinar e aprender. A modalidade de educação a distância é potencializada pela internet e ocorre hoje, conforme Lévy (1999, p. 95), no ciberespaço, “[...] um espaço não físico ou territorial, que se compõe de um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações [...] circulam”. Conforme Lévy (1999), as nossas relações no ciberespaço são reais, apesar de acontecerem no mundo virtual.

Santaella (2004) afirma que as comunidades virtuais¹ (CV) do ciberespaço têm crescido com tal intensidade que produziram o aparecimento de uma nova cultura: a cibercultura. Esta constitui, para Lévy (1999), um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, acesso e transporte de informação e conhecimento.

Castells (1999) afirma que essas mudanças trazidas pela tecnologia estão presentes em todas as áreas da sociedade, assim como também as suas aplicações e consequências. Vivemos, portanto, numa cultura digital, ou seja, as possibilidades comunicacionais ampliam-se a cada dia e, por esse motivo, o perfil dos usuários dessas tecnologias também vem se modificando. (JENKINS, 2009). Essa é a razão pela qual não nos deparamos mais com um receptor antes passivo à espera somente de digerir os conteúdos tanto informacionais quanto educacionais repassados pelas mídias tradicionais. Essa transformação cultural também provoca o que Jenkins (2009) chama de convergência de mídias, pois somos incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Tal busca por conexões de informações e conhecimentos em meio a mídias diversas nos remete a pensar e conhecer a lógica da narrativa transmídia, conceito advindo da convergência de mídias, que é, para Jenkins (2009 p. 140), o “[...] processo onde os elementos integrais de uma ficção são sistematicamente

¹ Adotamos, no presente trabalho, *comunidade virtual* como conjunto de pessoas em um objetivo, em políticas comuns e nos sistemas de computador, como definiram Palloff e Pratt (2002), e pessoas com interesses comuns ou que agem com interesses comuns num dado momento, formando uma rede social estruturada, conforme definição de Marcuschi (2005).

dispersos através de múltiplos canais de distribuição para criar uma experiência unificada e coordenada de entretenimento”.

Os conteúdos que se desenvolvem com base nos princípios da narrativa transmídia não podem se *readaptar* simplesmente de uma mídia para outra, como, por exemplo, o conteúdo desenvolvido em forma de um jogo de videogame não se readapta simplesmente para filme, ou seja, a adaptação do conteúdo não é suficiente na era da convergência atual (Jenkins 2009), é preciso planejar atividades estratégicas que se encaixem e completem.

Buscamos, portanto, no presente trabalho, identificar as potencialidades da lógica da narrativa transmídia e, se possível, aplicá-las na educação. Trata-se, por conseguinte, de um trabalho que busca aplicar a mesma lógica e os princípios utilizados na elaboração de materiais transmidiáticos da área de comunicação e entretenimento em um planejamento de aula para Educação a Distância (EaD). Estes princípios são os seguintes: Potencial de compartilhamento X Profundidade; Continuidade X Multiplicidade; Imersão X Extração; Construção de Universos; Serialidade; Subjetividade; Performance.

O que geralmente ocorre na elaboração dos materiais transmidiáticos é que uma narrativa, ou seja, uma história é dividida em *pedaços* menores e disponibilizados em mídias diferentes, aquelas que melhor desempenharem determinada função. A grande narrativa ou história será substituída pelos conhecimentos abordados em determinada aula, e o aluno será levado a buscar determinadas informações em diferentes mídias e canais.

A EaD, modalidade de ensino que hoje se consolida basicamente por meio de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem que são conhecidos por diferentes denominações - e a adotada aqui -, é Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse AVA é o espaço de interação e comunicação entre os participantes de um curso ou uma atividade acadêmica da modalidade de ensino a distância.

O AVA, neste trabalho, será analisado a partir da noção de gênero textual discursivo de Bakhtin (1997), conforme definido na seção 3.3 *A noção de gênero adotada neste trabalho*. É, no entanto, relevante destacar, já aqui na introdução, o fato de que, na visão Bakhtiniana, conforme Marcuschi (2005), um novo meio tecnológico interfere no instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, este também interfere na natureza do gênero produzido.

Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24) sugere observar os seguintes aspectos em relação ao discurso *on-line*, que serão detalhados ao longo do trabalho:

- propósito comunicativo do discurso;
- natureza da comunidade discursiva;
- regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções;
- propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso.

Os gêneros que emergem do contexto da internet são dinâmicos e flexíveis por terem, em sua composição, os *links*, os quais estabelecem um elo com outras páginas do mesmo tipo e, por isso, podem ser chamados de hipertextos. Xavier (2004) diz que textos que circulam na internet podem ser entendidos como uma “*forma híbrida*, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. (XAVIER, 2004, p. 171).

Os recursos do hipertexto não se apresentam somente sob forma verbal (texto), mas também os recursos semióticos estão presentes, a começar pelos ícones. Através desses ícones ou *hiperlinks*, o leitor constrói a significação que o texto assume, tornando cada leitura uma construção particular. (XAVIER, 2004). Sendo assim, as diferentes ferramentas dispostas em um AVA não são vistas neste trabalho como meras ferramentas, porque cada uma delas tem um objetivo diferente e cada uma estabelece uma situação de comunicação diferente para cada um dos participantes.

1.2 JUSTIFICATIVA E QUESTÕES NORTEADORAS

Ao conhecer e experimentar a modalidade de ensino a distância como aluna durante minha especialização, em cursos de extensão e, atualmente, ao trabalhar na área de planejamento didático para EaD é que surgiu a questão de pesquisa desta dissertação:

Em que medida o conceito de transmídia pode contribuir para a organização de materiais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem?

Apesar de existirem cada vez mais pesquisas no campo da EaD, percebemos que conseguir engajamento dos alunos é ainda um ponto sensível. Em busca de soluções para maior engajamento de alunos no processo ensino-aprendizagem em AVAs, deparamo-nos, durante a pesquisa, com conceitos advindos da comunicação, como a narrativa transmídia, que Santaella (2012) indica ser um termo importante da cultura digital, e que defendemos aqui ser a noção que contribui para promover maior engajamento dos alunos de cursos e disciplinas em EaD.

Para responder à questão norteadora, partimos do pressuposto de que um AVA é visto como mais um gênero digital pertencente ao ambiente digital, tal como *e-mails*, *chats*, *fóruns*, *blogs*. Para Marcuschi (2005), todos os textos se manifestam em algum gênero e são reflexos do ambiente no qual são produzidos.

Para olhar para o AVA como um gênero digital, lançaremos mão de categorias utilizadas para compreender os demais gêneros digitais, sua macro e sua microestrutura, seu contexto situacional e, assim, compreender em que medida a lógica da narrativa transmídia pode colaborar não apenas pontualmente para a organização de determinadas atividades postas no AVA, mas também para compreendermos sua contribuição para a organização macroestrutural do ambiente como um todo. Sendo assim, a pergunta geral de pesquisa apresentada acima desdobra-se em outras três mais específicas:

- a) ao considerarmos um AVA um gênero digital, que aspectos devem ser analisados para compreendermos sua macroestrutura?
- b) como se caracteriza a lógica da narrativa transmídia?
- c) como organizar um Plano de Aula para EaD a partir da lógica da narrativa transmídia?

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Lopes (1994) afirma compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem.

As etapas da pesquisa são:

- a) *pesquisa bibliográfica* sobre a) *Cibercultura*, tomando como fundamentação teórica os autores Lévy (1999), Santaella (2004); b) *Narrativa Transmídia*, tendo Jenkins (2009) como autor-base; c) *Gênero Digital*, fundamentando-se em Marcuschi e Xavier (2004), Marcuschi (2008) e Marcuschi (2005). Importa mencionar que a caracterização do AVA como Gênero Digital foi realizada pela autora deste trabalho a partir de Marcuschi (2005). A análise apresentada ao longo do capítulo teórico que define AVA como gênero é já um dos resultados do presente trabalho, uma vez que nenhum dos autores de base desta dissertação fazem tal análise;
- b) *observação estruturada não participante* foi realizada durante 14 aulas para conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, os participantes e as interações que ali ocorrem;
- c) *pesquisa-ação* ao elaborar e aplicar um plano de ensino durante seis aulas e, posteriormente, ao reelaborar o plano de aula, tendo como fundamento os princípios para a lógica da narrativa transmídia fundados em Jenkins (2009b) e os princípios mais gerais de elaboração de materiais para ambientes digitais de Lopes e Alves (2011), bem como as recomendações de Laurel (2001), além de considerar o AVA um gênero digital.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para a condução desta pesquisa, partimos de uma revisão de literatura organizada nos capítulos que seguem a introdução. No capítulo 2, apresentamos o processo de construção da narrativa transmídia e sua possível relação com a educação. O capítulo 3 contextualiza a Educação a Distância no Brasil, apresentando um breve histórico e a evolução dessa modalidade de ensino a partir de suas bases legais, além de caracterizar o AVA como gênero digital. No capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa. No capítulo 5, é apresentada a conclusão, seguida das Referências.

2 NARRATIVA TRANSMÍDIA E DUCAÇÃO

O presente capítulo inicia definindo termos como ciberespaço, cibercultura e convergência, conceitos essenciais para delimitar o contexto em que emerge a transmídia. Em seguida, apresenta a narrativa transmídia como modelo de elaboração de materiais para área da comunicação e sua possível aplicação e contribuição na elaboração de materiais para educação.

A questão norteadora a ser respondida neste capítulo é:

Em que medida o conceito de transmídia pode contribuir para a educação?

O autor-base utilizado no capítulo é Henry Jenkins, o qual é referência por tratar das questões de convergência e transmídia no livro *Cultura da Convergência*, de 2009. O termo original “narrativa transmídia” de Jenkins (2009) foi mantido, porém ressalta-se que o foco neste trabalho não é abordar a narrativa como objeto de estudo, mas sim como é um termo advindo da cultura da convergência.

O capítulo está organizado do seguinte modo: 2.1 Cultura da Convergência: tempo e espaço - essa seção apresenta o conceito de ciberespaço, cibercultura e cultura da convergência. 2.2 Narrativa Transmídia - a transmídia é um termo advindo da cultura da convergência e é tida por muitos autores como um modelo de convergência de diversos conceitos e tecnologias. 2.3 A transmídia e a educação - nessa seção, buscamos entender a lógica de elaboração de materiais baseados nos princípios da lógica transmídia, para tornar as aulas mais interessantes para o aluno; 3.4 Trabalhos relacionados - essa seção apresenta alguns trabalhos que vem sendo realizados na área buscando relacionar a narrativa transmídia e educação.

2.1 CULTURA DA CONVERGÊNCIA: TEMPO E ESPAÇO

Lévy (1999, p. 94) define ciberespaço como “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” e diz que a principal função dele é dar acesso a distância aos diversos recursos de um computador.

Para Santaella (2004, p. 45), “O ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis” e essa navegação se dá através de uma base de dados; de um elenco de imagens; de uma simulação virtual do mundo físico; ou via controle, através de uma parte remota do mundo físico.

Santaella (2004) afirma também que as comunidades virtuais do ciberespaço têm crescido com tal intensidade que produziram o aparecimento da cibercultura. A cibercultura constitui, para Lévy (1999), um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, acesso e transporte de informação e conhecimento.

A cibercultura, conforme Lévy (1999, p. 17), “[...] é uma forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, cultura e tecnologias digitais”. Segundo Lévy (1999), a cibercultura busca romper com a dinâmica informacional baseada na relação um para todos, potencializando as trocas todos para todos e possibilitando que cada indivíduo seja, ao mesmo tempo, emissor e receptor de informações e sentidos.

A partir do surgimento do ciberespaço e, conseqüentemente, da cibercultura, surge também um novo tipo de leitor, o *leitor imersivo*, conforme Santaella (2004, p. 47), “[...] aquele que navega através de dados informacionais híbridos”. Essa hibridização de tecnologias e linguagens se chama hoje de convergência das mídias.

Para Jenkins (2009), a convergência de mídias representa uma transformação cultural, na medida em que os indivíduos são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Jenkins (2009) adota convergência como a palavra que define mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. Talvez, num conceito mais amplo, ainda conforme o autor, a convergência se refira a uma situação em que múltiplos sistemas midiáticos coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente.

Assim como o conteúdo passa por esses múltiplos sistemas midiáticos, a pessoa que acessa esse conteúdo também passará fluidamente por cada uma dessas mídias em busca de fazer conexões, como, por exemplo, após ouvir uma notícia no rádio, poder conferir a informação mais completa no *site* da estação e confrontar a mesma notícia com outros canais informativos na internet.

As mídias colidem e contemplam-se na cultura da convergência, que, segundo Jenkins (2009), surge da relação entre três conceitos:

- a) convergência dos meios de comunicação;
- b) cultura participativa;
- c) inteligência coletiva.

Compreendemos a *convergência tecnológica ou dos meios de comunicação* como uma transformação cultural que vai além da interação de dispositivos técnicos, tal como foi defendida por Henry Jenkins (2009). Segundo ele, a convergência não está apenas no processo tecnológico, mas também num processo de transformação cultural no qual é possível identificar novas formas de engajamento das pessoas que interagem com os conteúdos dispostos nas plataformas. Dada a diversidade de plataformas nos dias atuais, não é a plataforma que converge, mas os consumidores, que são instigados a pesquisar, procurar e conectar as informações, estas que, por sua vez, estão dispostas em várias mídias. Para Santaella (2001, p. 38), um só receptor vai adquirindo várias facetas da informação à medida que passa de uma mídia para a outra: de ouvinte a espectador, de espectador a leitor, enquanto vai gradualmente formando sua opinião acerca da realidade a partir da multiplicidade de fontes.

Os consumidores discutem cada vez mais sobre as mídias que consomem, e o consumo, por esse motivo, torna-se um processo coletivo, uma vez que a convergência das mídias permite modos de audiência comunitários, em vez de individualistas. Esse processo Jenkins (2009) chama de *cultura participativa*.

Jenkins (2009) busca em Lévy (1999) fundamento para defender a ideia de que nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e nossas habilidades. A *inteligência coletiva* pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático, inicialmente utilizado para fins recreativos, mas, em seguida, para fins mais *sérios*. O conhecimento de um determinado assunto é construído a partir do envolvimento das muitas partes presentes no processo de comunicação, e é a interação entre essas partes que garante a compreensão do que é oferecido. (LÉVY, 1999).

Jenkins (2009, p. 43) alerta: “[...] a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final”. A convergência de mídias exige uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação e ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias, pois, para Jenkins (2009 p. 30) “A convergência não ocorre por meio dos aparelhos, mas, sim, dentro de cada cérebro dos consumidores e em suas interações sociais com os outros”.

Jenkins também (2009, p. 30) afirma que “Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana”.

Assim como o consumo, o conhecimento torna-se um processo coletivo, para Jenkins (2009) que defende por inteligência coletiva, o fato de que cada um de nós sabe algo e, se juntarmos as peças, aprenderemos a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência.

Jenkins (2009 p. 47) afirma que “Se os antigos consumidores eram previsíveis e estáticos; os novos são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou meios de comunicação, pois são conectados socialmente”. O autor salienta que a cultura da convergência é o futuro, mas está sendo moldada hoje. A convergência de mídias exige dos consumidores uma nova postura, uma postura ativa e coletiva, que também é exigida pelos princípios de regem a narrativa transmídia, detalhada na seção que segue.

2.2 NARRATIVA TRANSMÍDIA

A cultura da convergência propõe ao marketing contemporâneo, conforme Gosciola e Versuti (2012), o desafio constante proveniente da necessidade de um planejamento transmídia.

A transmídia vem sendo objeto de interesse mais acentuado hoje, sob o rótulo de narrativa transmídia, em função de representar uma lógica de produção de histórias iniciadas em uma plataforma de mídia, tendo seu desdobramento estendido a outras. O assunto não é tão novo assim, como será explicado no decorrer desta seção. Aproveitamos aqui para ressaltar que é essa lógica de produção de conteúdo que incentiva (e exige) o engajamento e a participação ativa dos interlocutores que nos interessa ao pensarmos a organização de um planejamento de aulas para EaD.

Conforme Gosciola e Versuti (2012), a transmídia chega aos estudos da comunicação em 1991 com a publicação de um livro de MarshaKinder, professora de Estudos Críticos na Escola de Cinema-Televisão da University of Southern California. Ainda conforme Gosciola e Versuti (2012), MarshaKinder, ao observar a relação de seu filho com produtos de entretenimento, vislumbrou um sistema que chamou de *transmediaintertextuality* de entretenimento. O conceito é retomado em 2000, no artigo *Creating Core Content in a Post-Convergence World*, de Brenda Laurel, que define *thinktransmedia* como a necessidade de pensar transmídia desde o início de um projeto e como abandonar o modo de criação e produção em uma única mídia.

Jenkins (2009) diz que uma história transmídia se desenrola através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, por romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em *games* ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, a fim de que não seja necessário ver o filme para gostar do *game*, ou vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo. A compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais consumo. (JENKINS, 2009).

A interação e a participação são características dos produtos transmídia, pois o público não é mais um mero receptor de conteúdo conforme Jenkins (2009) esse telespectador na era da convergência deve buscar em diferentes mídias as formas de interação e participação, estas que são facilitadas pelas tecnologias da comunicação e trazem mais motivação e mais consumo a cada experiência obtida por uma mídia diferente.

A transmídia faz com que o usuário se transforme em transmissor de mensagens, assim todo conteúdo que é acessado pode ser compartilhado após ser assimilado, como, por exemplo, citando artigos lidos, comentando *posts* de amigos, comentando em *blogs*, fóruns, vídeos e nas redes sociais.

A transmídia, portanto, é sinônimo de acesso fácil e rápido a conteúdos interativos e participativos de qualquer lugar, causando, dessa forma, maior assimilação e interesse do público.

Por conseguinte, podemos dizer que os usuários hoje são transmidiáticos, pois, ao mesmo tempo em que assistem à televisão, acessam o Twitter pelo celular, simultaneamente ouvem rádio no seu *notebook*, além de fazerem ligações via Skype ou MSN.

Antes de ouvirmos falar em transmídia, muito ouvimos falar em materiais e produtos multimídia, quando uma mesma história é apresentada em uma mídia de áudio e vídeo. Esses materiais faziam sucesso quando o rádio e a televisão eram os únicos meios de comunicação. Multimídia, portanto, se refere à integração de múltiplos modos de expressão dentro de uma única aplicação, um CD-ROM Educacional, por exemplo. Nesses materiais, combinavam-se textos, fotografias,

arquivos de som e arquivos de vídeo que eram acessados através da mesma interface. Os leitores de um material multimídia precisavam somente clicar em um *mouse* e o conteúdo chegava a eles. Entretanto, hoje, em uma apresentação ou proposta transmídia, os leitores buscam ativamente o conteúdo através de um processo de *caça e coleta*, o qual os leva através de múltiplas plataformas de mídia e múltiplas narrativas que vão sendo combinadas para a construção de uma narrativa maior.

2.2.1 Princípios para Criação de Materiais Transmidiáticos

Os processos de desenvolvimento de conteúdos baseados nos princípios de transmídia não se readaptam simplesmente de uma mídia para a outra – filme para televisão, televisão para filme, videogame para filme, televisão para internet, histórias em quadrinhos para o rádio. Essas readaptações não são suficientes na era da convergência atual, é preciso planejar atividades estratégicas que se encaixem e completem, como já disse Jenkins (2009).

Jenkins (2009b) deixa claro que a narrativa é uma das representações da lógica transmídia, pois existe uma série de outras, como espetáculo, jogos e vídeos, que podem funcionar de forma independente ou podem ser combinadas dentro de uma determinada história ou experiência.

As histórias sempre se moveram entre as mídias, a transmídia é diferente de uma adaptação. Ela é uma história que é contada por meio de múltiplas mídias. Não se trata de contar a mesma história em diferentes mídias, e, sim, de desenvolver conteúdos que tenham uma sequência e que envolvam o público de maneira única: conciliando o que as plataformas de comunicação têm de melhor, porém jamais esquecendo o poder de uma boa história.

Antes de apresentar a proposta de Jenkins (2009b), vale elencar algumas das recomendações de Laurel (2001) para a construção de conteúdos transmidiáticos que possuem, potencial para aplicação em diferentes contextos. São elas: a) pense em termos de transmídia desde o princípio; b) favoreça a formação de comunidades e c) forneça meios para que as pessoas criem identidades pessoais. Tais recomendações globais complementam os princípios de Jenkins (2009b).

Jenkins (2009b) elenca Sete Princípios da Transmídia para a elaboração de materiais. A proposta prevê os seguintes princípios:

Potencial de compartilhamento X Profundidade;
Continuidade X Multiplicidade;
Imersão X Extração;
Construção de Universos;
Serialidade;
Subjetividade;
Performance.

Cada um desses princípios será apresentado brevemente a seguir, lembramos que os princípios apresentados por Jenkins (2009b) em sua forma original são direcionados para a área da comunicação e entretenimento. Apresentamos a ideia central de cada princípio, ou seja, a que interessa no presente trabalho.

- Potencial de compartilhamento X Profundidade:

O conteúdo compartilhado deve motivar o espectador de compartilhá-lo, explorando profundamente o conteúdo de uma ficção pela qual ele se interesse.

- Continuidade X Multiplicidade:

Utilizar versões alternativas dos personagens ou universos paralelos das histórias para expandir o conteúdo.

- Imersão X Extração:

O espectador, ao entrar no universo do conteúdo, deve se sentir entrando em um parque temático da história/do conteúdo em questão.

- Construção de Universos:

A extensão do conteúdo deve ser prevista desde o início da construção e do desenvolvimento do conteúdo, para se tornar possível criar elementos não diretamente relacionados à narrativa principal, os quais dão uma descrição mais rica do universo em que essa narrativa se desencadeia.

- Serialidade:

Utiliza um conceito espalhando pedaços menores da história em diversas mídias, criando expectativa acerca dos novos episódios, sejam eles na mesma mídia ou em mídias diferentes.

- Subjetividade:

O assunto central é trabalhado através de outros olhares, como, por exemplo, o de personagens secundários, considerando cuidadosamente quem conta a história.

- Performance:

Levar os leitores ou espectadores a produzirem conteúdo que pode ser utilizado no próprio produto transmídia. As *performances* (criações do espectador) podem acontecer a convite do criador do conteúdo ou podem ser iniciativas dos espectadores.

Os princípios elencados acima serão levados em consideração na etapa aplicada do trabalho, conforme mostraremos na seção 4 - Procedimentos metodológicos e análise.

2.3 A NARRATIVA TRANSMÍDIA E A EDUCAÇÃO

Como motivar o aluno que está na sala de aula, seja ela presencial ou virtual, quando este está rodeado por um mundo de conteúdos, produtos e oportunidades de entretenimento incríveis disponibilizados pela internet a cada toque do dedo indicador?

Os novos meios criam novas expectativas nas mais variadas áreas, assim como também na educação. A EaD, como será apresentada no próximo capítulo, é fruto da revolução tecnológica, mostrando que o processo de aquisição da informação e do conhecimento também pode sofrer mudanças.

As oportunidades de aprender algo informalmente crescem a cada dia com o auxílio da tecnologia e da internet. Empresas, Instituições de Ensino e os próprios

profissionais buscam cada vez mais novas soluções educacionais e encontram na modalidade EaD uma grande aliada para capacitar um grande número de pessoas. O conteúdo precisa, portanto, ser inovador, atraente, de fácil acesso quanto à sua formatação, para ser acessado de qualquer computador, *tablet* ou celular, assim como estar em formatos no quais os alunos já estão acostumados a lidar.

Lopes e Alves (2011 p. 3) apresentam os princípios de hipertextualidade, emergência, convergência e conectividade como “[...] aqueles que devem nortear o processo de elaboração de atividades de ensino-aprendizagem aportadas pelo uso de ferramentas e serviços oferecidos pelos meios digitais”. Trata-se de princípios bem gerais que devem estar subjacentes a qualquer planejamento de aulas em ambientes digitais e, no caso deste trabalho, estão previstos no planejamento já desde o princípio, por exigência do próprio meio no qual as atividades ocorrerão: aulas em ambientes digitais.

O potencial de interação e participação deve ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos que estão nas salas de aula, sejam elas reais ou virtuais, são aqueles mesmos que buscam inovação no mundo do entretenimento.

Esse avanço das tecnologias, torna possível a interação entre os alunos com atividades, por exemplo, de escrita colaborativa, permitindo modificações em tempo real dos conteúdos, como as *wikis*, que permitem uma escrita coletiva, sendo possível acrescentar e modificar ideias em um texto só. A Wikipedia é o exemplo mais recorrente para entender como esse processo acontece, pois nela os documentos sempre estão em constante mudança devido às constantes modificações dos muitos autores.

Teorias da educação já provaram que as pessoas aprendem de formas diferentes, e a convergência de mídias pode proporcionar as mais variadas situações de aprendizagem quando pensadas ou não por um professor.

A flexibilidade de horários, a facilidade de acesso e o baixo custo de produção de materiais contribuem para que a transmídia seja um dos grandes caminhos para capacitar e ensinar hoje.

O objetivo da utilização da lógica transmídia é fazer com que o aluno se torne um *caçador* que busque as informações ou partes da história nas mais variadas mídias e as compartilhe no grupo, fazendo assim do aluno um autor da sua história naquela disciplina, ou seja, do conhecimento.

Gomez (2010), um estudioso da comunicação, diz que a transmídia pode vir a alcançar uma população de estudantes que se sente desmotivada, negligenciada e invisível, dando-lhe a oportunidade para deixar a sua marca no mundo e de se fazer ouvir.

Trabalhar com a lógica da narrativa transmídia não é somente criar materiais informativos em diferentes mídias ou simplesmente adaptar as aulas que se aplicavam na modalidade presencial para um AVA. A potencialidade de trabalhar com a lógica da narrativa transmídia na educação é exatamente articular os conteúdos pedagógicos com atividades que já fazem parte da rotina do estudante, como pesquisar em *sites*, *blogs*, redes sociais, ler e compartilhar.

Buscamos, na essência ou na lógica da narrativa transmídia, ideias para criar situações de ensino-aprendizagem mais personalizadas ou que sejam únicas para cada aluno será o foco neste trabalho.

Para organizar o AVA a partir do conceito de transmídia, faz-se necessário estabelecer relação entre convergência e transmídia com a elaboração de materiais para EaD, conforme veremos a seguir, buscando estabelecer relação entre os princípios para elaboração de materiais transmidiáticos enumerados por Jenkins (2009b), Laurel (2001) e Lopes e Alves (2011) e conteúdos para AVAs .

Os princípios elencados por Jenkins (2009b) auxiliam no planejamento de materiais transmidiáticos na Educação, pois, da mesma forma com que o público deseja algo mais, algo que seja único e pessoal, algo que o torne parte daquele mundo, o aluno de hoje também tem esse desejo em relação ao seu processo de aprendizagem, desejando algo além de aulas expositivas e transmissão de conhecimento.

Partimos do pressuposto de que um planejamento baseado na lógica da narrativa transmídia possa potencializar o engajamento e a aprendizagem colaborativa de conteúdos por parte dos alunos e também do professor, que deixará de exercer o papel de detentor do conhecimento para ser um mediador do processo de aprendizagem. Um projeto baseado na lógica da narrativa transmídia, assim como na comunicação na educação, deve ser bem-planejado, para que seu objetivo seja alcançado e para que o aluno não se perca pelo caminho, já que as possibilidades são variadas e cada um terá autonomia de percorrer caminhos diferentes de acordo com suas investigações e preferências.

Uma narrativa transmídia, como visto anteriormente, é uma grande história, que é dividida em partes, porém a história principal não conta tudo, porque é complementada por histórias adicionais. Outra característica que a torna mais singular ainda é que cada uma dessas histórias é veiculada por um meio de comunicação diferente, definido por ser aquele que melhor consiga expressá-las.

Para viver uma experiência plena num ambiente digital, os espectadores - no caso da educação, os alunos - assumem o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história, conhecimentos, assunto ou tema pelos diferentes canais, comparando suas observações em grupo em *chats* e fóruns de discussão *on-line* e colaborando para assegurar que todos invistam tempo e energia e tenham uma experiência mais rica e consistente do ponto de vista da aprendizagem. Nesse contexto digital, considerando suas características de hipertextualidade, emergência e convergência, as experiências de trocas comunicacionais, conforme ressaltam Lopes e Alves (2011 p. 3), “[...] operam pelo princípio geral de conectividade (das pessoas entre si, mas também das pessoas com os artefatos tecnológicos e com os espaços geográficos)”.

Segundo Sharda (2009), atividades que envolvam os princípios da lógica transmídia potencializam os conteúdos pedagógicos, pois essas atividades já estão presentes no cotidiano dos estudantes, assim como o trabalho colaborativo, o compartilhamento de informações e a interação. A utilização desses recursos pode ajudar no desenvolvimento de estratégias metodológicas atendendo às demandas dos alunos, porque se adaptam ao seu contexto, considerando também os vários estágios de aprendizagem dos estudantes, suas particularidades e seus interesses. Sendo assim, a tecnologia é útil para o enriquecimento pedagógico por meio do desenvolvimento, da cooperação e do compartilhamento de ideias, imagens, vídeos, músicas, o que pode ter como resultado um aprendizado mais reflexivo. Essa aprendizagem mais reflexiva que se busca é resultado de um material bem-elaborado e pensado para o aluno percorrer os mais variados caminhos e mídias.

Enfatizamos que, para um processo de construção e desenvolvimento de conteúdo baseado nos princípios da lógica transmídia, cabe ao professor analisar e escolher as ferramentas midiáticas sintonizadas com o objetivo da atividade pedagógica e com o contexto dos alunos.

Serão apresentados, na seção seguinte, alguns trabalhos que relacionam, de alguma forma, a narrativa transmídia ou o potencial dela na área da educação.

2.4 TRABALHOS RELACIONADOS

Esta seção apresenta brevemente um panorama de trabalhos que relacionam a narrativa transmídia e a educação, buscando agrupar informações sobre trabalhos similares realizados na área da presente pesquisa.

A prática de criar e trabalhar com projetos transmídia em escolas e universidades é algo relativamente novo no Brasil. A crescente inserção das tecnologias interativas na educação também transforma o modo de pensar e planejar as aulas. Desenvolver narrativas utilizando personagens, cenários e outros elementos que estão presentes na história original é uma ideia central da transmídia.

Cabe dizer aqui que, no início da presente pesquisa, encontramos pouco material sobre o tema, porém, hoje, passados dois anos de estudos, são encontrados com mais facilidade trabalhos que relacionam transmídia, letras e educação. A maioria dos trabalhos encontrados busca realizar reflexões sobre o uso da narrativa transmídia na educação nas mais variadas situações: trabalhos que utilizam determinadas histórias, outros buscam relacionar teóricos da pedagogia com a lógica da narrativa transmídia, há também os que investigam que tipo de letramento é necessário para poder trabalhar, criar e compartilhar conteúdos transmidiáticos.

Além dos trabalhos acadêmicos e científicos realizados em torno do tema, vem crescendo muito a utilização do potencial da transmídia na educação corporativa de empresas. A utilização da transmídia na educação tem como principais vantagens acesso fácil, rápido e de qualquer lugar, conteúdo interativo e participativo, maior interesse do aluno pelo fato de, de alguma forma, se adaptar ao mundo dele.

O trabalho de Lima, Versuti e Silva (2013), intitulado *O processo transmidiático na educação a distância*, apresenta reflexões sobre as narrativas transmídia considerando-as como um recurso diferenciado para contar histórias. São apresentados resultados de uma pesquisa qualitativa acerca das características de três narrativas transmídia (Harry Potter, Heroes e Matrix), o processo de elaboração dos conteúdos transmidiáticos educativos com o objetivo de promover a aprendizagem significativa e colaborativa dos sujeitos de forma mais autônoma, ampliada e engajada. A narrativa transmídia precisa ser criada e alimentada pelos participantes, que, no caso deste trabalho, foram alunos do nível de ensino médio,

os quais trabalharam com as histórias originais (Harry Potter, Heroes e Matrix), dando continuidade a essas histórias através da criação de novas ferramentas que viabilizam a construção, pelos estudantes, de narrativas acerca do conteúdo pedagógico apresentado nas disciplinas.

Outro trabalho relacionado é *Narrativa Transmídia e Interfaces Interativas como Suportes para a Educação*, de Denis Renó e Luciana Renó (2013), os quais apresentam, em forma de artigo, uma reflexão teórica e uma análise de um objeto real que sustentam a proposta de apresentação de conteúdos educacionais a partir de interfaces táteis e infográficos interativos como ferramentas para a educação.

Rafael Aroni, em abril de 2013, apresenta o trabalho *Transmediação em educação a distância: perspectivas para práticas pedagógicas participativas*, em que descreve e interpreta experiências em ações pedagógicas realizadas em um curso de Ciências Humanas Aplicadas, a partir da quantificação da participação dos educandos, bem como da caracterização das ferramentas utilizadas e dos resultados didáticos atingidos.

As autoras do trabalho *Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola* de Patricia Gallo e Maria das Graças Pinto Coelho (2011/2012) defendem que não é possível pensar em uma cultura da convergência, sem antes tratar dos letramentos necessários para participar de um processo de produção, distribuição e consumo de informação em multiplataformas de mídia. O trabalho investiga a aquisição de um letramento midiático mais amplo, a partir de atividades iniciadas na escola. Para isso, propõe a narrativa transmídia como uma prática educativa adequada para a aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência, principalmente, por envolver, na cocriação e na mixagem do conteúdo, variados processos cognitivos.

Lima e Versutti (2013) apresentam, em *Estudo e aplicações da narrativa transmídia na educação a distância*, uma pesquisa que conceituou narrativa transmídia e buscaram fomentar seu uso na educação, além de refletir sobre os dados das franquias *Star Wars* e *Lost*. Se o conteúdo das histórias (*Star Wars* e *Lost*), através do processo transmídia, conquista milhares de fãs de todas as idades, o seu uso na Educação a Distância traz resultados positivos para os modelos metodológicos dos docentes, atraindo os alunos para a aprendizagem. As autoras concluíram que é possível realizar atividades interacionais desenvolvidas de forma

colaborativa, seduzindo os alunos para a aprendizagem daquele conteúdo, e, para isso, o AVA disponibiliza recursos.

Conhecer trabalhos e áreas que estão tentando fazer conexões entre a transmídia e a educação fez-se importante no presente trabalho para verificar que, apesar de ser um campo ainda pouco explorado, vem ganhando espaço nas pesquisas. Desse modo, uma aproximação das áreas da linguística, da educação e da comunicação pode contribuir para a inovação de formas de abordagem dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme procuramos evidenciar nesta seção, há diferentes trabalhos na área de Letras que fazem uso do conceito de narrativa transmídia em contexto de ensino-aprendizagem. Observamos, no entanto, que a forma de utilização do conceito de transmídia não é a mesma daquela realizada neste trabalho. O que percebemos foi que trabalhos que aproximam literatura e educação são os que têm sido realizados.

3 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM GÊNERO DIGITAL

Este capítulo apresenta, as bases legais da EaD, assim como a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil, contextualizando, dessa forma, o campo de atuação da presente pesquisa. O AVA Moodle e sua estrutura são apresentados, para, em seguida, buscarmos responder à seguinte questão norteadora:

Ao considerarmos um AVA um gênero digital, que aspectos devem ser analisados para compreendermos sua macroestrutura?

O capítulo está organizado do seguinte modo: 3.1 Educação a Distância no Brasil: evolução e bases legais, seção que apresenta o contexto da presente pesquisa a partir de um breve histórico da educação a distância no Brasil e suas bases legais. 3.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem e Comunidade Virtual - essa seção, por sua vez, conceitua e apresenta o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um sistema de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem, diferenciando-o de comunidade virtual. 3.3 A noção de gênero adotada neste trabalho - apresenta a noção de gênero e de gênero digital na qual foi baseado o presente trabalho. 3.4 Descrição de Ambiente Virtual de Aprendizagem como um gênero digital - apresenta os aspectos relevantes para descrever o AVA como um gênero digital e, visto assim, o que o professor deve considerar para o planejamento das aulas incluindo a lógica da narrativa transmídia.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: EVOLUÇÃO E BASES LEGAIS

Nesta primeira seção, apresentamos, o contexto da presente pesquisa a partir de um breve histórico da EaD no Brasil e suas bases legais, para tanto, os Referenciais de Qualidade da EaD são utilizados como fonte das informações aqui apresentadas.

A EaD no Brasil sempre buscou a democratização do conhecimento. O processo de implantação dessa modalidade de ensino objetivava transpor obstáculos geográficos utilizando tecnologias de informação e comunicação.

O momento atual vivido no campo educacional vem dando grande importância para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino a distância, que vem se fortalecendo pelas transformações socioculturais e tecnológicas, como mostra o Horizon Report 2013, do New Media Consortium, um

relatório elaborado em colaboração com a Educause Learning Initiative (ELI) e que, anualmente, inventaria as tecnologias emergentes em educação, antecipando o horizonte temporal da sua adoção pelas instituições. Esse relatório apresenta as seguintes tendências: (a) *Cursos gratuitos*: os Massive Open On-line Courses (Moocs) são exemplos de cursos *on-line* gratuitos. São populares desde 2011-12, com o lançamento de iniciativas bastante reconhecidos hoje: edX, Coursera e Udacity. Neles existe a possibilidade de aprendizado continuado, de nível superior e gratuito. Mais recentemente, temos falado nos Small Private On-line Courses (Spocs), cursos *on-line* e gratuitos que são destinados para públicos menores, de no máximo dezenas ou centenas de participantes, o que significa um processo mais qualificado de avaliações e a capacidade de desenvolver uma experiência mais personalizada. (b) *Tablet computing*: a portabilidade facilita o acesso à internet e o compartilhamento de documentos em quase todo lugar. Além disso, com a possibilidade de baixar uma variedade imensa de aplicativos, cada *tablet* também facilita um aprendizado customizado e colaborativo. A educação a distância *on-line* terá cada vez mais a interatividade como característica, e os aparelhos também estarão adaptados para isso. (c) *Gaming e Gamificação*: jogar promove o engajamento dos alunos, a ideia é aplicá-los aos conteúdos educativos, como vem sendo estudado por alguns especialistas da área, inclusive no Brasil. Geralmente, gostamos de jogar videogame ou jogos no computador, no *tablet* ou no celular, por que não utilizar um jogo para ensinar? (d) *Learning analytics*: o uso do *analytics* (ferramenta usada para decifrar tendências e padrões a partir de dados disponíveis sobre o aprendizado dos alunos) restringia-se a alunos com dificuldades de aprendizado (NMC Horizon Report, 2013). Hoje, ele é um recurso que auxilia nas escolhas pedagógicas a partir da necessidade dos alunos, podendo orientá-los melhor. Um exemplo de uso dessa tecnologia temos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)¹, que, em parceria com uma empresa, está desenvolvendo um *software* que analisa as interações dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem com a finalidade de prevenir evasão, na medida em que oferece ao professor e ao tutor um relatório da participação dos alunos e dicas de como agir em cada caso.

¹ Projeto que tem equipe interdisciplinar. A equipe da computação é coordenada pelo prof. Dr. Sandro José Rigo, do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada. A equipe da Linguística é coordenada pela prof.^a Isa Mara da Rosa Alves, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

A história e os avanços da EaD são no Brasil ancorados em bases legais que guiam e dão suporte às instituições para atingir o objetivo de padronizar normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância. Em 1995, foi conferida ao MEC a competência de credenciar instituições para que possam ofertar cursos e programas a distância no nível superior e às autoridades estaduais e do Distrito Federal foram conferidas as tarefas de promover esse credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância nos níveis básicos, na educação de jovens e adultos, na educação especial e na profissional.

Em dezembro de 1996, foram estabelecidas as primeiras bases legais da modalidade de educação classificada como a Distância pelo Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, afirmando que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância.

O conceito de Educação a Distância no Brasil foi definido oficialmente, mais tarde, no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracterizando a educação a distância como modalidade educacional que ocorre por meio de utilização de tecnologias de informação e comunicação, ou seja, com professores e alunos realizando tarefas educacionais em lugares e tempos diferentes, mas que se encontram presencialmente para a realização da avaliação final com peso de 60%. (BRASIL, 2005).

A primeira versão dos Referenciais de Qualidade para educação a distância foi elaborada em 2003, porém houve necessidade de atualização do documento devido à dinâmica do setor e à renovação das referências que nele vigoravam, assim, uma comissão de especialistas foi composta para sugerir mudanças. A versão preliminar revista, com mais de 150 sugestões e críticas, das quais a maioria foi incorporada, foi submetida à consulta pública durante o mês de agosto de 2007.

Os Referenciais de Qualidade apresentam os aspectos que devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um curso na modalidade a distância. Em um PPP, os seguintes tópicos precisam estar contemplados (BRASIL, 2007):

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem:

A opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; o desenvolvimento e a produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, que delimitam os princípios e as diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, devem estar explícitos no PPP do curso.

O uso da tecnologia aplicado à educação a distância deve apoiar-se na interação e no compartilhamento, respeitando a diversidade cultural. O conhecimento é construído por cada sujeito individual e coletivamente como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação.

O PPP do curso precisa prever uma introdução para o uso da tecnologia utilizada como forma de acolher o estudante, foco do processo pedagógico, para que todos tenham um ponto de partida comum.

- Sistemas de comunicação:

O estudante é o centro do processo, e sua interatividade entre professores, tutores e estudantes é muito facilitada pelo avanço das TICs.

O sistema de comunicação adotado para mediar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância precisa permitir que o estudante resolva, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

- Material didático:

De modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, o material didático precisa passar por um processo de avaliação prévia, com o objetivo de identificar necessidades de ajustes e para estar em consonância com o projeto pedagógico do curso, deve desenvolver habilidades e competências específicas, optando pelo conjunto de mídias compatíveis com a proposta e a realidade do estudante.

A produção de material para cursos oferecidos na modalidade a distância não pode simplesmente seguir os padrões do material para utilizar em aulas presenciais,

para tanto, é necessário que os professores tenham uma equipe de especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros, à sua disposição.

É recomendável que os materiais para uso a distância busquem integrar

[...] as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores. (BRASIL, 2007).

É ressaltada a importância que deve ser dada à construção do material didático quanto à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados e que este propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto.

O material didático deve, segundo orientações do MEC:

- cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de autoavaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (BRASIL, 2007).

- Equipe multidisciplinar:

A diversidade de modelos da educação a distância possibilita diferenciadas equipes de colaboradores. Uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e técnico-administrativos.

As principais competências de cada uma dessas classes funcionais são as que seguem. (BRASIL 2005).

Docentes:

As funções dos professores na modalidade a distância expandem-se, requerendo qualificação, para (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

- Tutores:

O tutor participa ativamente da prática pedagógica, podendo desenvolver suas tarefas virtual ou presencialmente, acompanhando e mediando todo o processo pedagógico.

É o tutor que esclarece dúvidas através de meios como fóruns, telefone, webconferência, além de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, seleciona material de apoio quando necessário.

- Equipe administrativa:

Os analistas do planejamento didático e do desenvolvimento dos materiais planejam, junto aos professores autores, os materiais que serão disponibilizados no

ambiente virtual. Também dão suporte técnico e pedagógico no decorrer das disciplinas, bem como ao professor e ao tutor.

Apresentamos, nesta seção, um recorte dos Referenciais de Qualidade em busca de identificar os participantes e os bastidores da EaD, desenhando o contexto do presente projeto de pesquisa: aulas na modalidade a distância.

As orientações do MEC para elaboração de material didático para EaD são importantes, pois, nas seções seguintes, serão trabalhadas questões sobre a elaboração de materiais didáticos potencializados pelos princípios da transmídia. Ainda, conforme explicitado nesses Referenciais, ressaltamos a importância que as diferentes mídias, a convergência e a interação entre os diferentes materiais têm na EaD.

3.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E COMUNIDADE VIRTUAL

Esta seção descreve o AVA como espaço de interação entre os participantes de um curso ou uma disciplina que acontece via internet. Tomamos o AVA, no presente trabalho, não só como um *software* utilizado para gerenciar conteúdos na educação, mas também como gênero digital emergente, conforme descrito na seção seguinte. O conjunto de pessoas com interesses e objetivos em comum que interage em um AVA é denominado Comunidade Virtual.

3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Hoje, a EaD se consolida basicamente por meio de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem que são conhecidos por diversas denominações, tais como: AVA, Learning Management System (LMS), Course Management System ou Content Management System (CMS), Learning Content and Management System (LCMS), Instructional Management System (IMS). Adotamos, neste trabalho, a denominação Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para definir ambientes que, em geral, são baseados na *web* para gerenciar eletronicamente cursos e atividades de aprendizagem virtual.

Schlemmer (2002) também concorda que o AVA é um *software* de aprendizagem colaborativa, dizendo que é um sistema que sintetiza a funcionalidade de *software* para a Comunicação Mediada por Computador (CMC) e os métodos de

entrega de material de cursos *on-line*. Valentini e Soares (2005) denominam AVA como um espaço social constituído de interações cognitivo-sociais sobre um objeto de conhecimento: um espaço na Web, *cenários onde as pessoas interagem*, mediadas pela linguagem hipermidiática, cujos fluxos são de comunicação gráfica. Valentini e Soares (2005, p. 19) dizem ainda que “[...] o AVA refere-se a algo muito mais rico do que um conjunto de tarefas a serem cumpridas: refere-se a atividades que vão emergindo a partir do processo de aprender”. São considerados *softwares* utilizados na educação organizada de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação e de objetos de aprendizagem.

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como espaços nos quais a interação e a colaboração são fundamentais.

Lemos, Cardoso e Palacios definem os ambientes virtuais como

[...] instrumentos que servem como verdadeiro coletivo inteligente, onde os assuntos agrupados de forma temática são tratados por especialistas das mais diversas áreas, discutindo, comentando ou informando. Formam-se assim fóruns permanentes, proporcionando trocas mais profundas do que as obtidas nos chats, por exemplo. Cria-se uma comunidade informativa extremamente importante no processo pedagógico (LEMOS; CARDOSO; PALACIOS, [2013?]).

O processo pedagógico, ou seja, a interação entre professor/aluno ou aluno/aluno em AVA é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para permanência do aluno nessa Comunidade Virtual, que é definida a seguir.

3.2.1 Comunidade Virtual

Marcuschi (2005) define uma CV como as pessoas com interesses comuns ou que agem com interesses comuns num dado momento, formando uma rede social estruturada.

Para Palloff e Pratt (2002), uma comunidade virtual *on-line* consiste em pessoas, em um objetivo, em políticas comuns e nos sistemas de computador. As pessoas interagem socialmente em um ambiente virtual de aprendizagem tentando satisfazer suas próprias necessidades ou o desempenho de papéis especiais, no caso do professor e/ou tutor. Para Palloff e Pratt (1999), as comunidades virtuais seguem os seguintes pressupostos:

- destinar-se a interesses comuns a todos os sujeitos participantes do ambiente - no trabalho em equipe;
- o ambiente deve centrar sua dinâmica nos objetivos a serem alcançados;
- todos os sujeitos têm o mesmo direito de participação;
- as normas, os valores e os comportamentos são definidos no próprio ambiente;
- o educador assume o papel de orientador e animador do ambiente;
- a aprendizagem é cooperativa/colaborativa;
- o sujeito assume o papel ativo na construção do seu conhecimento de acordo com o tema do ambiente;
- interação permanente.

Esses pressupostos reafirmam o que MacInyre (apud PALLOFF; PRATT, 2002, p. 195), presidente do Fielding Institute, disse: “Ao falar sobre aprendizagem a distância, continuo a enfatizar que nosso foco está no processo de aprendizagem, e não na tecnologia”.

Torna-se, no presente trabalho, importante conhecer o termo e a definição de *comunidade virtual*, para identificar os seus integrantes, que se comunicam no AVA.

Schlemmer (2002 p. 146) chama os integrantes da CV como administrador, conceptor, orientador, aluno e secretário.

Administrador - administra o ambiente (Técnico administrativo).

Conceptor - planeja, cria e projeta o conteúdo a ser trabalhado no AVA (Professor autor).

Orientador/ articulador - apresenta e desenvolve o projeto da comunidade no AVA (Professor ministrante).

Aluno - utiliza o AVA como coautor (Aluno).

Secretário - gerencia a matrícula e analisa qualitativamente os usos do AVA por meio de relatórios (Tutor).

Marcuschi (2005) diz ser interessante indagar-se sobre o que distingue as comunidades virtuais das comunidades sociais do mundo real, com suas projeções discursivas, a fim de observar a natureza dos gêneros textuais nesse contexto. O autor utiliza-se de Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 21), que sugere a adoção do conceito de *gênero* para entender o discurso das comunidades virtuais. A razão disso estaria no fato de a noção de gênero

[...] deslocar o foco de questões como a natureza e o grau do relacionamento entre os ‘membros da comunidade’, para o propósito, da comunicação, suas regularidades de forma e substância e as

forças institucionais, sociais e tecnológicas que subjazem a essas regularidades. (ERICKSON, 1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Para Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 21),

Uma comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras.

Cinco características definidoras do conceito de acordo com a tradição da sociolinguística e da antropologia também são apresentadas por Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 22, grifo do autor). Essas características são:

- **Membro:** central para a noção de comunidade é o fato de ser membro ou de estar excluído; alguns pertencem a ela e outros não e isso por razões várias, tais como religião, raça, camada social, profissão etc.
- **Relacionamento:** os membros de uma comunidade formam relacionamentos pessoais entre si, desde relacionamentos casuais a amizades estáveis.
- **Confiança e reciprocidade generalizada:** uma comunidade deve ter confiança mútua e estar preparada para que os membros se ajudem.
- **Valores e práticas partilhados:** os membros devem partilhar um conjunto de valores, objetivos, normas e interesses, assim como uma história, costumes e instrumentos.
- **Bens coletivos:** participação dos membros na produção, uso e distribuição de bens.
- **Durabilidade:** enquanto uma coletividade, os aspectos acima mencionados só se efetivarão se a comunidade tiver longa duração.

Ressaltamos, por fim, que, no presente trabalho, a expressão *comunidade virtual* é adotada para definir os participantes de um curso ou uma disciplina oferecida na modalidade a distância, sendo eles a equipe multidisciplinar e os alunos.

3.3 A NOÇÃO DE GÊNERO ADOTADA NESTE TRABALHO

A fim de responder à questão norteadora do capítulo - *Ao considerarmos um AVA um gênero digital, que aspectos devem ser analisados para compreendermos sua macroestrutura?* -, esta seção faz uma descrição de Ambientes Virtuais de Aprendizagem como gêneros digitais. De antemão, salientamos que um AVA é aqui considerado como um espaço de interação e comunicação entre os participantes de uma determinada CV.

Para Bakhtin (1997), o estudo dos gêneros é de extrema importância, porque qualquer trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera enunciados que desempenham alguma relação com campos da atividade humana e da comunicação. Bakhtin (1997) afirma que o gênero não existe por si só, pois ele se estabelece como um fenômeno histórico e social e, por esse motivo, podemos dizer que é uma parte de um todo, não podendo, portanto, ser percebido de forma isolada.

Bakhtin (1997, p. 284) diz que

[...] 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.

A noção de gênero adotada neste trabalho é ancorada nos seguintes componentes da construção das bases sócio-interativas da teoria dos gêneros de Bakhtin (1997): (1) cada esfera de atividade humana elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*; (2) os gêneros, numa determinada esfera de comunicação, caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional; (3) “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, 1997, p. 291); (4) os gêneros caracterizam-se como tipos de enunciados particulares, concretos, relacionados a distintas esferas da atividade e da comunicação; (5) “[...] enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos falantes”. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Miller (1984, apud MARCUSCHI, 2005, p. 23) define os gêneros como “[...] interações retóricas típicas, com base em situações recorrentes em determinado contexto de cultura”. O gênero é um aspecto central na estrutura comunicativa da sociedade, um elo estruturador que liga a mente individual à global e, por esse motivo, toma gênero como *artefato cultural*² (MILLER, 1984, apud MARCUSCHI), como instrumento apto para o desenvolvimento de ações sociais. Sendo assim,

² Para Miller (1994, apud MARCUSCHI, 2005, p. 23), “[...] os gêneros como ‘artefatos culturais’ seriam instrumentos aptos para desenvolver ações sociais em situações específicas, que se definem por objetivos comunicativos, audiência, regularidades formais e conteúdos. O ‘artefato cultural’ como a singularidade dos gêneros em cada cultura e sua relação com os espaços culturais”.

podemos tomar as palavras de Erickson (2000, apud MARCUSCHI, 2005 p. 24) para definir a noção de gênero que pretendemos seguir aqui:

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação.

Com base nessa noção de gênero, Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24) sugere observar o seguinte em relação ao discurso *online*:

- propósito comunicativo do discurso;
- natureza da comunidade discursiva;
- regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções;
- propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso.

Cada um desses aspectos será descrito em detalhes posteriormente, quando o Ambiente Virtual de Aprendizagem será definido como um gênero digital.

Crystal (2001 apud MARCUSCHI, 2005 p. 8) escreveu seu livro *Linguagem e a Internet*, no qual buscou descobrir o papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem apontando três pontos de vista: o ponto de vista dos usos da linguagem; do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio; do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante complexa em gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos.

O AVA pode ser considerado um gênero digital no presente trabalho, porque:

- a) seu uso está cada vez mais generalizado, como apresentamos na introdução e na primeira seção deste capítulo, logo, representa “[...] um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente” Erickson. (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24);

- b) os gêneros digitais têm sua raiz em gêneros prévios já existentes, como, por exemplo, o *e-mail* provém da carta, o *blog*, do diário pessoal. (MARCUSCHI, 2005);
- c) pode-se rever, no AVA, conceitos tradicionais da sala de aula, permitindo repensar a nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2005).

De acordo com Marcuschi (2005), o conhecimento textual é de suma importância tanto para quem precisa produzir quanto para quem precisa interpretar um texto. O professor, por exemplo, precisa entender muito bem o propósito comunicativo para planejar o ambiente da sua disciplina e os textos que ali serão disponibilizados, a fim de instruir o aluno, que, por sua vez, precisa conhecer esse contexto de comunicação para compreender as informações ali disponibilizadas.

3.4 DESCRIÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO UM GÊNERO DIGITAL

O AVA é descrito, na presente seção, como gênero a partir da noção de gênero de Bakhtin e, de modo mais específico, da proposta já mencionada de Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24), observando os seguintes aspectos em relação ao discurso *on-line*: 3.4.1 Propósito comunicativo do discurso; 3.4.2 Natureza da comunidade discursiva; 3.4.3 Regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções; 3.4.4 Propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso.

Marcuschi (2005), em *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, apresenta uma análise e parâmetros para a identificação dos gêneros no meio virtual, trazendo um quadro no qual são descritos as dimensões utilizadas para classificar um gênero como digital. Essas dimensões são: relação temporal; duração; extensão do texto; formato textual; participantes; relação dos participantes; troca de falantes; função; tema; estilo; canal/ semioses e recuperação de mensagem.

Para a descrição de AVAs neste trabalho, faremos uma adaptação da tabela proposta em Marcuschi (2005), utilizando a mesma legenda usada pelo autor para descrever *e-mails*, bate-papo virtual aberto, bate-papo virtual reservado, bate-papo

ICQ (agendado), bate-papo virtual em salas privadas, entrevista com convidado, aulas virtuais por *e-mails*, bate-papo educacional, videoconferências interativas, listas de discussão e endereço eletrônico, porém, aqui, aplicamos ao gênero AVA. Os sinais para marcação dos traços são: + (presença); - (ausência); 0 (irrelevância do traço para definição do gênero); ? (indefinição quanto à presença e relevância).

Quadro 1 - Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual

DIMENSÃO	ASPECTO	AVA
Relação temporal	Síncrona	+
	Assíncrona	+
Duração	Indefinida	-
	Rápida	-
	Limitada	+
Extensão do texto	Indefinida	+
	Longa	-
	Curta	+
Formato textual	Turnos encadeados	+
	Texto corrido	+
	Sequências soltas	-
	Estrutura fixa	+
Participantes	Dois	+
	Múltiplos	+
	Grupo fechado	+
Relação dos participantes	Conhecidos	+
	Anônimos	-
	Hierarquizados	+
Troca de Falantes	Alternada	+
	Inexistente	-
Função	Interpessoal	+
	Lúdica	+
	Institucional	+
	Educacional	+

Tema	Livre	-
	Combinado	+
	Inexistente	-
Estilo	Monitorado	+
	Informal	-
	Fragmentário	-
Canal/ Semioses	Puro texto escrito	-
	Texto oral & escrito	+
	Texto com imagem	+
	Com paralinguagem	+
Recuperação de mensagem	Gravação automática	+
	Voláteis	+

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2005, p 34-35).

Uma descrição detalhada dos aspectos abordados na tabela - relação temporal, duração, extensão do texto, formato textual, participantes, relação dos participantes, troca de falantes, função, tema, estilo, canal/semioses, recuperação de mensagem - será apresentada em seguida, juntamente com a descrição de gênero seguindo as categorias propostas por Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24) para analisar o discurso *on-line*:

- propósito comunicativo do discurso;
- natureza da comunidade discursiva;
- regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções;
- propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão on-line origem às regularidades do discurso.

3.4.1 Propósito Comunicativo do Discurso

O propósito comunicativo é um dos critérios que Erickson (1997, apud MARCUSCHI, 2005) considera importante na análise de um gênero, porque ele não

só determina a forma, mas também as escolhas de conteúdo e estilo. Esse critério analisa os objetivos e os interesses do público que utiliza o gênero.

O gênero digital AVA pode ter como objetivo ensinar e aprender, porém as interações que ali ocorrem demonstram que o propósito comunicativo de um AVA vai muito além de ensinar e aprender, como seria em uma sala de aula presencial.

O AVA busca, além de ensinar e aprender, promove a autonomia dos participantes, para que de diferentes formas e caminhos encontrem as informações necessárias.

O aluno constrói redes conectando um gênero ao outro e, entre a leitura e a escrita, além do conhecimento sobre o conteúdo estudado ou linguístico, no caso do presente trabalho, um conhecimento contextual é construído.

A Função de um AVA, conforme a Figura 1, é institucional, educacional e interpessoal por definição, e defendemos, neste trabalho, que o aspecto lúdico esteja presente na comunicação entre aluno e professor em ambientes virtuais de aprendizagem. Esse é um aspecto muitas vezes deixado de lado pelos professores, fato que contribui para o distanciamento entre aluno e professor. Os professores ficam tão focados nos conhecimentos que precisam desenvolver que acabam esquecendo de estabelecer uma *relação* leve, agradável e mais próxima com seu aluno. Entendemos que o aspecto da ludicidade (contar uma história, contar uma piada, fazer uma brincadeira sobre o Grenal, etc.) contribui para a aprendizagem e para evitar a evasão, contribuindo assim para interação da CV, ou seja, da natureza da comunidade discursiva, outra categoria proposta por Erickson (1997 apud MARCUSCHI 2005 p. 24) que segue sendo detalhada.

3.4.2 Natureza da Comunidade Discursiva

A natureza da comunidade discursiva de um AVA caracteriza-se pela a interação entre os *participantes* da disciplina ou do curso a distância, isto é, trata-se de um *grupo fechado*. Somente os integrantes da comunidade, ou seja, alunos, professor, tutor e equipe técnica têm acesso às contribuições realizadas a partir da sua entrada no ambiente. As interações entre os participantes podem ser entre *dois participantes*, quando há, por exemplo, um *chat* entre um aluno e o professor/tutor, ou entre *múltiplos participantes*, no caso de *chats* abertos para toda a turma ou de fóruns de que participam vários alunos.

As interações são de natureza educativa baseada na troca de conhecimento e no compartilhamento de informações. *A relação dos participantes, portanto, é conhecida e hierarquizada*, uma vez que há uma hierarquia entre professor e aluno, além da relação hierárquica existente entre professor e tutor, quando há esses dois sujeitos envolvidos.

A participação do aluno é efetivamente autônoma no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, essa busca de diferentes formas de interação com a informação e com os colegas é facilitada cada vez mais pela tecnologia, o que prova que não são as mídias que convergem, mas, sim, o usuário.

Segue existindo uma relação hierárquica entre professor e aluno, entretanto essa hierarquia é de natureza distinta daquela existente no ensino tradicional presencial. O professor deixa de ser o centro. O centro não é também o aluno, mas, sim, está na relação professor e aluno em função do propósito de cada atividade e das informações contidas no AVA. Como observado por Paiva (2001 apud MARCUSCHI 2005, p. 55) sobre aulas com *chat* em CV, “Abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas”.

3.4.3 Regularidades de Forma e Conteúdo da Comunicação, Expectativas Subjacentes e Convenções

A estrutura típica do AVA adotada no presente trabalho é ilustrado pela Figura 01, que mostra o AVA Moodle. O AVA Moodle é utilizado na parte aplicada do trabalho e, por esse motivo, serve como referência para a análise do gênero AVA realizada aqui.

O sistema Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é uma plataforma de gerenciamento de conteúdo gratuito, de código aberto e, segundo Perters (2003), esse sistema foi desenvolvido por Martin Dougiamas durante seu doutorado em Ciência da Computação e Educação na Universidade Curtin, da Austrália. A pergunta de pesquisa de Dougiamas era: *Como programas de internet podem dar suporte com sucesso às epistemologias social-construcionistas de ensino e aprendizagem?* O Moodle é o AVA mais popular hoje, porque é gratuito,

de código aberto, isto é, pode ser configurado e reconfigurado conforme as necessidades e as crenças da instituição que o utiliza.

Optamos por dividir o ambiente em áreas para apresentar a sua macroestrutura visual, e cada uma dessas áreas é composta por *hiperlinks*. Isso mostra que o formato textual do AVA não segue somente como texto corrido, mas por turnos e *links* encadeados. A *extensão do texto*, como podemos perceber, é *curta* e, geralmente, quando é utilizado um texto longo, este é disponibilizado em uma nova janela a partir de um *link*. A quantidade de texto permitido também compete ao número de horas da disciplina ou do curso.

Ainda em relação ao *formato textual*, os *turnos de fala* são *encadeados*, por vezes ocorrem *textos corridos*. Embora haja bastante flexibilidade no formato textual, o AVA mantém uma *macroestrutura fixa* repleta de *links*, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Página do AVA Moodle

The image shows a screenshot of a Moodle AVA page. At the top, there is a breadcrumb trail: "Unisinos > EAD > GRAD > Experimentação Textual > 33 > 2013/1". Below this, there are four boxes with arrows pointing to specific parts of the page:

- Área 01**: Points to the left sidebar containing navigation menus like "Participantes", "Usuários Online", "Atividades", and "Pesquisar nos Fóruns".
- Rastro de navegação**: Points to the breadcrumb trail at the top.
- Área 02**: Points to the main content area titled "Programação" with the heading "ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA VIRTUAL DA ATIVIDADE ACADÊMICA EXPERIMENTAÇÃO TEXTUAL".
- Área 03**: Points to the right sidebar containing "Últimas Notícias" and a list of recent posts.

The main content area (Área 02) contains a welcome message from Professora Silvana Kissmann and a list of links for navigation, such as "Ementa da atividade acadêmica" and "Plano de ensino da disciplina 2013/1".

Fonte: UNISINOS ([2013?]).

A macroestrutura do AVA é composta de *links* e textos, ou seja, um AVA é composto de textos no formato de hipertextos. Esse tipo de texto proporciona aos alunos diferentes opções ou caminhos para acesso aos textos ou aos materiais didáticos (objetos de aprendizagem, vídeos, apresentações, avisos, etc.).

A macroestrutura da página inicial do AVA é dividida em três áreas, conforme ilustra a Figura 1. A área 01 do AVA Moodle representa um grande menu, no qual é possível ver os participantes do curso e ter acesso às atividades do ambiente, que são: *chats*, diários, fóruns. É possível também nesse menu visualizar em quais cursos estamos matriculados, notas e nosso próprio perfil. Na área 02, concentram-se a redação dialógica do professor, o material disponibilizado e as ferramentas de interação. As atividades são disponibilizadas a partir de *links*. Na área 03, é possível acessar as últimas notícias postadas, os eventos determinados pelo professor, o calendário com datas de eventos.

Na parte aplicada do presente trabalho, será utilizado o AVA Moodle, porque esse é o AVA utilizado como espaço das aulas virtuais na Instituição de aplicação do trabalho.

A descrição do AVA como gênero digital é baseada em questões relativas à quebra da linearidade textual e às opções de caminho para leitura. Esses são reflexos da tecnologia nos gêneros textuais discursivos. No AVA, são encontrados *textos de extensão curta*, repletos de *links* eletrônicos, além do uso de diferentes mídias e ferramentas que utilizam diferentes recursos de leitura, escrita, visualização e audição. Na tela, vão sendo feitas ligações, expansões que passam a ser centrais na estruturação de um novo texto, como comenta Braga (2005).

Conforme Maingueneau (2010), essas características são o que o autor denomina de *hipergênero*. O hipergênero, por sua vez, promoveria o diálogo entre vários gêneros digitais utilizados para apoiar a aprendizagem dos alunos na educação a distância. Para Maingueneau (2010), o *blog* é uma espécie de hipergênero típico, com propriedades comunicativas mínimas: alguém falando de si para alguém que visite seu *site*.

Pretendemos, neste trabalho, defender a ideia de que um AVA, assim como o *blog*, não é simplesmente um suporte, mas, sim, um hipergênero, como afirma Maingueneau (2010), pelo fato de que, em um determinado ambiente, ocorrem vários gêneros, o que é possível pela presença do hipertexto.

O hipertexto, que, segundo Koch (2005), é uma estrutura multilinear (mais que uma direção), remete o leitor virtual a várias direções dentro de um texto, como também ocorre no caso do AVA.

De acordo com Koch (2005, p. 64), o hipertexto

[...] é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema.

O hipertexto permite subdividir um texto em trechos coerentes e relativamente curtos. Também permite fazer referência a outras partes do texto ou a outros textos, totalmente independentes. Os *links* são os instrumentos que permitem a conexão e a ordenação dos textos. O leitor, por meios dos *links*, pode criar a sua própria ordem de leitura, criando um caminho para a construção do sentido e definindo quais temas deseja acessar.

Marcuschi (2001, p. 83) diz que um hipertexto “[...] consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” e, devido à falta de linearidade, o hipertexto exige do leitor uma noção de coerência de forma mais aberta e interativa, diferente do que se faz em revistas e livros.

Apesar de o hipertexto fazer parte do ambiente virtual, ele já era encontrado na escrita impressa e podia ser lido em qualquer ordem; um jornal, por exemplo, pode ser lido intercalando páginas.

Para Marcuschi (2001, p. 107), mais do que um gênero textual, o hipertexto é um “[...] gênero de programas computacionais que permitem desenvolver sequências textuais, colaborando para o surgimento de outros novos gêneros textuais no contexto da tecnologia eletrônica”.

O hipertexto possui uma grande e visível diferença entre os textos tradicionais, pois é dinâmico e flexível, por ter em sua composição os *links*, que fazem um elo com outras páginas do mesmo tipo. Segundo Xavier (2004, p. 171), o hipertexto pode ser entendido como uma “[...] forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Os recursos do hipertexto não se apresentam somente sob forma verbal (texto), mas, sim, com recursos semióticos que ali estão presentes, a começar pelos ícones. Os *hiperlinks* não são mais somente frases sublinhadas em azul, hoje eles não são mais destacados de tal maneira, são identificados por um sinal diferente do sinalizador do *mouse*, assim que posicionado sobre eles. Através dos *hiperlinks*, o leitor constrói a significação que o texto assume, tornando, assim, cada leitura uma construção particular.

Outra característica regular dos AVAs é o fato de suas páginas iniciais darem acesso a outros gêneros digitais. Lembramos que esse fato, como já apresentado, inclui o AVA na categoria de gênero digital do tipo hipergênero. (MAINGUENEAU, 2010). Entre os gêneros digitais que estão dispostos nos AVAs, estão *chats* educacionais, *e-mails* educacionais, *blogs* e *webconferências*.

Uma breve análise desses gêneros digitais será apresentada seguindo Marcuschi (2005).

3.4.3.1 *Blogs*

Marcuschi (2005) introduziu o *blog* como gênero digital em seus estudos com cautela, pois, ao mesmo tempo que afirmava que uma *homepage* qualquer não era um gênero digital, afirmava que o *blog* era, porque este teria uma história própria, uma função e uma estrutura que o caracterizariam como tal. Marcuschi, em 2005, afirmava que o *blog* funcionava como um *diário pessoal*. Os *blogs* são interativos e participativos, por terem um local para receber comentários.

Hoje, sabemos que os *blogs amadureceram* e que suas funções vão muito além de simples diários *on-line*. Colunas de jornais ou revistas em versões digitais, por exemplo, utilizam *blogs* para postar os textos de seus jornalistas. No contexto pedagógico, é preciso destacar também que os *blogs* raramente serão utilizados como diários, mas, sim, por exemplo, como espaços para postagem de opiniões e trocas de posições sobre determinado assunto.

Os *blogs*, conforme Marcuschi (2005), são datados, podem conter fotos, músicas e outros materiais. Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. O encurtamento dos textos, o uso de *links* eletrônicos e o uso de diferentes mídias são reflexos da tecnologia nos gêneros discursivos e, por esse motivo, o ambiente virtual de aprendizagem pode também ser assumido como tal.

3.4.3.2 E-mail e E-mail Educacional

Conforme Marcuschi (2005), o *e-mail*, ou correio eletrônico, está entre os gêneros digitais, e a expansão do seu uso faz com que ele adquira características próprias, ou seja, uma padronização do texto nele é desenvolvida.

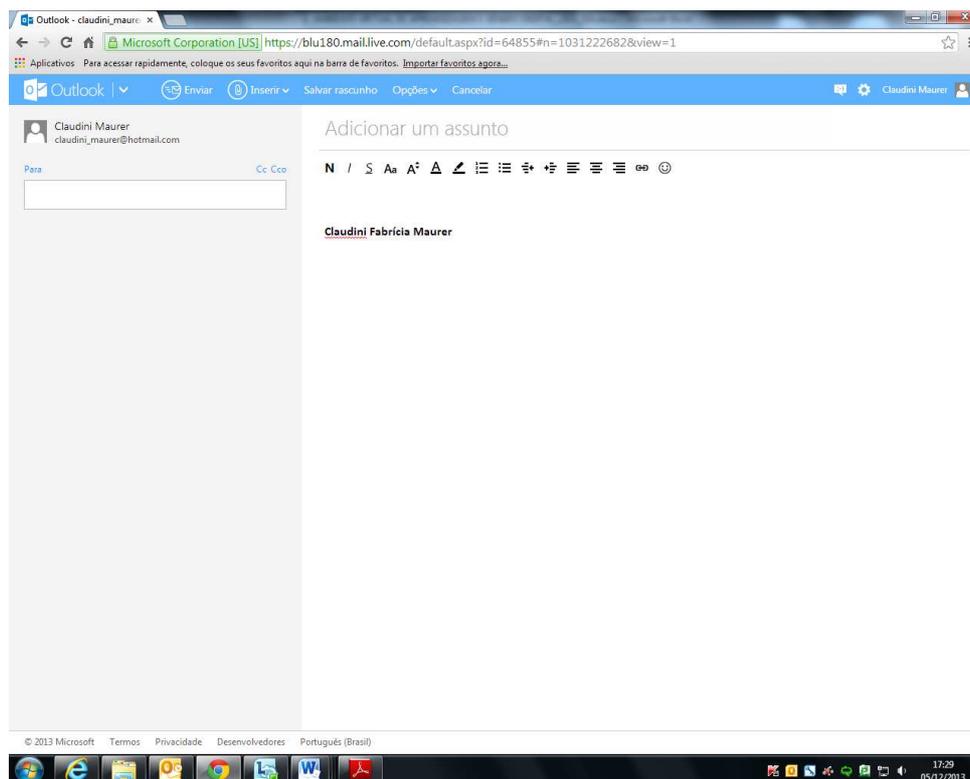
Paiva (2005) dedicou-se ao estudo do *e-mail* e, nesse estudo, apresentou as seguintes características que definiriam o *e-mail* como gênero:

O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos herda a assincronia. Do memorando toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um 'diálogo'. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. Os usuários têm a intuição de que estão utilizando um novo gênero que difere dos mencionados acima, mas que ao mesmo tempo guarda certa semelhança. (PAIVA, 2005, p. 85).

Essas heranças que Paiva (2005) cita são as características que o novo gênero emergente carrega do gênero existente anteriormente.

A figura abaixo reproduz uma tela do *e-mail* para identificar os campos a serem preenchidos. A identificação pessoal é enviada automaticamente ao remetente da forma que aparece no canto superior esquerdo. O endereço do remetente é escrito no campo *Para*; caso o contato já esteja salvo, basta escrever o nome nesse campo. O assunto é obrigatório, caso não o escreva, ao enviar o *e-mail*, aparecerá um alerta solicitando a redação de um assunto.

Figura 2 - Tela do e-mail do Hotmail



Fonte: Hotmail (2014).

Há aproximadamente oito anos Paiva (2005) já fazia um esforço para criar um padrão de mensagens eletrônicas e, por isso, surge, naquele tempo, o termo *Netiqueta*³. Ainda há grande variedade dentro do gênero *e-mail*. Em 2005, afirmaram

³ Conforme Paiva (2005, p.81), “[...] lista de regras mais recorrentes e, portanto, consideradas mais importantes para um bom comportamento interacional na internet. 1. Evitar escrever a mensagem inteira em caixa alta. Letras maiúsculas indicam que se está gritando, ou enfatizando algum termo ou expressão. 2. Sempre especificar o assunto da mensagem no assunto/subject. Ajuda o destinatário a selecionar criteriosamente as mensagens a serem lidas. 3. Seja claro, breve e objetivo. Evite erros gramaticais, e evite mandar mensagens muito grandes. 4. Diversos programas de e-mails não são compatíveis com os caracteres acentuados da língua portuguesa, muitas vezes sendo impossível de se ler a mensagem enviada, portanto evitar acentuação. 5. Não mandar e-mails não solicitados: correntes, avisos de vírus, propagandas, etc., pois elas geram tráfego inútil na rede. 6. Assinaturas em e-mails são interessantes, desde que não sejam muito longas. Aconselha-se não adicionar telefones pessoais, nem endereços. 7. Usar os smileys (ícones que denotam emoções) como tentativa de demonstrar mais claramente o tom de sua mensagem, na internet não se é interpretado como se o fosse frente a frente conversando com alguém. 8. Evitar flares (brigas), nem enviar ou responder a material provocativo. Nunca ofender, xingar ou gritar com alguém, ser conservador com o que escreve e liberal com o que recebe. 9. Ao responder a um e-mail, apagar as linhas da mensagem recebida, deixando somente as partes essenciais da mensagem referenciada. 10. Antes de fazer alguma pergunta ou enviar alguma mensagem para a lista, observar a discussão. Não enviar mensagens que nada acrescentam ao tema da lista. 11. Evitar mandar mensagens fora do tópico da lista. Algo mandado que não tenha a ver com o tema escrever no subject: OT (off topic). 12. Não mandar arquivos anexados para uma lista de discussão, ou quando o destinatário não o solicitou. 13. Evitar cross-posting, mensagens enviadas para diversas listas. A maioria delas não aceita esse tipo de atitude. 14. Procurar ler sempre os FAQ’s, respostas às suas perguntas podem estar respondidas. Leia o FAQ para saber o que se pode ser

que “[...] ter acesso ao correio eletrônico é hoje uma questão de inclusão social” (OLIVEIRA; PAIVA, 2005, p. 89) e concluíram que o *e-mail* gerou uma revolução também na área educacional, tornando-se, assim, merecedor de estudos e pesquisas.

Reafirmando o que já vinha sendo discutido a partir de Marcuschi (2005), Paiva (2005, p. 89) dizem que, “[...] como todo sistema complexo, o gênero é um sistema aberto e novas possibilidades de gerenciamento e de produção de texto podem surgir”, assim, alterações no discurso acontecem.

Antes de existirem os AVAs as aulas ocorriam por *e-mail* e estes, conforme Marcuschi (2005, p. 52), centrados em três formatos: “exposição; exposição e discussão; discussão”. Nos três casos, trata-se de eventos baseados na escrita e, para época antes dos anos 90, era inovador dar aula por *e-mail*, já que antes as aulas eram baseadas no formato oral. As aulas por *e-mail* propiciam, aos alunos, a escolha de horários e do ritmo de sua aprendizagem, ou seja, o aluno gerencia seus horários, os dias de acesso aos materiais.

O aluno assume o processo de trabalho, evitando com que este se centralize no professor. Mesmo que as aulas se deem por textos corridos nos *e-mails*, conforme Marcuschi (2005 p. 53), “[...] estes se constituem por uma organização hipertextual com as condições tecnológicas de acessos e lincagens rápidas e diversificadas”.

Hoje, em 2014, podemos dizer que não há, ou que é raríssimo, aulas *por e-mail*. Entretanto, essa é uma forma de comunicação que funciona como meio complementar de diálogo entre professor e aluno tanto para aulas presenciais quando virtuais, sendo que, no último caso, o *e-mail* se torna uma ferramenta essencial. Vale mencionar que as demais características do gênero referidas por Marcuschi, em 2005, permanecem válidas.

3.4.3.3 Aulas Chat: o Chat Educacional

A diferença entre o *chat* educacional e os bate-papos em salas abertas é que, nos *chats* educacionais, os participantes fazem parte da mesma CV e, ao entrar na sala, o aluno é identificado automaticamente. Nesses *chats* educacionais, os

discutido, e quais são os tipos de mensagens indesejáveis. 15. Respostas individuais devem ser mandadas diretamente para o destinatário e não para a lista inteira”.

encontros são síncronos. Marcuschi (2005, p. 54) afirmava que a “[...]sala chat é uma autêntica sala de aula”. Acrescentamos que ainda hoje esse é um recurso-chave para aulas a distância.

Esse gênero, assim como os demais dispostos nos AVAs, também tem estilo e ritmo definidos por sua função principal, a instrucional do evento, e este, por sua vez, pretende ser uma espécie de tira-dúvidas.

É comum o professor lançar uma proposta ou um problema no Fórum, por exemplo, para ser respondido em um *chat*. De acordo com o referido autor, o tempo máximo de um *chat* educacional é de 60 a 90 minutos. O número de participantes não pode ser muito alto, caso a turma seja muito grande, é recomendável separar os alunos em grupos em horários predeterminados.

Todos os participantes têm o mesmo *status*, entretanto, geralmente, o professor terá mais interações, pois busca dinamizar e polemizar a aula. O professor também pode permitir que os alunos interagissem entre eles, ou seja, os alunos podem fazer perguntas e responder às dos colegas. Durante a aula *chat*, é bom evitar falar em problemas e dúvidas operacionais, caso isso aconteça, a aula poderá acabar se tornando uma discussão sobre como entrar ou sair do *chat*. Por isso, dúvidas sobre o meio utilizado precisam ser sanadas pelos tutoriais geralmente dispostos pelas instituições na página inicial do AVA.

3.4.3.4 Webconferência Educacional

A webconferência vem sendo cada vez mais utilizada pelas instituições de ensino, pois hoje temos uma tecnologia mais sofisticada que nos permite ver e ouvir o professor ou o colega a quilômetros de distância. Geralmente, as sessões de webconferência têm um tema e tempo fixo com os parceiros definidos. Os alunos também podem solicitar sessões de webconferência para encontros síncronos com os colegas e/ou com o professor/tutor.

3.4.3 Propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso

No caso dos AVAs, o número de interlocutores pode variar de acordo com o número de alunos na turma de determinada disciplina ou curso. O *tempo* de espera por resposta pode ser acordado previamente entre a CV. Mensagens podem ser enviadas por qualquer interlocutor, quando quiser ou for necessário, para colegas, professor ou tutor. As operações não são automáticas por padrão, mas pode haver mensagens automáticas. Os textos estão disponibilizados na própria página do AVA, em *links* internos ou externos.

Nas aulas que acontecem nos AVAs, o ritmo é mais flexível e pode facilmente se adaptar às necessidades de cada aluno, conforme a proposta de cada professor.

Embora haja hierarquia entre os participantes, conforme mencionamos anteriormente, todos os participantes têm o mesmo *status*, com exceção do professor e do tutor, que terão maior número de acessos e interações, na medida em que precisam monitorar as informações que circulam no ambiente, respondendo a dúvidas, fazendo contato com os alunos que estão ausentes e comentando e avaliando os trabalhos.

O professor e o tutor podem escolher quando e como farão os contatos, lembrando que é importante cumprir o que foi acordado.

Um mesmo aluno pode ter acesso a diferentes AVAs e CVs, lembrando que os papéis desempenhados podem ser diferentes, como, por exemplo, em um AVA, ter o papel de professor, enquanto, no outro, o papel de aluno.

A linguagem é formal e acadêmica, por se tratar de um AVA de uma Instituição de Ensino Superior. As saudações podem ser descontraídas, porém o discurso é instrucional.

Combinações prévias precisam ser feitas, como as datas para entrega de tarefas. Conforme indicado no quadro na dimensão *relação temporal*, as interações podem ser *síncronas* ou *assíncronas*. Para encontros síncronos, são agendados os encontros com antecedência. Ressaltamos que, nos momentos de interação síncronos (*chats*, *webconferências*), há uma previsão de horário para iniciar e um tempo delimitado de duração que é acordado entre a CV.

Em relação ao aspecto espacial, este é totalmente flexível, desde que o aluno tenha acesso ao AVA a partir de qualquer dispositivo móvel (computador, *tablet* ou celular). O aluno pode, no entanto, escolher, dentro dos prazos estabelecidos pelo professor, quando e de onde realizará as atividades.

Em relação ao tempo para receber respostas de dúvidas postadas em ferramentas assíncronas, são estabelecidos alguns prazos. Essa expectativa para receber respostas será mais tranquila, caso sejam feitas essas combinações. Caso o professor ou o tutor não faça essas combinações, isso acarretará uma série de problemas, pois esse contrato de comunicação precisa ser respeitado conforme combinações prévias entre os integrantes da CV.

As *mensagens podem ser recuperadas*, pois há, nas diferentes ferramentas do AVA, a funcionalidade de *gravação automática*. É possível também, conforme opção do professor, no caso de webconferências, por exemplo, que as mensagens passem a ser *voláteis*, quando o professor optar por não realizar a gravação. Destacamos que o encadeamento das mensagens em fóruns, por exemplo, possibilita a visualização das mensagens anteriores, sendo possível, assim, ter acesso à troca de mensagens antigas, o que facilita a *recuperação de mensagens*.

3.5 O GÊNERO DIGITAL AVA E A TRANSMÍDIA

Conhecer o cenário da EaD e o AVA sob a perspectiva de gênero digital é indispensável para que possamos fazer as conexões necessárias entre a EaD e a transmídia em busca de aulas e metodologias que proporcionem aos alunos melhores experiências e que, de fato, estes sejam autores de sua trajetória acadêmica.

A transição de um *site* para outro na internet é cada vez mais fácil e, como vimos, os *links* e os *hiperlinks* são responsáveis por isso. O AVA, como descrito nas seções anteriores, é um gênero digital que é composto por vários outros gêneros digitais através do hipertexto.

A relação entre o potencial da lógica transmídia e o gênero digital será feita a partir da noção de hipertexto, pois este, conforme Xavier (2002, p. 100), é “[...] uma tecnologia enunciativa que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multisensorial que se constitui no modo de enunciação digital”.

O AVA tem um potencial comunicativo diferenciado por favorecer a construção de diferentes textos e materiais didáticos. A interação é a característica principal do hipertexto, ou seja, no AVA, essa nova forma de organizar o texto convida o leitor a percorrer diferentes ordens e sequências de leitura (XAVIER, 2002).

A narrativa transmídia é entendida, neste trabalho, como a construção de mundos através da busca e da coleta de informações em diferentes plataformas de mídias que pode proporcionar diferentes experiências para cada aluno.

O aluno buscará informações transitando virtualmente por vários *sites* e canais distintos do ambiente digital além do AVA. O professor, portanto, disponibiliza no AVA as instruções para estimular movimentos migratórios de plataformas ou *sites*, e cada aluno, dessa forma, cria o seu *universo*.

A participação ativa do leitor é exigida pelo AVA e a sequência dada na busca e na leitura de materiais é totalmente guiada por cada aluno. Como ressalta Braga (2005, p. 150),

O texto não sendo apresentado com um 'todo' que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante a sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos links e construa uma conexão coerente entre elas.

A interatividade permite ao aluno a possibilidade de se informar a partir de diferentes canais sobre um assunto, imergindo muito mais nele, sem se sentir instruído passo a passo pelo professor.

Braga (2005) diz que os recursos visuais e sonoros são alternativas promissoras na educação, pois podem levar o aluno a ativar seus conhecimentos prévios antes de iniciar uma leitura ou estudo sobre o tema e é exatamente nesse aspecto que a lógica e os princípios da narrativa transmídia são baseados.

O aluno, nesse processo, não será mais um mero receptor de informação, mas um protagonista na busca de informações e conhecimento, pois a lógica da narrativa transmídia faz com que ele colete e transmita o que encontrou, de forma que todo conteúdo que é acessado é compartilhado após ser assimilado, como, por exemplo, citando artigos lidos, comentando *posts* de amigos, comentando em *blogs*, fóruns, vídeos e nas redes sociais.

O AVA e a narrativa transmídia têm como característica o acesso fácil e rápido a conteúdos interativos e participativos de qualquer lugar. Essas

características, como visto, causam maior assimilação e interesse do público. O AVA permite abordar, a partir do hipertexto, os princípios da lógica transmídia, como será visto no capítulo seguinte, no momento da reelaboração do plano de aula ancorado nos princípios de elaboração de materiais transmidiáticos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Lopes (1994) afirma que se deve compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem. Por sua vez, o entendimento de Gil (1994, p. 42) sobre o significado da pesquisa é de que ela tem por objetivo fundamental “[...] descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”. Na presente pesquisa, o problema de pesquisa é retratado por meio da seguinte questão norteadora:

Em que medida o conceito de narrativa transmídia pode contribuir para a organização de materiais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem?

Essa questão geral de pesquisa se desdobra nas seguintes:

- a) *ao considerarmos um AVA como um gênero digital, que aspectos devem ser analisados para compreendermos sua macroestrutura?*
- b) *como se caracteriza a lógica da narrativa transmídia?*
- c) *como organizar um plano de aula a partir da lógica da narrativa transmídia?*

Para buscar respostas às questões que norteiam o trabalho, desenvolvemos a pesquisa de acordo com os procedimentos descritos neste capítulo, organizado da seguinte forma: 4.1 Pesquisa bibliográfica, apresentando os autores utilizados na pesquisa, além de uma análise realizada para confirmar a hipótese de que o AVA é um gênero digital; 4.2 Observação e pesquisa-ação; o procedimento metodológico de observação foi adotado para conhecer o AVA e a CV, assim como as atividades e as interações que ali ocorrem, para, em um segundo momento, realizarmos a pesquisa-ação (GIL, 1994), ao aplicar um plano de aula pela autora do trabalho com os alunos de uma atividade acadêmica oferecida na modalidade EaD de ensino; 4.3 Avaliação e replanejamento das aulas à luz dos princípios da lógica transmídia; seção na qual se faz uma comparação entre o que foi planejado e executado e o que pode ser vislumbrado a partir da pesquisa bibliográfica realizada no trabalho.

As etapas da pesquisa são: *pesquisa bibliográfica; observação estruturada não participante; pesquisa-ação.*

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica realizou-se a partir de estudos de livros, revistas, teses, dissertações, anais e eventos científicos e foi marcada pela interdisciplinaridade, aproximando leituras das áreas da Comunicação, Linguística e Educação. Teve como função fornecer fundamentação teórica para o trabalho e conhecimento atualizado sobre gênero digital e narrativa transmídia. Essa fundamentação teórica é a base para a realização do replanejamento das aulas à luz da lógica da narrativa transmídia baseado nos princípios elencados por Jenkins (2009b), nas recomendações de Laurel (2001) para a construção de conteúdos transmidiáticos e nos princípios globais que regem atividades que ocorrem no ambiente digital, conforme Lopes e Alves (2011).

Os autores estudados foram os seguintes:

a) sobre o tema *Cibercultura* - tomamos como fundamentação teórica os autores Lévy (1999), Santaella (2004), Lemos (2004); b) sobre o tema *Narrativa Transmídia*, tendo Jenkins (2009) como autor-base; c) sobre o tema *Gênero Digital*, fundamentando-se em Marcuschi e Xavier (2004), Marcuschi (2008) e Marcuschi (2005). Importa mencionar que a caracterização do AVA como Gênero Digital foi realizada pela autora deste trabalho a partir de Marcuschi (2005). A análise apresentada ao longo do capítulo teórico que define AVA como gênero é já um dos resultados do presente trabalho, uma vez que nenhum dos autores de base desta dissertação faz tal análise.

4.2 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO E DA PESQUISA-AÇÃO

Com o objetivo de conhecer o AVA e os integrantes desse processo, utilizamos o método observacional, que, conforme Gil (1994), é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Além de ver e ouvir, também são examinados fatos e ferramentas que desejamos estudar (Gil, 1994).

A participação da pesquisadora como observadora, em um primeiro momento, foi realizada como não participante, ou seja, não teve contato com a comunidade diretamente, não se integrou a ela, mas de fora pôde observar o que ali acontecia. Essa observação serviu para ambientação e conhecimento do contexto de aplicação

das aulas, atingindo o objetivo dessa fase da pesquisa, que era conhecer o AVA, a CV e as interações que ali ocorrem, a fim de definir critérios para a interação professor-aluno e o tipo de atividade a ser planejada no momento seguinte. Para tanto, houve a participação da pesquisadora nas aulas desde o início do semestre, ao longo de 14 aulas.

Após a observação, adotamos o procedimento metodológico pesquisa-ação, que consistiu na etapa aplicada do trabalho, que, no caso, foi a elaboração de um Plano de Aula para a realização de Estágio de Docência.

A atividade acadêmica observada e na qual foi aplicado o plano de aula ocorre na modalidade a distância voltada para o ensino de produção de textos compartilhada entre diferentes cursos, prioritariamente cursos de licenciaturas. A atividade acadêmica denomina-se *Experimentação Textual* (Caracterização no Anexo A). Verificamos que essa atividade acadêmica segue os parâmetros de qualidade da EaD, conforme apresentado em seções anteriores. Trata-se de uma atividade acadêmica que faz parte de um conjunto de disciplinas que compõem 20% a distância dos cursos presenciais e, por esse motivo, na CV, estão envolvidos apenas professor, alunos e um monitor, em vez de um tutor, como é comum na modalidade 100% a distância, tal como descrevemos no capítulo 3.

A etapa aplicada contou com a elaboração de um Plano de Aula para a realização de estágio de docência na Atividade Acadêmica observada. O plano de aula, composto por 6 aulas, foi elaborado a partir do Cronograma (Quadro 2) e aplicado no semestre 2013/1, seguindo os parâmetros dados pela professora titular da turma de acordo com a proposta da atividade acadêmica.

O AVA utilizado é o Moodle. A turma era composta por 13 alunos e, conforme mostra a Caracterização da Atividade Acadêmica (Anexo 01), a Atividade tem ao todo 20 encontros previstos, sendo cinco deles presenciais. Na observação de 14 dessas aulas, além de conhecer o AVA, também foi possível perceber o perfil dos alunos, assim como a participação deles nas ferramentas de interação, em especial, nos *chats* que aconteciam semanalmente e no fórum de dúvidas. Lembramos que, das 20 aulas, seis foram ministradas pela autora deste trabalho.

Em uma avaliação das aulas observadas (comportamento que se manteve nas aulas ministradas), podemos dizer que poucos alunos participavam desses *chats*, geralmente quatro a seis alunos, e também foram poucas as inserções ou os questionamentos no fórum de dúvidas. O andamento das aulas era tranquilo e, em

caso de um aluno não acompanhar as aulas, ou não entrar no ambiente por um período mais extenso que duas semanas, entrávamos em contato via mensagem e *e-mail*.

O plano de aula das semanas sempre continha as instruções da semana, materiais e atividades, assim como os comentários relativos às atividades da semana anterior. Com o propósito de não mudar a lógica e a estrutura das aulas, observamos a composição das atividades em cada semana, que continha uma introdução da semana, com as instruções das atividades e dos materiais, assim como as tarefas que os alunos teriam para realizar. Os materiais e as atividades eram disponibilizados por meio de *hiperlinks*, assim como os materiais e as tarefas opcionais, como mostra a figura a seguir.

Figura 3 - Ilustração de uma semana no AVA Moodle

Apresentação. Plano de ensino. Sistema de avaliação. Orientações gerais. Atividades de sondagem.

-  [Questionário - sondagem](#)
 -  [Orientações Gerais](#)
 -  [Instruções para as atividades da aula 1 - clique aqui](#)
 -  [Tarefa de sondagem: redação de um perfil. Prazo: 10/03](#)
 -  [Bate papo da aula 1 - Horário: 19h30 - 20h15](#)
 -  [Fórum: apresente-se para os seus colegas](#)
 - [Clique **aqui** para acessar o blog Ciência em Contexto e conhecer o contexto de produção da atividade acadêmica Experimentação Textual.](#)
 -  [Poste aqui o seu perfil. Prazo: 10/03](#)
-

Fonte: UNISINOS ([2013?]).

A execução e o desenvolvimento das aulas ocorreram no período de 28/05/13 até 02/07/13, totalizando seis aulas, sendo que uma delas ocorreu presencialmente. No anexo 02, estão disponibilizados os planos de aula do estágio docente descrevendo as competências e as instruções para os alunos sobre as atividades da semana. As estratégias, ou seja, os materiais e os objetos de aprendizagem estão disponíveis em um CD no Apêndice B. O Quadro 2 ilustra o Cronograma de aula do estágio docente:

Quadro 2 - Cronograma de aula do estágio docente

Aula	Data	Tema da aula e/ou Conhecimentos e/ou Atividades de ensino e de avaliação e/ou Recursos e/ou Leituras
13	28/05	a. Resenha (introdução): estudo e exercícios. b. Leitura e análise de resenha acadêmica.
14	04/06	a. Resenha: estudo e exercícios. b. Estudo de questões linguístico-discursivas: conectores de oposição, causalidade e explicação.
15	11/06	a. Resenha. (continuação) b. Trabalho sobre resenha – preparatório para produção c. Chat (obrigatório): resenha
16	18/06	a. Produção textual: Resenha acadêmica
17	25/06 PRESENCIAL	Reescrita da produção: resenha acadêmica (esta tarefa deverá ser postada durante a aula, ou seja, no máximo às 22h23)
18	02/07	a. Pronomes relativos b. Entrega de notas

Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte do cronograma original (Anexo A) apresenta as seis aulas dadas. O conteúdo lecionado refere-se ao estudo da resenha midiática.

Nesse primeiro planejamento, não houve nenhuma intervenção do potencial da lógica da narrativa transmídia. Esse plano de aula, que se encontra no (Anexo 02), servirá como base para a análise de como o potencial da lógica da narrativa transmídia pode vir a contribuir para a elaboração de aulas para EaD, a fim de torná-las mais atraentes e, dessa forma, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais engajador. Nesse plano, as aulas foram planejadas de maneira que atendessem as competências a serem desenvolvidas no cronograma original, por se tratar do Estágio Docente.

Competências a serem trabalhadas:

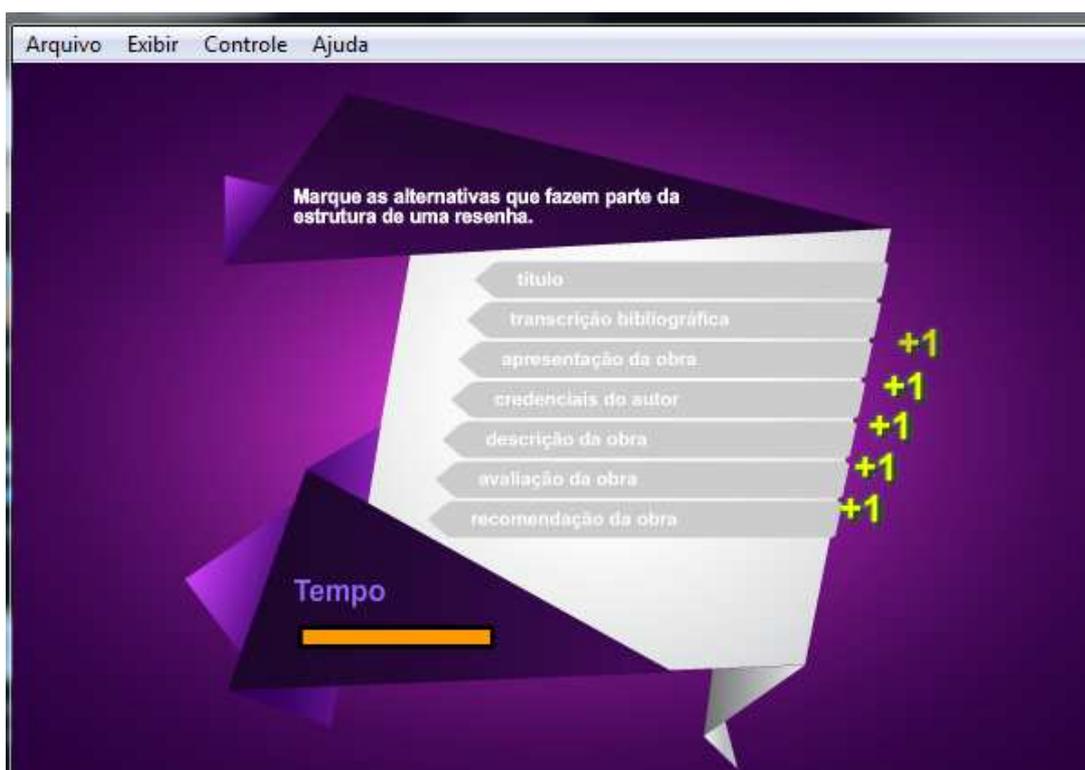
- Introduzir o gênero textual resenha a partir da leitura.
- Apresentar a estrutura da resenha.
- Identificar a estrutura e a organização discursiva da Resenha nos textos.
- Responder às questões sobre a estrutura e a organização discursiva da Resenha.
- Identificar e estudar a função dos conectores nas frases e no texto.
- Identificar, a partir da leitura de uma resenha, a sua estrutura e finalidade.
- Familiarizar-se cada vez mais com esse gênero textual para se preparar para futura produção de uma resenha.
- Conhecer e reconhecer os articuladores de ideias, como os que articulam relações de adição, oposição, causa, explicação, finalidade e conclusão.
- Redigir uma resenha acadêmica formalizando o texto, obedecendo à composição do gênero textual.
- Evidenciar domínio de construção gramatical de acordo com as exigências da organização do discurso em situações de comunicação dadas: mecanismos de citação, discurso direto e indireto, sintaxe frasal, concordância, regência, conectores, sistemas verbal, pronominal e anafórico, pontuação, paralelismo sintático e semântico, diferentes tipos de construção frásica (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), atentando para os diferentes efeitos de sentido.
- Adequar o emprego do vocabulário à situação de comunicação de redação do texto, compreendendo a relação entre distinções de registro linguístico e uso.
- Reescrever a resenha acadêmica possibilita ao aluno rever suas dificuldades e assim melhorar seu texto.
- Identificar o uso dos pronomes relativos para fazer uso deles nas suas futuras produções textuais.

Houve, nesse plano de aula, uma preocupação com a diversidade de recursos midiáticos para tornar as aulas mais dinâmicas, atraentes e que envolvessem os alunos. Para a elaboração dos materiais, utilizamos recursos, como

elaboração dos jogos de *quiz*, *power point* e *prezi* para apresentações e apresentações narradas, vídeos disponibilizados no Youtube, *sites* e textos em formato *word* e pdf que podem ser vistos no CD do apêndice B.

Os alunos aceitaram bem a atividade *quiz* devido a sua dinamicidade apresentando acertos e erros, como mostra a ilustração do jogo na figura a seguir.

Figura 4 - Ilustração do jogo de *quiz* sinalizando acertos e erros



Fonte: Elaborado pela autora com base na cópia das telas do *quiz*.

As dúvidas dos alunos eram esclarecidas nos *chats* que ocorriam semanalmente. As principais dúvidas que surgiram relacionadas à produção da resenha foram:

“A recomendação da obra é obrigatória?”

“A ordem da estrutura pode variar?”

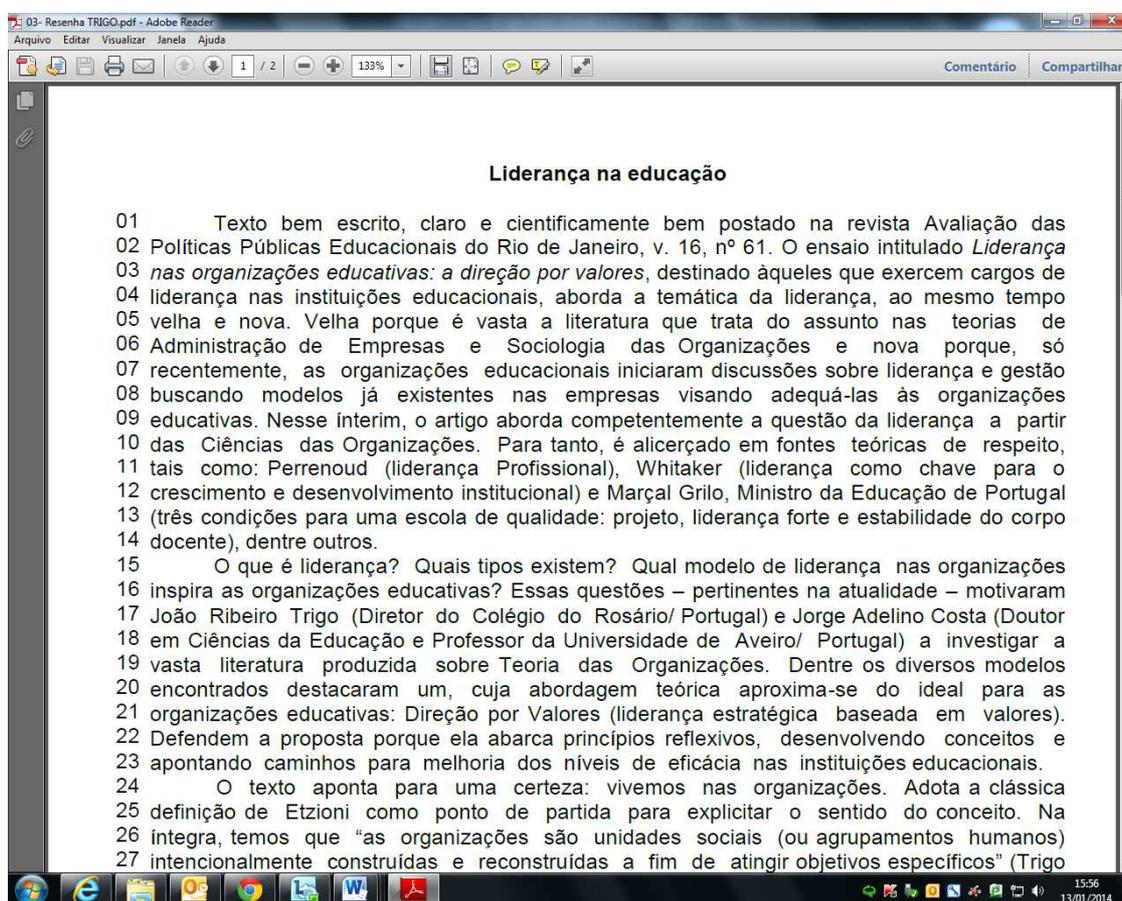
Em relação aos recursos midiáticos utilizados como estratégias, não foram questionados, ou seja, não surgiu nenhuma dúvida vinda dos alunos sobre como utilizá-los. A aceitação dos alunos foi boa, porém eles apresentavam dificuldades diversas em relação a questões linguístico-discursivas e, mesmo assim, não faziam questionamentos para esclarecer essas questões. Tal postura nos faz acreditar que

os alunos não estavam suficientemente motivados ou à vontade para compartilhar as dúvidas com o professor e/ou o grupo.

As aulas buscavam ser interativas quanto ao uso de diferentes recursos para expor o conteúdo, porém esses materiais não atingiram os alunos a ponto de produzirem uma resenha midiática de fato crítica.

Quando se tratava de textos para serem lidos, eram disponibilizados em formato pdf ou formato *word*. As atividades referentes a esses textos foram realizadas na ferramenta questionário, na qual o aluno responde às questões objetivas e recebe os comentários em um espaço de tempo de, no máximo, uma semana.

Figura 5 - Texto disponibilizado em formato pdf



Fonte: Elaborado pela autora com base na cópia da tela do texto utilizado para a atividade

As competências de cada aula foram alcançadas, porém a pouca participação dos alunos nos *chats*, fóruns de dúvidas e inclusive nas aulas presenciais demonstrava que as aulas, de um modo geral, não incorporavam os aspectos de flexibilidade e engajamento, que são fundamentais na EaD.

Apesar de terem sido utilizados vários recursos midiáticos, não podemos dizer que o potencial da lógica da narrativa transmídia foi contemplado na elaboração e na aplicação dessas aulas, pois os materiais foram pensados para serem disponibilizados seguindo um padrão de sala de aula e uma linearidade cronológica já evidenciada nas instruções. O aluno não foi incentivado a navegar seguindo os caminhos que desejasse, estabelecendo relações entre os diferentes materiais.

A falta de motivação dos alunos foi uma indicação de que era necessário construir um plano de aula que propiciasse mais engajamento dos alunos e que construísse uma relação mais próxima entre professor e aluno e entre os alunos. Investimos, então, na hipótese de que um plano de aula utilizando a lógica da narrativa transmídia pode proporcionar um maior engajamento dos participantes de uma atividade acadêmica em EaD.

4.3 AVALIAÇÃO E REPLANEJAMENTO DAS AULAS À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA LÓGICA TRANSMÍDIA

Após a realização do estágio de docência, foi realizado um aprofundamento teórico buscando compreender de que modo a lógica da narrativa transmídia poderia contribuir para a elaboração de materiais para EaD que oferecessem situações de ensino-aprendizagem mais prazerosas e engajadoras.

Nessa etapa do trabalho, buscamos apresentar uma reelaboração do plano de aula à luz dos princípios da lógica da narrativa transmídia.

O foco da reelaboração terá como ponto de partida as considerações da avaliação do plano de aula aplicado, que teve como principais resultados a falta de motivação e engajamento dos alunos nas aulas e a dificuldade deles para redigir uma resenha midiática de fato crítica.

O ponto de partida para essa reelaboração levará em conta a macroestrutura do gênero digital AVA, ou seja, o AVA como texto a ser lido e interpretado, como mostra a Figura 03.

Os *links* são responsáveis por *levar* os alunos por caminhos diferentes, porém fazem com que todos cheguem ao mesmo objetivo. A cada clique em um ícone ou *hiperlink*, o aluno é levado a uma nova janela, ou seja, a uma nova atividade ou um material disponibilizado no AVA.

Para que possamos pensar em um planejamento transmídia, será necessário ter acesso a mais de uma mídia a fim de que o aluno possa passar pelas mais variadas mídias coletando, imergindo, extraindo e compartilhando novos materiais sobre o assunto estudado com os colegas. Portanto, não será limitado o acesso a nenhuma mídia e partimos ainda do pressuposto de que o AVA estará interligado, por meio de *hiperlinks*, aos perfis dos alunos e do professor nas redes sociais Facebook e Twitter.

O AVA, como texto, ou seja, uma página da *web* repleta de conteúdo (texto, imagem, som) no formato de hipertexto, não deixa de ter uma sequência - linear ou não - e os participantes ali presentes interagem em tempos síncronos e assíncronos, assim como transitam de um canal ou *site* para outro a *cada clique* do *mouse* ou toque dos dedos.

Para organizar o AVA a partir do conceito de transmídia, faz-se necessário estabelecer uma relação entre convergência e transmídia com o planejamento de aulas para EaD, que será apresentado a seguir.

Baseado no princípios de Jenkins (2009b) , nas recomendações enumeradas por Laurel (2001) e nos princípios de elencados por Lopes e Alves (2011), o replanejamento do plano de aula em questão vislumbra um mundo ideal da EaD com alunos ideais e recursos ideais.

Buscaremos, na reelaboração desse plano de aula, explorar o máximo possível esses princípios, com o propósito de atingir a competência de redigir uma resenha midiática de fato crítica, formalizando o texto, obedecendo à composição do gênero textual assim como todas as demais competências apresentadas na seção anterior e também na caracterização disposta no Anexo 01. O objetivo desse replanejamento, no entanto, não se resumirá somente a alcançar as competências, mas também motivar e engajar de fato os alunos.

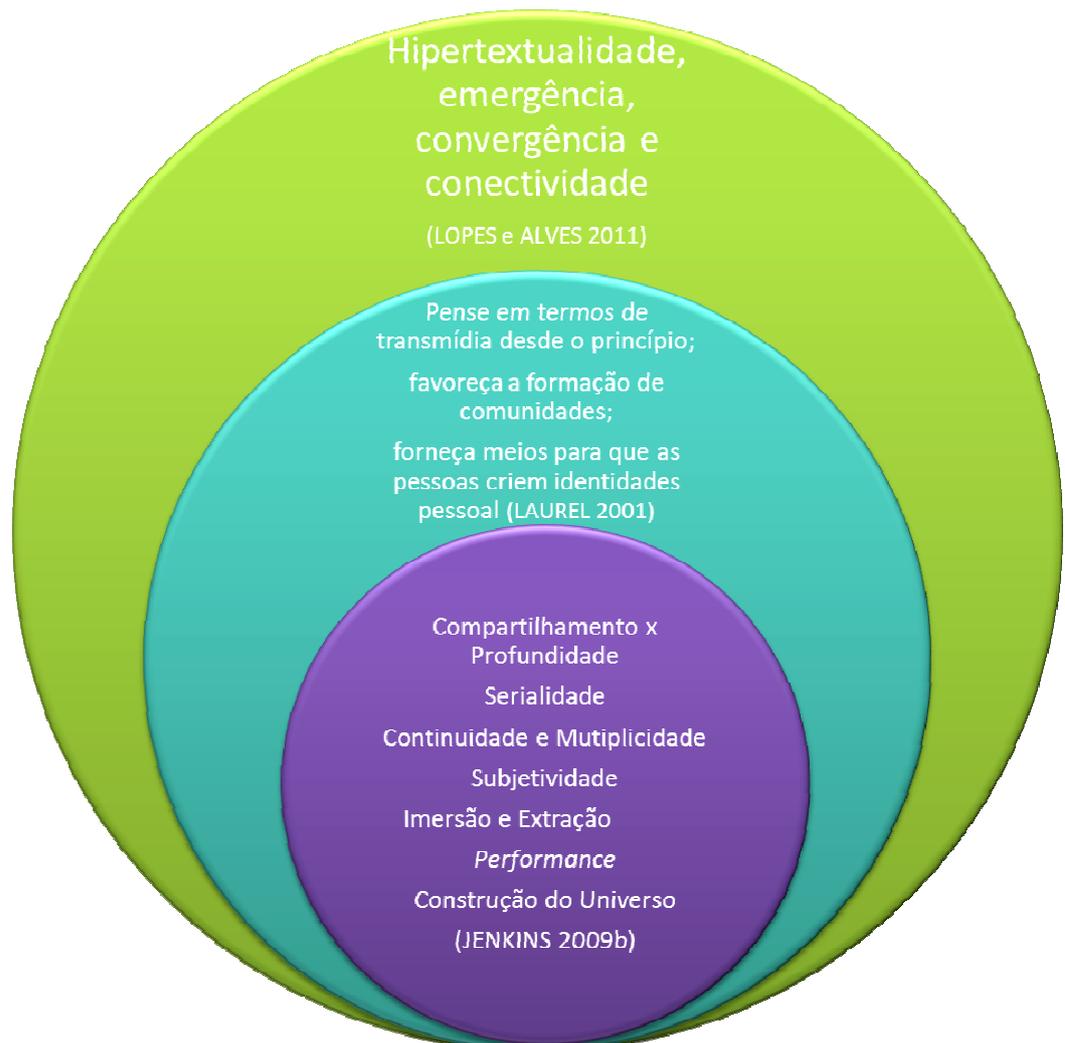
Além dos princípios elencados por Jenkins (2009b), serão adotados os princípios que Lopes e Alves (2011, p. 3.) apresentam como “[...]aqueles que devem nortear o processo de elaboração de atividades de ensino-aprendizagem aportadas pelo uso de ferramentas e serviços oferecidos pelos meios digitais”, que são: a hipertextualidade, a emergência, a convergência e a conectividade. Esses são princípios bem gerais que devem estar subjacentes a qualquer planejamento de aulas em ambientes digitais e, no caso deste trabalho, estão previstos no

planejamento já desde o princípio, por exigência do próprio meio no qual as atividades ocorrerão: aulas em ambientes digitais.

Algumas das recomendações de Laurel (2001) para a construção de conteúdos transmidiáticos possuem, segundo a autora, potencial para aplicação em diferentes contextos. São elas: a) pense em termos de transmídia desde o princípio; b) favoreça a formação de comunidades; c) forneça meios para que as pessoas criem identidades pessoais. Tais recomendações são mais gerais para a construção de materiais transmídia, as quais, de certa forma, complementam os princípios de Jenkins.

A lógica de abordagem dos princípios citados anteriormente que pretendemos seguir no replanejamento das aulas é apresentada na Figura 06, que ilustra a dimensão de cada conjunto de princípios ou recomendações.

Figura 6 - Princípios a serem seguidos no replanejamento das aulas



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 6 ilustra a abordagem dos princípios em uma lógica de mais geral para específica. A hipertextualidade, a emergência, a convergência e a conectividade são os princípios mais gerais e que, conforme Lopes e Alves (2011), devem estar presentes em qualquer planejamento de aulas em ambientes digitais. As recomendações de Laurel (2001) para a construção de conteúdos transmidiáticos - pense em termos de transmídia desde o princípio; favoreça a formação de comunidades; forneça meios para que as pessoas criem identidades pessoais - ainda são gerais e complementam os sete princípios de Jenkins (2009b) que estão no centro da ilustração.

O fluxograma apresentado na Figura 7 representa exatamente a lógica dos princípios elencados por Jenkins (2009b), que estão no centro da Figura 6. Colocamos, no centro desse fluxograma, o princípio *Construção do universo*, universo esse que será considerado o mundo ou o parque temático, como é chamado pelo autor o entorno do tema a ser estudado no caso das aulas.

Figura 7 - Os sete princípios para elaboração de materiais transmidiáticos



Fonte: Elaborada pela autora.

A mesma ilustração da figura 7 é utilizada para representar os passos que buscaremos seguir no novo planejamento, o qual será acrescido dos princípios da lógica da narrativa transmídia. Dessa forma, a Figura 8 apresenta o fluxograma no mesmo formato para seguir os princípios estudados e, nela, é esquematizada a ideia de coleta e compartilhamento de informações acerca do assunto sobre o qual será escrita a resenha.

Figura 8 - Tarefas para Construção do Universo



Fonte: Elaborada pela autora.

O material, quando disponibilizado em ordem cronológica antecedido pelas instruções no início de cada semana sobre o que e como fazer, no plano de aula executado e avaliado na seção anterior, não proporcionou aos alunos situações únicas e motivadoras como prevê o princípio da transmídia *Compartilhamento x*

Profundidade. O conteúdo disponibilizado deve motivar o aluno a ponto de ele buscar mais material ou conteúdo e, em seguida, querer compartilhá-lo. Para que esse princípio de *Compartilhamento x Profundidade* seja contemplado, neste novo planejamento, focaremos na autonomia do aluno, é ele que mapeará e construirá o seu mundo ou universo, como Jenkins (2009) chama o que engloba o tema. O tema ou as competências a serem desenvolvidas são as mesmas citadas no plano de aula aplicado, ou seja, o objetivo geral é a produção de resenha midiática de fato crítica.

Será lançada a proposta para os próprios alunos escolherem o tema sobre o qual pretenderão escrever a sua resenha. Cada aluno fará uma pesquisa e seleção de um artigo disponível no *site* do Scielo ou portal da FAPERGS. Os *sites* serão disponibilizados a partir de *links* no AVA. Após o aluno ter escolhido o artigo/assunto, será incumbido de realizar as mais variadas pesquisas sobre o assunto do artigo, a fim de que possa se sentir capaz de fazer críticas, para tanto, ele deverá ter lido, ouvido e visto muito sobre o assunto em questão.

Será solicitado para cada aluno postar e compartilhar o artigo escolhido e tudo que considerar relevante de sua pesquisa para os colegas e o professor em um fórum no AVA e, ao longo das aulas, no grupo da turma criado na rede social Facebook. Assim, o aluno criará um repertório relacionado ao tema da resenha que será produzida.

Ao compartilhar essas informações a partir de *links*, vídeos, fotos autorais, o aluno contemplará automaticamente outro princípio da transmídia - *Continuidade x Multiplicidade* -, pois, dessa forma, os próprios alunos indicarão a utilização de versões alternativas do conteúdo e, assim, expandindo-o.

A *Imersão x Extração*, outro princípio da transmídia, relaciona-se ao fato de que o espectador, aqui, no caso, o aluno, ao entrar no universo do conteúdo, deve se sentir entrando em um parque temático da história/do conteúdo em questão.

O aluno será desafiado a buscar, coletar informações para criar o seu universo, que é outro princípio chamado por Jenkins (2009b) de *Construção de Universos*, o qual prevê que a extensão do conteúdo a ser estudado deve ser previsto desde o início do planejamento, assim contemplando a recomendação *pense em termos de transmídia desde o princípio*, de Laurel (2001).

Criar elementos não diretamente relacionados ao conteúdo principal também é o foco de um planejamento transmídia; essa extensão estaria ancorada na

Serialidade, ou seja, pedaços menores do conteúdo, como, no caso, as atividades, as tarefas, os materiais em forma de diversas mídias.

A *Subjetividade* é o princípio que propõe relacionar o assunto central trabalhado através de outros olhares e, no presente planejamento, esse princípio será trabalhado a partir de informações postadas por colegas ou sobre o tema, complementando o assunto.

O último dos princípios elencados por Jenkins é a *Performance*, segundo o qual os leitores ou espectadores, aqui, no caso, os alunos seriam levados a produzir algum produto ou material que possa ser utilizado. A própria resenha será o produto do aluno.

Essas atividades paralelamente para buscar informações sobre o assunto do artigo a ser futuramente resenhado acontecerão paralelamente às atividades para conhecer o que é, para que serve e a estrutura da resenha, assim como exercícios que proporcionem enriquecimento de vocabulário e questões de domínio discursivo.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o aluno realiza as atividades sobre a estrutura da resenha, ele busca informações acerca do assunto do artigo sobre o qual será escrita resenha.

O quadro 3 apresenta de que forma essas atividades ocorrerão. Nele, também podemos perceber a opção por manter os materiais e as atividades utilizados no primeiro plano de aula, pois esses materiais dão conta de abordar os aspectos linguísticos discursivos da resenha. A essas atividades e aos materiais serão acrescentadas as atividades de busca e coleta de informações sobre o assunto do artigo a ser resenhado e é nelas que mais se concentrará a abordagem dos princípios elencados por Jenkins (2009b).

As etapas de cada princípio seriam as seguintes:

Quadro 3 - Planejamentos das etapas a serem seguidas no novo plano de aula

<i>Princípios da lógica da narrativa transmídia</i>	<i>Atividades sobre o assunto</i>	<i>Atividades sobre a resenha</i>
<i>1. Compartilhamento x Profundidade</i>	1. Iniciaremos com uma pesquisa/seleção do artigo a ser resenhado.	1. Estrutura e finalidade da resenha.
<i>2. Serialidade</i>	2. A pesquisa seguirá uma série: a) autor; b) local de publicação; c) finalidade.	2. A estrutura será identificada em resenhas.
<i>3. Continuidade e Multiplicidade</i>	3. Buscaremos informações sobre o assunto tanto com o público especializado quanto com o não especializado	3. Atividades, jogos e exercícios serão feitos.
<i>4. Subjetividade</i>	4. A expansão do conteúdo se dará ao compartilhá-lo no AVA ou nas redes sociais.	4. Compartilhar e expor as dúvidas.
<i>5. Imersão e Extração</i>	5. Ao imergir e extrair as informações, o aluno estará criando seu universo, que lhe dará base para criar sua resenha.	5. Ao imergir e extrair as informações dos materiais disponibilizados pelo professor, o aluno estará agregando informações para escrever a resenha.
<i>6. Performance</i>	6. Redação efetivamente crítica da avaliação do artigo.	6. Redação de fato crítica da resenha midiática.
<i>7 Construção do Universo</i>	7. Escolha do artigo (assunto) a ser resenhado	7. Reescrita da resenha.

Fonte: Elaborado pela autora.

O foco na reelaboração será ancorado nas seguintes questões:

- *Como motivar os alunos?*
- *Por que os alunos demonstram tanta dificuldade para escrever uma resenha de fato crítica?*
- *Qual é o universo que precisa ser construído para que o aluno produza uma boa resenha?*

O AVA, como descrito nas seções anteriores, é um gênero digital que é composto por vários outros gêneros digitais através de hipertextos. Portanto, a relação entre o AVA e a narrativa transmídia é dada devido à articulação entre vários *links* dispostos no AVA Moodle.

O aluno, no centro desse processo, busca informações sobre o assunto nos mais variados locais de pesquisa, sejam eles virtuais ou impressos, e, em seguida, posta e compartilha as informações tanto no AVA quanto em redes sociais no grupo formado pelos alunos e pelo professor.

A Figura 9 ilustra o quanto o aluno está imerso nas diferentes mídias enquanto pesquisa e coleta as informações sobre o assunto e também trabalha com as atividades dispostas no AVA, contemplando, dessa forma, os princípios de hipertextualidade, emergência, convergência e conectividade. (LOPES e ALVES, 2011).

Figura 9 - Transmídia



Fonte: Transmídia... ([2014?]).

A transição que ocorre de um *site* para outro a partir do AVA e é proporcionada pelos *links* planejados e disponibilizados pelo professor. Por isso, a integração dos mais diversos recursos proporcionados pela tecnologia favorece a construção de diferentes textos e materiais didáticos, tendo em vista a narrativa a ser construída por cada aluno.

O aluno buscará informações transitando virtualmente por vários *sites* e canais distintos do ambiente digital, além do AVA, para buscar e escolher o assunto sobre o qual escreverá a sua resenha, por exemplo.

O professor, portanto, disponibilizará no AVA as instruções para estimular movimentos migratórios de plataformas ou *sites*, e cada aluno, dessa forma, criará o seu *universo*; paralelamente, o aluno terá à sua disposição materiais e atividades que buscam alcançar as competências do domínio discursivo.

A sequência e o comportamento migratório, ao decidir qual sequência narrativa ou quais plataformas, *sites* ou canais visitará para coletar as informações, será uma escolha de cada aluno, desde que atinja o objetivo de cada atividade.

As atividades planejadas sobre o domínio linguístico-discursivo poderão ser reaproveitadas, pois, como já teve uma preocupação em diversificar os recursos, elas poderão ser disponibilizadas no AVA, e os alunos deverão ser incentivados a buscar mais informações, caso ainda tenham dúvidas sobre o assunto.

As pesquisas que os alunos realizarão podem ser incentivadas a partir de questionamentos e, de forma coesa, ligar atividades sobre o domínio discursivo e o assunto pelo qual cada aluno se interessará e redigirá a resenha. Ao mesmo tempo que o aluno escolher o assunto sobre o qual escreverá a resenha, ele conhecerá a estrutura e a finalidade de uma resenha a partir dos materiais dispostos no AVA. O propósito comunicativo, ou seja, como adotado no presente trabalho, com os objetivos comuns partilhados pela comunidade discursiva, durante essas seis aulas, conforme nos mostram as competências a serem alcançadas, é, de um modo geral, redigir, de forma clara e coesa, uma resenha midiática crítica.

Ao avaliar as aulas planejadas para o estágio, percebemos que a maior dificuldade dos alunos foi escrever uma resenha de fato crítica e isso, acreditamos, deve-se ao fato de os alunos não conhecerem profundamente o tema sobre qual escrevem a resenha.

O primeiro passo é deixar o aluno livre para escolher o tema sobre o qual escreverá, ou seja, pelo fato de os alunos pertencerem a cursos diversos de

licenciatura, consideramos que a melhor forma para comprometer e engajar os alunos, nessa primeira etapa, é deixar cada aluno livre para escolher o artigo sobre o qual irá resenhar. Lembramos que, geralmente, esses alunos são do primeiro ou do segundo semestre do curso, isso indica que também não têm uma bagagem cultural tão grande sobre os temas. Sites do Scielo e o portal da FAPERGS serão disponibilizados a partir de *links* para os alunos no AVA, e o aluno poderá solicitar ajuda para a professora durante a escolha do artigo.

Acreditamos que o aluno, criando um repertório relacionado ao tema da resenha que será produzida, terá mais segurança na hora de escrever, além de possuir mais elementos para redigir as críticas.

Durante a segunda semana, a estrutura da resenha será estudada, assim como ocorreu no planejamento inicial, porém, nesse replanejamento, está previsto que aconteça paralelamente às atividades de coleta de informações sobre o autor, o local de publicação e a finalidade do artigo, como mostra o quadro 2.

O repertório relacionado ao tema terá como objetivo descobrir quem é o autor, onde foi publicado o artigo e com que finalidade foi escrito. A cada informação coletada, esperamos, assim como preveem os princípios da lógica da narrativa transmídia, que o aluno vá imergindo no assunto e que busque, por si só, mais e mais informações sobre o assunto. Essa série, ou seja, a estrutura para a redação da resenha também pode influenciar na busca de informações necessárias.

Assim como o professor irá disponibilizando as instruções e as atividades referentes ao domínio discursivo e passos para incentivar a pesquisa de cada um de seus alunos, estes, por sua vez, poderão ir compartilhando as informações encontradas em um fórum disposto no início da Atividade Acadêmica ou até em um grupo criado nas redes sociais Facebook e Twitter, para contemplar o princípio da lógica da narrativa transmídia *continuidade e multiplicidade*. Dessa forma, todos conhecerão o tema de todos e poderão agregar ainda mais informações nos *posts* dos colegas a partir de vídeos, comentários ou artigos. As informações coletadas e compartilhadas podem ser de um público especializado ou não, a ideia é coletar o máximo de informações sobre o assunto, porém a pesquisa deve ser feita de forma consciente. Por exemplo, se a escolha do artigo a ser resenhado for da área médica, poderão ser consultados vídeos nos quais médicos sejam entrevistados, assim como pacientes que sofreram com determinada doença. Dessa forma, o princípio da *subjetividade* será contemplado, pois esse diz que versões alternativas dos

personagens devem ser criadas em um material transmidiático, então, por que não consultar o que mais de um canal tem para contribuir sobre o assunto, seja ele um *blog* ou um *site* governamental?

Ao imergir e extrair as informações, o aluno estará criando o seu universo, que lhe auxiliará para redigir sua resenha midiática ancorado no repertório criado.

A resenha que será o produto desse planejamento contemplará o princípio da *performance*, que incentiva a produção autêntica ao final do processo da construção de um planejamento transmídia.

A Figura 10 apresenta as atividades do plano de aula planejado e aplicado no estágio de docência, as mesmas ocorrerão paralelamente às atividades de busca, coleta e compartilhamento do assunto do artigo a ser resenhado.

Figura 10 - Atividades que proporcionam o domínio discursivo



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 11, por sua vez, busca ilustrar as atividades, já detalhadas anteriormente e descritas no quadro 3, como se estas funcionassem na lógica de uma engrenagem.

Figura 11 - Planejamento transmídia



Fonte: Elaborada pela autora.

A lógica do funcionamento de uma engrenagem é utilizada para ilustrar o possível movimento e a dinamicidade que pretendemos alcançar com esse planejamento. O conjunto de princípios de Jenkins (2009b), Laurel (2001) e de Lopes e Alves (2011) agrupados no presente trabalho e ilustrados na Figura 6 nos remetem a pensar atividades que proporcionem aos nossos alunos experiências únicas. Transformar o aluno em um transmissor de informações ao mesmo tempo em que estuda um determinado assunto, que no caso do plano de aula apresentado nessa dissertação é a produção textual da resenha.

5 CONCLUSÃO

Com o surgimento de todas as novas tecnologias, nos preocupamos em pesquisar de que forma elas interferem na área da linguística. Assim como Marcuschi (2005, p.66) questionou “que novo tipo de linguística estamos precisando para dar conta de tudo que as novas tecnologias produzem?” procuramos ao longo desta dissertação, a partir da análise do AVA consolidá-lo como gênero digital.

As interações dos alunos, ou seja, da CV de um AVA são reais apesar de ocorrerem no meio virtual (LÉVY, 1999), e estas nos fazem concluir que é necessário planejar aulas que despertem a curiosidade dos alunos, de forma que, participem mais ativamente nas aulas.

Acreditamos, portanto, que as contribuições dos princípios de hipertextualidade, emergência, convergência e conectividade, conforme Lopes e Alves (2011), assim como as recomendações de Laurel (2001) - pense em termos de transmídia desde o princípio; favoreça a formação de comunidades; forneça meios para que as pessoas criem identidades pessoais – que complementaram os princípios de Jenkins (2009b), quando acrescidos a um plano de aula que ocorra no meio digital, possam tornar essas aulas mais engajadoras e dessa forma evitar a evasão como no caso da EaD.

Concluimos que o hipertexto é o principal responsável por estabelecer o elo entre o AVA e o potencial da narrativa transmídia. O AVA, por ter um potencial comunicativo diferenciado e favorecer a construção de diferentes textos e materiais didáticos, é um gênero digital; a interação como característica principal do hipertexto e a construção de mundos através da busca e coleta de informações em diferentes plataformas de mídias pode proporcionar diferentes experiências para cada aluno.

Em síntese, o hipertexto permite ao aluno navegar, buscar e coletar informações para seu repertório, ou universo em torno do artigo escolhido.

É possível concluir, com a pesquisa bibliográfica realizada, que a narrativa transmídia é muito utilizada nos produtos do entretenimento, principalmente comerciais, porém esse potencial ainda é pouco comentado e utilizado no campo educacional.

Ficou evidente também que muito ainda precisa ser pesquisado para obtermos um método para utilizar a narrativa transmídia na educação, porém acreditamos que, disseminando informações sobre o assunto é que daremos o

primeiro passo para que os próprios professores se sintam incentivados a incorporar, de alguma forma ou outra, o potencial da narrativa transmídia no planejamento de suas aulas.

Além de melhorar o letramento digital dos alunos, o potencial da narrativa transmídia permite um envolvimento maior deles, tornando-os atores desse processo, ou seja, o aluno é muito mais participativo do que normalmente.

A participação do aluno efetivamente autônoma no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nessa busca de diferentes formas de interação com a informação e com os colegas, é facilitada cada vez mais pela tecnologia, provando que não são as mídias que convergem, mas, sim, o usuário, como já afirmava Jenkins (2009).

As possibilidades digitais podem ser abordadas na EaD, por já se tratar de uma forma de democratização do conhecimento e inovação na educação. Acrescentar ao seu leque de vantagens o potencial da narrativa transmídia, abordado como foi no presente trabalho, faz com que cada novo texto disponível em uma mídia diferente contribua, de alguma forma, para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Também foi possível verificar que o potencial da narrativa transmídia pode contribuir para a educação assim como para a educação a distância, pois, se professores e alunos estiverem imersos na cibercultura e participarem de forma ativa e participativa do processo de ensino-aprendizagem, essa contribuição ocorrerá de forma natural.

REFERÊNCIAS

- ARNAUT, Rodrigo Dias. Transmídia: estratégias e processos de construção de mundos. **Revista Geminis**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 259-275, 2011. Disponível em <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/93/pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- ARONI, R. **Transmediação em educação à distância**: perspectivas para práticas pedagógicas participativas. Leme, 2013. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/189.doc>. Acesso em: 18 fev. 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (Org.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.278-326.
- BRAGA D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.
- BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- BRASIL. **Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- BRASIL. **Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- BRASIL. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GALLO, P. COELHO, M. Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. QUIPUS, Natal, v. 1, n. 1, p. 51-62, dez. 2011/maio 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/59/104>>. Acesso em: 18 fev. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. Atlas. São Paulo. 1994.

GOMEZ, J. **Pergunta: o que é transmídia?** Jeff Gomez, o midas das mídias, explica. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://multishow.globo.com/Bastidores/Noticias/O-que-e-transmidia--Jeff-Gomez--o-midas-das-midas--explica.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

GOSCIOLA, V.; Versuti, A. **Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta**. Portugal, 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap08_redeice.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

GOSCIOLA, V. Narrativa Transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 117-126, nov. 2011. Disponível <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=692&path%5B%5D=716>> Acesso em 10 dez 2013.

HOTMAIL. **[Caixa de entrada]**. Redmond: Microsoft, 2014. Disponível em: <<https://blu180.mail.live.com/default.aspx?id=64855#n=380160068&view=1>>. Acesso em: 05 dez 2013. Tela pessoal do email da autora.

JENKINS, Henry. **The revenge of the origami unicorn** : Seven Principles of TransmediaStorytelling. [S.l.], 2009b. Disponível em: <http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html>. Acesso em: 27 maio 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo, Aleph: 2009a.

JOHNSON, L. et al. **NMC horizon report**. K12 ed. Texas: The New Media Consortium, 2013.

KOCH, I. V. **O texto: construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KINDER, M. **Playing with power in movies, television, and video games**: from muppet babies to teenage mutant ninja turtles. Berkeley: University of California, 1993.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAUREL, Brenda. **Creating core content in a post-convergence world**. New York, 2001. Disponível em: <http://www.tauzero.com/Brenda_Laurel/Recent_Talks/ContentPostConvergence.html>. Acesso em: 21 mar. 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMO, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. **Revisitando o projeto sala de aula no século XXI**. [S.l., 2013?]. Disponível em <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%209-30.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

LIMA D. J. , VERSUTTI. A. C., SILVA D.D.A. O processo transmidiático na educação a distância. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 17, p. 185-196, out. 2013. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/768>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

LIMA D. J.; VERSUTTI. A. C. **Estudo e aplicações da narrativa transmídia na educação a distância**. São Paulo, [2013?]. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/10058.htm>>. Acesso em 18 fev. 2014.

LOPES, T. R. C.; ALVES, Isa Mara da Rosa. Novos meios, novas práticas de ensino-aprendizagem: proposta de produção colaborativa de um twitconto. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 9, p. 1-10, 2011.

LOPES, M. L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA v. 10, n 2, p. 329-338, 1994.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero, gênero e internet. In: MAINGUENEAU, D. ; POSSENTI, Sírio, SILVA, Maria Cecília Perez de Souza e (Org.). **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 14-38.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 13-67

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Porto Alegre, v. 4, nº 1, p. 79-111, 2001.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafios para EAD – como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 273-291.

PALLOFF, Rena M.; PRATT Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para se trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the on-line classroom**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1999.

RENÓ, D.; e RENÓ L. Narrativa transmídia e interfaces interativas como suportes para a educação. Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/acaomidiatica/article/view/32718/21224>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Hipermídia e transmídia, as linguagens do nosso tempo**. [S.l.], 2012. (48 min 51 s). Disponível em: <<http://youtu.be/vzlhvVHLE1s>>. Acesso em: 20 dez. 2013. Referente a Conferência durante o 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, novembro de 2012.

SHARDA, N. Using storytelling as the pedagogical model for web-based learning incommunities of practice. emkaracapilidis: web-based learning solutions for communities of practice: developing virtual environments for social and pedagogical advancement. Hershey: IGI Global, 2010.

[TRANSMÍDIA]. **Abril Mídia Digital**, São Paulo, [2014?]. Disponível em: <<http://msalx.digital.abril.com.br/2012/06/12/1214/HwQ2D/midiasdigitais.jpg?1339514989>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. São Leopoldo, [2013?]. Disponível em: <<http://www.moodle.unisinos.br>>. Acesso em: 11 dez. 2013. Ambiente virtual de uso restrito.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA (Org.). **Alfabetização e letramentos: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

VERSUTI, Andréa et al. **Narrativa transmídia: diversidade social, discursiva e comunicacional da cibersociedade**. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/st2-andreaversuti.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

APÊNDICE A - PLANO DE AULA TRABALHADO PELA AUTORA DA PRESENTE PESQUISA

Aula	Data	Tema da aula <i>e/ou</i> Conhecimentos <i>e/ou</i> Atividades de ensino e de avaliação <i>e/ou</i> Recursos <i>e/ou</i> Leituras
13	28/05	a. Resenha (introdução): estudo e exercícios. b. Leitura e análise de resenha acadêmica.
14	04/06	a. Resenha: estudo e exercícios. b. Estudo de questões linguístico-discursivas: conectores de oposição, causalidade e explicação;
15	11/06	a. Resenha. (continuação) b. Trabalho sobre resenha – preparatório para produção 3. c. Chat (obrigatório): resenha
16	18/06	a. Produção textual: Resenha acadêmica
17	25/06 PRESENCIAL	a. Reescrita da produção: resenha acadêmica (esta tarefa deverá ser postada durante a aula, ou seja, no máximo às 22h23)
18	02/07	a. Pronomes relativos b. Entrega de notas

Competências a serem trabalhadas:

- Introduzir o gênero textual resenha a partir da leitura;
- Apresentar a estrutura da resenha;
- Identificar a estrutura e a organização discursiva da Resenha nos textos;
- Responder às questões sobre a estrutura e a organização discursiva da Resenha;
- Identificar e estudar a função dos conectores nas frases e no texto.
- Identificar a partir da leitura de uma resenha a sua estrutura e finalidade.
- Familiarizar-se cada vez mais com este gênero textual para preparar-se para futura produção de uma resenha.
- Conhecer e reconhecer os articuladores de ideias como os que articulam relações de adição, oposição, causa, explicação, finalidade e conclusão.
- Redigir uma resenha acadêmica formalizando o texto, obedecendo à composição do gênero textual;
- Evidenciar domínio de construção gramatical de acordo com as exigências da organização do discurso em situações de comunicação dadas: mecanismos de citação, discurso direto e indireto, sintaxe frasal, concordância, regência, conectores, sistemas verbal, pronominal e anafórico, pontuação, paralelismo

sintático e semântico, diferentes tipos de construção frásica (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), atentando para os diferentes efeitos de sentido.

- Adequar o emprego do vocabulário à situação de comunicação de redação do texto, compreendendo a relação entre distinções de registro linguístico e uso.
- Reescrever a resenha acadêmica possibilita ao aluno rever suas dificuldades e assim melhorar seu texto.
- Identificar o uso dos pronomes relativos para fazer uso dos mesmos nas suas futuras produções textuais.

Os materiais, ou seja, os objetos de aprendizagem estão disponíveis em um CD no Apêndice B.

Instrução da aula 13:

Olá alunos!

Esta semana, iniciamos os nossos estudos sobre a escrita da Resenha. No nosso último encontro presencial (25/06), produziremos uma resenha crítica de um artigo acadêmico. Até lá, faremos a leitura e a análise de diferentes resenhas para compreendermos a estrutura e o modo de organização desse gênero textual muito solicitado na universidade.

1. Estudar a estrutura e a organização discursiva da Resenha;
(vídeo: apresentação sobre resenha)
2. Ler uma resenha crítica acadêmica;
(arquivo – exemplo de resenha acadêmica crítica)
3. Responder o questionário sobre a resenha crítica lida;
(questionário)
4. Participar do chat (não obrigatório) no dia 28/06/2013 às 19h30min. às 20h15min;
5. Jogar o Quiz sobre a estrutura da resenha; (o Quiz é baseado no vídeo);
6. Realizar as atividades opcionais;

Instrução da aula 14:

Olá alunos!

Esta semana, iniciamos os nossos estudos sobre a escrita da Resenha. No nosso último encontro presencial (25/06), produziremos uma resenha crítica de um artigo acadêmico. Até lá, faremos a leitura e a análise de diferentes resenhas para compreendermos a estrutura e o modo de organização desse gênero textual muito solicitado na universidade.

1. Estudar a estrutura e a organização discursiva da Resenha;
(vídeo: apresentação sobre resenha)
2. Ler uma resenha crítica acadêmica;
(arquivo – exemplo de resenha acadêmica crítica)
3. Responder o questionário sobre a resenha crítica lida;
(questionário)
4. Participar do chat (não obrigatório) no dia 28/06/2013 às 19h30min. às 20h15min;
5. Jogar o Quiz sobre a estrutura da resenha; (o Quiz é baseado no conteúdo do vídeo);
6. Realizar as atividades opcionais;

Instrução da aula 15:

Instruções para as atividades da semana

1. Participar do chat não-obrigatório para esclarecer dúvidas, das 19h30 às 20h15.
2. Conferir os gabaritos das atividades 01 e 02 da semana anterior;
3. Realizar a atividade 01 e postar no link indicado até o dia 16/06/2013;
4. Assistir o Prezi sobre Articulação das ideias;
5. Realizar a atividade 02 e postar no link indicado até o dia 16/06/2013;

Atenção: na próxima semana, há um chat obrigatório para conversarmos sobre a resenha, das 19h30 às 20h30. Organizem-se para participar!

Instrução da aula 16:

Instruções para as atividades da semana.

- 1 - Participar de dúvida sobre resenha das 19h30 às 20h15.
- 2 - Escolher um artigo científico para produzir a primeira versão da resenha na pasta "Artigos científicos para produção da resenha".

Qualquer dúvida, entrar em contato através do fórum "Pergunte ao professor".

Atenção: no dia 27/06, teremos encontro presencial na Unisinos.

Instrução da aula 17: PRESENCIAL**Instrução da aula 18:**

Queridos alunos!

Os resultados já foram lançados no portal da minha Unisinos, qualquer dúvida, entrem em contato.

Aproveito para dizer que foi uma experiência muito boa trabalhar com vocês neste semestre. Agradeço a todos pela colaboração e pelo empenho na realização dos trabalhos. Um grande abraço.

Para a aula de hoje a Claudini organizou uma apresentação e um quiz sobre pronomes relativos. Divirtam-se.

**APÊNDICE B – CD CONTENDO OS MATERIAIS DAS AULAS DO ESTÁGIO DE
DOCÊNCIA**

ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE ACADÊMICA

 UNISINOS	ATIVIDADE ACADÊMICA: Experimentação Textual
<p> Ano/Sem: 2013/1 Horário: 33 – EAD Professor: Silvana Kissmann E-mail: Skissmann@unisinobr Comunidade no Moodle: EAD- GRAD - EXPERIMENTAÇÃO TEXTUAL - 33-2013/1 Site da Atividade: http://www.experimentacaotextual.wordpress.com </p>	
PLANO DE ENSINO	
Competências (Conhecimentos, habilidades e atitudes):	
<p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ler artigos científicos de domínio acadêmico, atentando para o contexto situacional de sua publicação, para sua organização estrutural e para opções estratégicas de organização discursiva e lingüística. – Redigir textos de divulgação científica de diferentes gêneros endereçados a públicos distintos, ligados aos domínios midiático e escolar. – Redigir uma apresentação pessoal para inserção no site www.unisinobr/projetos/cienciaemcontexto, que divulga as melhores produções textuais desta Atividade Acadêmica. – Saber formalizar o texto, obedecendo à composição dos gêneros textuais ligados à divulgação científica, especialmente o resumo, a resenha, o artigo. – Evidenciar domínio de construção gramatical de acordo com as exigências da organização do discurso em situações de comunicação dadas: mecanismos de citação, discurso direto e indireto, sintaxe frasal, concordância, regência, conectores, sistemas verbal, pronominal e anafórico, pontuação, paralelismo sintático e semântico, diferentes tipos de construção frásica (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), atentando para os diferentes efeitos de sentido. – Adequar o emprego do vocabulário à situação de comunicação de redação do texto, compreendendo a relação entre distinções de registro lingüístico e uso. – Manipular o computador para a redação e produção de textos para o registro digital de sua produção nesta Atividade Acadêmica. – Refletir sobre a relação entre a cultura acadêmico-científica e os gêneros textuais de divulgação científica. 	

Conhecimentos

- gêneros textuais da divulgação científica: artigo acadêmico, resumo, resenha, artigo de divulgação científica;
- recursos discursivos e lingüísticos, considerando as necessidades de expressão nos diferentes contextos da divulgação científica: pontuação, mecanismos de citação, sintaxe frasal, concordância, regência, conectores, sistemas verbal, pronominal e anafórico, paralelismo sintático e semântico, diferentes tipos de construção frásica (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), atentando para os diferentes efeitos de sentido;
- uso do meio eletrônico para a busca de textos, leitura e produção textual;
- relação entre cultura acadêmico-científica e gêneros textuais de divulgação científica.

Semana	Data	Tema da aula e/ou Conhecimentos e/ou Atividades de ensino e de avaliação e/ou Recursos e/ou Leituras
1	05/03	a. Apresentação. b. Cronograma e combinações. c. O sistema de avaliação. d. O ambiente de trabalho da Experimentação Textual: navegação nos diversos espaços do Moodle. e. Tarefa : redação do perfil.
2	12/03 PRESENCIAL	a. O método científico (ppt. e vídeo) b. Leitura e análise de notícias sobre temas acadêmico-científico. c. Fórum: o método científico
3	19/03	a. O texto científico (ppt) b. Chat: artigo científico c. Leitura orientada de artigo científico d. Estudo e exercícios sobre questão linguística: pontuação – introdução.
4	26/03	a. Resumo acadêmico (apresentação ppt) b. Leitura e análise de resumo de artigo científico
5	02/04	a. Paráfrase vs. plágio b. Estudo e exercícios sobre questões linguístico-discursivas: a paráfrase c. Chat (obrigatório): Plágio Vs. Paráfrase.
6	09/04 PRESENCIAL	a. Produção 1 - resumo acadêmico.
7	16/04	a. Atividade para avaliação: leitura e análise de texto (artigo científico). b. Fórum para dúvidas
8	23/04	a. Reescrita do resumo de artigo científico . (esta tarefa deverá ser postada durante a aula, ou seja, no máximo às 22h23)

		b. Chat (opcional): assessoramento
9	30/04	a. A divulgação científica: leitura e análise de textos de divulgação científica (contexto situacional, estrutura composicional, impessoalidade, discurso relatado, modalização, léxico) – apresentação ppt. b. Estudo de questões linguístico-discursivas: construção frasal.
10	07/05	a. A divulgação científica: leitura e análise de notícias de divulgação científica (continuação). b. Estudo de questões linguístico-discursivas: a quebra de paralelismo sintático e semântico c. O discurso relatado em notícias de divulgação científica. (apresentação ppt). d. Chat (opcional): divulgação científica e citações
11	14/05	a. Produção 2 – notícia de divulgação científica
12	21/05 PRESENCIAL	b. Reescrita da produção 2 : notícia de divulgação científica
13	28/05	a. Resenha (introdução): estudo e exercícios. b. Leitura e análise de resenha acadêmica.
14	04/06	a. Resenha: estudo e exercícios. b. Estudo de questões linguístico-discursivas: conectores de oposição, causalidade e explicação;
15	11/06	a. Resenha. (continuação) b. Trabalho sobre resenha – preparatório para produção 3. c. Chat (obrigatório): resenha
16	18/06	a. Resenha b. Atividades de preparação para reescrita da resenha. c. Estudo de questões linguístico-discursivas: o emprego do pronome relativo
17	25/06 PRESENCIAL	a. Produção 3: resenha acadêmica (esta tarefa deverá ser postada durante a aula, ou seja, no máximo às 22h23)
18	02/07	a. Reescrita da produção 3 : resenha acadêmica . (esta tarefa deverá ser postada durante a aula, ou seja, no máximo às 22h23) b. Autoavaliação
19	09/07	a. Divulgação dos Resultados Finais.

AVALIAÇÃO: A avaliação da atividade Experimentação Textual é feita de acordo com o previsto na Resolução 017/2009 do Conselho Universitário. Os resultados das avaliações são expressos em símbolos numéricos compreendidos entre zero e dez.

Critérios gerais: a Avaliação – processual e contínua – considerará a participação qualificada nos chats e nos fóruns, a pontualidade na entrega das tarefas (exercícios e produções textuais), assim como a sua correção, completude e qualidade. As notas são ponderadas da seguinte forma:

- produções textuais (60% do Grau A e B): leitura e análise de artigo científico e notícia (peso 1), resumo e resenha (peso 2);
- participação em fóruns, chats e realização de tarefas (40% do Grau A e B): fórum (peso 3), chat (peso 1), tarefas (peso 2)

Produções textuais (escrita e reescrita) a serem desenvolvidas no semestre: resumo de artigo científico; notícia de divulgação científica; resenha de artigo científico.

Recuperação na Atividade Acadêmica *Experimentação Textual*: A Atividade Acadêmica *Experimentação Textual* não comporta a realização do Grau C, de acordo com o estabelecido na Resolução COSUN Nº 017/2009. A recuperação não ocorre no final do semestre, mas ao longo de todo o período como um processo contínuo. Você terá o direito de recuperar seu desempenho ao longo de cada etapa de trabalho. A recuperação se caracteriza pela reescrita das produções textuais e ocorre no período indicado pelo professor para a realização da tarefa durante o semestre. A recuperação C vai acontecendo à medida que as produções são reelaboradas com o objetivo de aperfeiçoá-las. Dessa forma, não há substituição de Grau A ou de Grau B no penúltimo ou último dia de aula.

OUTRAS INFORMAÇÕES

- As postagens de contribuições nos fóruns, os envios de tarefas e de arquivos em geral considerados para avaliação deverão ocorrer com prazo último para serem aceitos até às 23h do domingo anterior à aula. Após essa data, serão desconsideradas para avaliação.
- Haverá avaliações presenciais e a distância a serem realizadas **exclusivamente no horário de aula**, conforme cronograma da atividade acadêmica.
- Nos encontros a distância, estaremos em contato às terças-feiras, conforme datas agendadas no cronograma:
- Para esclarecimento de dúvidas (chats opcionais) e instruções: entre 19h30min e 20h30min, ou entre 19h30min e 21h, conforme a demanda;
- Para o assessoramento nas produções (primeiras versões) e reescrita das produções: entre 19h30 e 20h30h.
- No sumário da aula, sempre estará indicado o horário e o tipo de *chat* previsto para o encontro. Se o aluno não puder participar de um *chat* obrigatório, deverá fazer outra tarefa (a combinar com o professor) para recuperar a atividade.
- As atividades previstas para os encontros presenciais só podem ser realizadas presencialmente. Se o aluno faltar a um encontro presencial, deverá apresentar, previamente, justificativa para o professor que avaliará a possibilidade de agendar ou não um outro horário para fazer a tarefa.
- No cronograma da atividade e no sumário da aula, sempre estará indicado o prazo de entrega (data e horário) das atividades da semana. Quando a atividade

prevista for uma produção textual, ela deverá ser postada até o horário final da aula, ou seja, até às 22h23min.

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

As aulas ocorrerão dentro de uma plataforma virtual chamada Moodle (<http://moodle.unisinos.br>), pensada para trabalhos cooperativos, via comunidades de aprendizagem. Como meios de comunicação/interação, utilizaremos fóruns de discussão, fórum de dúvidas, fórum de notícias, diários (comunicação exclusiva com a professora), *chats*, todos dentro da plataforma. Para desenvolvimento do conteúdo, utilizaremos ferramentas, como arquivos, *podcasts*, apresentações comentadas, wikis e tarefas.

É importante lembrar que você precisará ter acesso a um computador com conexão à Internet, preferencialmente banda larga. Você é quem define onde vai desenvolver as atividades, com exceção dos encontros síncronos (presenciais-físicos, com local e horário definidos, e *chats*, com horário definido). Assim, você poderá estudar em casa, no ambiente de trabalho, em cibercafés, nos laboratórios abertos aos alunos e na sala pública da universidade. Embora você possa escolher onde e quando realizar as atividades, é fundamental que você organize o seu tempo para respeitar a data de entrega das tarefas e dos trabalhos. Nesta modalidade de ensino, semanalmente você terá atividades para fazer, por isso não deixe acumular trabalhos.

QUANTO AO AMBIENTE MOODLE – UNISINOS

–Para conhecer o Moodle-UNISINOS, explore-o sem medo: mexa, clique em tudo. Você também poderá, a qualquer momento, acessar os tutoriais que estão disponíveis no primeiro bloco central da sua comunidade (sob rótulo “Kit de sobrevivência”).

–No Moodle-UNISINOS, há necessidade de todos os participantes gerenciarem o seu tempo de trabalho de acordo com as atividades que vão sendo propostas. Marque na sua agenda para que, pelo menos duas vezes por semana, você circule pelo ambiente, visitando os diferentes espaços que compõem a nossa comunidade e as atividades indicadas para o período.

–Para que possamos “dar conta do recado”, é importante salientar que todos os participantes da comunidade precisam se fazer presentes, ou seja, interagir, dispondo-se a aprender com os colegas, ser proativos e *dar feedback* a eles.

–Não esqueça: nosso objetivo é que você aprenda. Em caso de dúvidas, **PERGUNTE** sempre.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FELTRIM, V.D., ALUÍSIO, S.M.; NUNES, M.G.V. **Uma revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos em Português**. Série de Relatórios do NILC. NILC-TR-00-11, outubro 2000.
CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- GIERING, M. E. **Configuração prototípica de artigos de divulgação científica e o texto como sistema.** In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais - IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. v. 1. p. 1-12.
- GUIMARÃES, Elisa. **Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica.** Revista Educação e Linguagem, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-80, 2001.
- LEIBRUDER, Ana Paula. **O discurso de divulgação científica.** In BRANDÃO, Helena Nagamine (org.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOTTA-ROTH, D. ; SIQUEIRA, F. O. ; KURTZ, F. D. ; MARCUZZO, P.; REIS, S. C. . **Uma análise de periódicos acadêmicos eletrônicos brasileiros nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Agrárias.** Revista de Letras, UFC - Fortaleza/CE, v. 1/2, p. 103-111, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica.** Subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

<http://www.unisinos.br/projetos/cienciaemcontexto>

<http://www.moodle.unisinos.br>

<http://www.capes.gov.br/capes/portal>

<http://www.nilc.icmc.usp.br/nata>

<http://www.metodista.br/principal/bibliotecas/ABNT/citacoes.php>

<http://cienciahoje.uol.com.br/>

<http://www.linguateca.pt/>

<http://www2.uol.com.br/sciam>

<http://www.projetoockham.org/index.php>

<http://revistapesquisa.fapesp.br>

<http://revistagalileu.globo.com/Galileu>

<http://www.canalkids.com.br/portal/>

<http://www.meusdicionarios.com.br/>

<http://www.hildebrando.com.br/licoes/licao5/sumario.html>

<http://www.osletradosunip.hpg.ig.com.br>