

ANÁLISE LINGUÍSTICA E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

*Rosivaldo Gomes**

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar discussões sobre o ensino de análise linguística a partir de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA). Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa maior de doutorado (em andamento) desenvolvida no Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Com base nos pressupostos da Linguística Aplicada e em discussões sobre análise linguística, letramento digital e objetos de aprendizagem, objetivamos analisar, com base na abordagem qualitativo-interpretativista, uma atividade digital de análise linguística do Portal Pedagógico da Editora Abril, intitulada Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística e ao desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos. Os resultados mostram que do ponto de vista de um ensino “inovador” esse objeto digital para análise linguística está muito próximo do trabalho desenvolvido por alguns livros didáticos que, de forma ainda isolada, tratam as unidades linguísticas de maneira descontextualizada, não se aproximando de reflexões sobre o uso e operações discursivas no ensino com a análise linguística. Quanto à questão da multimodalidade digital, há grande ênfase nesse aspecto, uma vez que as imagens em movimento, os sons, apito, cronometro e aplausos demarcam muito bem uma situação de jogo de basquete, contudo há pouca interatividade proporcionada pela narrativa em questão. Não há, portanto, novos letramentos, mas apenas multiletramentos (multimodalidade) em função da mídia eletrônica que agrega mais de uma linguagem/semiose.

Palavras-chave: Objetos digitais de aprendizagem; Análise linguística; Cultura digital.

ABSTRACT

This article aims to present discussions about the teaching of linguistic analysis from Digital Learning Objects (ODA). The data analyzed are part of a larger doctoral research (in progress) developed in the Postgraduate Program in Applied Linguistics of the State University of Campinas. Based on the assumptions of Applied Linguistics and in discussions on linguistic analysis, digital literacy and learning objects, we aim to analyze, based on the qualitative-interpretative approach, a digital activity of linguistic analysis of Pedagogical Portal of Editora Abril, entitled Complementos: directly object, Indirect object and nominal complement, in what concerns the work with the linguistic analysis and the development of multiletramentos and new literacies. The results show that from the point of view of an “innovative” teaching this digital object for linguistic analysis is very close to the work developed by some textbooks that, in an isolated way, treat the linguistic units in a decontextualized way, not approaching reflections On the use and discursive operations in teaching with the linguistic analysis. As for the issue of digital multimodality, there is a great deal of emphasis on this aspect, since the moving images, sounds, whistle, timer and applause demarcate a basketball game situation very well, but there is little interactivity provided by the narrative in question. There are, therefore, no new literacies, but only multiletramentos (multimodality) in function of the electronic media that aggregates more than one language / semiosis.

Keywords: Digital learning objects; Linguistic analysis; Digital culture.

* Professor Assistente II do Departamento de Letras e Artes da UNIFAP e doutorado do Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. rosivaldounifap12@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A utilização de Objetos de Aprendizagem (OA) ou Objetos Educacionais Digitais (OED)¹ é uma prática que começa, timidamente, ganhar espaço no contexto do ensino brasileiro. Podemos dizer que ações governamentais, como por exemplo, a criação, em 2008, do Portal do Professor pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia; a abertura do edital de convocação 06/2011 – CGPLI (MEC) para inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do livro didático (PNLD) para 2014, com coleções do tipo 2 (conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia) e o ProInfo Integrado, estão possibilitando a abertura para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDIC) nas salas de aulas e nas práticas docentes dos professores.

Todavia, mesmo com essas ações, a pouca familiaridade dos docentes com o uso das TDIC ainda é um fator que impede que esses conteúdos digitais ou recursos/objetos educacionais digitais sejam utilizados nas aulas com os alunos. Além disso, como discute Araújo (2013) embora repositórios e pesquisadores proponham vários conjuntos de critérios para avaliação, ainda há clareza quanto a critérios pedagógicos no que diz respeito à avaliação desses objetos digitais.

Araújo (2013) chama atenção, ainda, para o fato de que não há consenso quanto aos aspectos que determinariam a qualidade de um objeto de aprendizagem, existindo assim, na cibercultura ou cultural digital (SANTAELLA, 2003; 2004) diversos objetos/recursos digitais que, mesmo apresentando contribuições tanto pedagógicas quanto técnicas/digitais, necessitam de discussões que tragam à cena as potencialidades desses OES para o desenvolvimento de diversas capacidades de aprendizagem relacionadas com os objetos de ensino escolar e com o desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO e MOURA, 2012; ROJO, 2013; LANKSHEAR, KNOBEL, 2007).

Nesse sentido, no presente artigo, fundamentando-nos nas discussões sobre análise linguística, ensino e letramento digital, objetivamos analisar, com base na abordagem qualitativo-interpretativista, uma atividade digital de análise linguística do Portal Pedagógico da Editora Abril, intitulada *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal*, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística e ao desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos, principalmente digitais.

A atividade analisada, de acordo com o portal, é caracterizada como de análise linguística para ser trabalhada de forma digital em sala de aula e no formato de jogo. Buscamos ainda discutir de que modo essa atividade, em sua organização enquanto material didático digital, trata a questão dos multiletramentos e de novos letramentos, considerando-se que são objetos/recursos digitais que também podem ajudar no desenvolvimento do letramento digital dos alunos.

A principal razão para tornar esse portal e o OED como objetos de estudo é a necessidade de repensarmos o que temos considerado como materiais didáticos digitais, já que se considerarmos

1 A expressão objetos educacionais digitais (OED) foi um termo cunhado pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do ano de 2014, em seu edital para seleção de coleções de livros didática para o PNLD/2014 do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Ao longo do trabalho adotaremos esse termo em função do nosso interesse e objeto de análise.

que os meios e os estudantes já não são mais os mesmos, não faz sentido manter práticas de ensino tradicionais que focam apenas a transmissão de conteúdos sem nenhuma reflexão.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira parte, tratamos sobre os “conceitos” de análise linguística e seu papel como objeto de ensino nas práticas do letramento escolar. Posteriormente, sobre as contribuições da Pedagogia dos multiletramentos, novos letramentos e do letramento digital para o ensino e por fim apresentamos a análise do objeto digital foco de estudo de este artigo e algumas considerações a respeito da discussão dos dados.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUESTÕES CONTROVERSAS NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO ESCOLAR

O ensino de gramática, principalmente a normativa, no contexto das práticas do letramento escolar (BUNZEN, 2010) ainda continua como salienta Mendonça (2006, p.199) “um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. Todavia, também vemos que documentos oficiais (PCN, 1998, PCN+; OCNEM), trabalhos seminais e pesquisas mais atuais, como por exemplo, a obra *O texto na sala de aula* de Geraldi (1984); *Modelos de análise linguística* de Gil, Cardoso e Condé (2009), *Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros* de Mendonça (2007), Barbosa (2010) *Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*, entre outros, já trazem e apresentam orientações didáticas de como trabalhar, não a gramática (normativa e descritiva), mas sim a análise linguística (doravante AL) como uma atividade de reflexão.

Mas, como realizar um ensino de AL que considere um ensino sistemático e que possibilite aos os alunos o desenvolvimento de competências não somente gramaticais, mas também e, sobretudo, discursivas? Em nossa opinião, duas questões são fundamentais a serem pensadas/consideradas no ensino de AL: a) trabalhar AL não é o mesmo que trabalhar gramática contextualizada e b) as atividades de AL devem ser vistas/entendidas e trabalhadas assim como a leitura, escrita e oralidade como um eixo estruturante do ensino de língua portuguesa, porém não pelo viés do formalismo gramatical, isto é, de classificações e taxionomias soltas e descontextualizadas, e sim através de processos de didatização que considerem um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas pautadas no uso da língua(gem) e em textos de diversos gêneros discursivos, que se efetivam em uso reais da linguagem.

Com relação à primeira questão, na literatura acadêmica encontramos diversos autores que questionam o sentido que muitos professores e materiais didáticos atribuem à AL como uma “*reformulação da gramática tradicional*”. Para Mendonça (2007), Bezerra e Reinaldo (2013) e Geraldi (2006[1984]), Suassuna (2014), por exemplo, AL deve ser vista/trabalhada não pelo viés de “reformulação” do ensino da gramática (normativa e descritiva), mas como um trabalho de reflexão sobre os aspectos textuais e discursivos da língua(gem) em uso, juntamente com a leitura e a produção textual, a partir o paradigma sociointeracionista que toma os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1952/3]) como eixo central para as ações didáticas em sala de aula.

Nessa direção, Geraldi (2006[1984], p. 74) propunha que a prática de análise linguística não deveria ser vista como uma “inovação no ensino de gramática”, mas sim uma prática que considera aspectos tanto linguístico/textuais quanto enunciativo-discursivos

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Porém, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 34), asseveram que diferentemente do que ocorre com os outros eixos/objetos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade), a AL não tem sido abordada, na sala de aula, na mesma proporção que esses outros objetos, pois “os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de língua”.

Fundamentando-nos a partir do que é proposto pelas autoras, podemos dizer que nas práticas do letramento escolar ainda há o trabalho didático-pedagógico com a AL segue, em certa medida, a concepção de linguagem como código/instrumento de comunicação, mas também existindo algumas “entradas” na concepção mais sociointeracionista, pois muitos docentes buscam aproximar suas práticas de trabalho com esse objeto de ensino aos estudos mais enunciativos-discursivos. Isso revela a mescla entre um ensino mais tradicional com outro mais pragmático e discursivo de análise das atividades linguísticas, pois “quando se trata do que acontece na sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos” (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Desse modo, trabalhar a AL não é o mesmo que trabalhar a “gramática contextualizada”, primeiramente porque trabalhar AL significa romper com a sedimentada organização de ensino pautado na sucessão de unidades a serem analisadas, isto é, da palavra para oração, da oração para o período, e em último caso, para a análise do texto, que na maioria das vezes é trabalhado ou apenas pelo viés do tema ou pelo viés gramatical.

Em segundo lugar, além desse rompimento de organização curricular, podemos dizer que trabalhar a AL não é o mesmo que trabalhar gramática contextualizada, no sentido de que esse viés de ensino não se distancia muito da visão de classificação e reconhecimento de itens gramaticais soltos, pois “a referida “gramática contextualizada” proporia exercícios do tipo: a) retire os adjetivos do texto; b) analise sintaticamente o último período do texto; c) leia o texto e sublinhe os verbos transitivos” (MENDONÇA, 2007, p. 47). Em outras palavras, um diferencial entre o ensino de gramática tradicional para o ensino da “gramática contextualizada”, reside no fato de que esse último ensino não considera as frases soltas e isoladas, mas como elementos constitutivos de um evento discursivo maior, o texto.

Contudo, vemos que mesmo sob rubrica de trabalhar com o texto, esse ensino de “gramática contextualizada” não equivale, em sala de aula, ao ensino de AL, já que o texto em qualquer gênero

não é tratado em seu funcionamento nas práticas sociais. Mendonça (2006; 2007) a partir da tabela 1, evidencia-nos, portanto, a distinção entre o ensino de gramática de forma descontextualizada e o ensino de AL:

Tabela1: Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura infle-xível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situa-da, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (obser-vação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades meta-linguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros ob-jetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêne-ros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condi-ções de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identifica-ção e classificação de unidades/ funções morfofossin-táticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pes-quisa, que exigem comparação e reflexão sobre ade-quação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Com relação à segunda questão apresentada, consideramos que um ensino de AL com base em atividades epilinguísticas e metalinguísticas não elimina a gramática das práticas de ensino em sala de aula, pois como lembra Antunes (2003) e Possenti (1996) não como ensinar língua sem gramática.

Nesse sentido, um ensino de AL deve pautar-se sim nos estudos gramaticais, mas também, nesse ensino, devem-se priorizar os níveis semântico, pragmático e discursivo de análise a partir da unidade macro (o texto), estando esses níveis articulados, seja nas atividades de compreensão ou nas atividades de produção de textos. Visto por essa perspectiva, o trabalho com a gramática deixa de se basear em classificações descontextualizadas e volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos ou multimodais/multissemióticos.

Assim, concordamos com Reinaldo e Bezerra (2013) no sentido de que a escola deve assumir o ensino explícito de AL², isto é, uma abordagem pedagógica que enfoque, de forma sistemática, no processo de didatização em sala de aula, as dimensões gramatical, textual e discursivo-enunciativa da língua, a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, mas no sentido também proposto por Barbosa (2010) de que:

As primeiras [atividades epilinguísticas] dizem respeito a uma reflexão sobre a linguagem, orientada para o uso de recursos expressivos em função de uma dada situação de comunicação. Já as atividades metalinguísticas dizem respeito a uma reflexão sobre os recursos expressivos, tendo em vista a construção de noções e/ou conceitos, com os quais se torna possível classificar esses recursos. Supõem, assim, a construção de uma metalinguagem que possibilitaria falar sobre o funcionamento da linguagem, os gêneros do discurso, as configurações textuais, as estruturas morfossintáticas etc. (p. 158).

Desse modo, um ensino de AL que considere essas dimensões, pode proporcionar o ensino-aprendizagem não só desse eixo/objeto, mas também relacioná-lo com outros e favorecer o desenvolvimento de outras capacidade e habilidades que podem, a partir das propriedades dos gêneros – não fixas, mas flexivas - relativas à forma composicional, estilo, contexto geral de produção e ao tema dos gêneros, proporcionar atividades concretas de uso da língua, como por exemplo, melhorar o texto de um aluno em uma prática de produção escrita, adequando-o ao gênero –, os alunos realizam a uma análise linguística que trabalha tanto sobre o eixo epilinguístico (que palavra é mais adequada ao gênero – seleção de vocabulário e efeitos de sentido) quanto sobre o eixo metalinguístico (nesse caso, em relação ao texto, por exemplo, apresentação de contra-argumentos em um artigo de opinião).

Tratar dessas questões apresentadas anteriormente torna-se necessário, tendo em vista também que atualmente novas práticas de ensino têm exigido multiletramentos e novos letramentos, como se verá na se sessão que segue.

MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS

O acelerado processo tecnológico que presenciamos a partir do surgimento da das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como a ampliação da internet e da Web 1.0, mostram-nos como as práticas de leitura e produção textual, sofreram transformações. Além disso, o próprio modo como a informação nos chegava – por meio analógicos e tipográficos, como por exemplo, TV não digital, o rádio, jornal, revistas – também sofreram alterações que, em grande medida, afetaram os modos de nos relacionar e também de aprendemos.

2 Sobre essa abordagem explícita, sugerimos a leitura de Reinaldo e Bezerra (2013) e Mendonça (2006). Mesmo correndo o risco de incorrer em receitas, as atividades propostas pelas autoras, considerando a especificidades do nível de ensino, bem como contextos de ensino, apresentam-se mais próximas de um ensino com AL em articulação com os gêneros discursivos do que apenas o ensino gramatical.

Podemos considerar como destaca Xavier (s/d), que tais modificações têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. Todavia, cabe destacar que é a partir do surgimento da Web. 2.0 que observamos, de forma mais acentuada, todos esses impactos nos modos de lidar, como defende Moita-Lopes (2010), a partir do ficou conhecido como *novos letramentos digitais*, configurados como práticas socioculturais exercidas a partir das TDIC.

Diferentemente das proposições defendidas/feitas pelos autores dos Novos Estudos do Letramento que apresentavam um enfoque mais etnográfico e social sobre a questão das práticas de escrita e leitura ou que enfatizavam as discussões sobre práticas valorizadas ou não dos letramentos múltiplos (ROJO, 2012), os multiletramentos podem ser compreendidos como uma pedagogia de ensino que chama atenção para uma educação linguística que considera dois eixos centrais.

O primeiro diz respeito à diversidade tanto do ponto de vista cultural e linguístico das sociedades globalizadas que se transformam cada vez mais em culturas multifacetadas ou híbridas em articulação com a pluralidade de textos que circulam nessas culturas; e em segundo lugar, Cope e Kalantzis, (2000) argumentam que uma pedagogia do letramento agora deve considerar a multiplicidade de linguagens e multissemos existentes e levar em conta a variedade crescente de novas formas de textos associadas às novas tecnologias de informação e comunicativas, as TIC o que requer da escola e dos educadores a compreensão desses processos de transformações que afetam diretamente as práticas educacionais, principalmente as práticas de escrita e leitura.

Nesse sentido, os novos letramentos, principalmente os digitais podem ser compreendidos como fenômenos específicos e, entendidos também, a partir de uma perspectiva sociocultural e relacionados com o surgimento das tecnologias digitais e à emergência de formas pós-tipográficas de texto, sendo por isso, significativamente, diferentes dos letramentos convencionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Braga (2013) também discute que com a criação de tecnologias e com a ampliação das redes sem fio (Wireless), aos dispositivos móveis (*Smartphones, Notebooks, Netbooks, iPads e tablets*), novos modos de lidar com essas tecnologias são requeridas, não se tratando, portanto, apenas de “aprender a gerenciar as operações de comandos” (p.41), mas também de mudanças nos modo de ler e produzir textos (cada vez mais multissemióticos e hipermidiáticos).

Embora os letramentos digitais constituam formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras, esses novos modos de lidar com o digital se caracterizam não apenas por novos aparatos tecnológicos, mas principalmente por um novo *ethos*, ou seja, o que é definidor dos “novos” letramentos é principalmente esse novo *ethos* e não as tecnologias em si.

No campo do ensino, portanto, o fato de ser digital não garante o caráter de inovação, isto é, não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas ou que mudam completamente o letramento da letra/do impresso, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TIC, já que é inclusive possível usar as novas tecnologias para letramentos tradicionais, como escrever cartas ou ensaios e dissertações, assim como também é possível um “novo” letramento sem as novas tecnologias (ROJO; BARBOSA, 2014).

Lankshear e Knobel (2007) asseveram que o desenvolvimento e tendências tecnológicas atuais representam uma mudança tanto quantitativa quanto qualitativa que ultrapassam os meios tipográficos de produção do texto e de formas analógicas de produção de som e imagem (p. 09) e é nessa direção que os novos letramentos (digitais), diferentemente dos letramentos convencionais, são mais participativos, colaborativos, distributivos e envolvem mudanças no modo de tratar a informação.

O novo *ethos*, portanto, é compreendido como uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdo, do policiamento e da pureza, ou seja, envolver uma nova ética, um novo conjunto de valores para lidar com os discursos, uma nova mentalidade, na qual o enfoque recai na forma como a informação é mobilizada ou como é gerada por meio de relações através da participação e da colaboração online em espaços de afinidades (GEE, 2004).

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UM NOVO *ETHOS* NO ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?

Embora as primeiras menções a OED (ou O(D)A), com foco no ensino ou na aprendizagem) como salienta Rojo (2014) já datem de mais de 20 anos, a definição do que sejam OED/ODA ainda é bastante vaga e variável. Encontramos, por exemplo, em Leffa (2006) uma divisão em quatro eixos ou categorias: 1) qualquer coisa; 2) qualquer coisa digital; 3) qualquer coisa com objetivo educacional; e 4) qualquer coisa digital com objetivo educacional.

Araújo (2013) baseando-se em Leffa (2006) e outros autores propõe uma classificação das características centrais que constituem um OED, abarcando, praticamente, todas as definições apresentadas pelos autores: a) reusabilidade; b) adaptabilidade; c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade; d) acessibilidade; e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia; e f) interoperabilidade (ARAÚJO, 2013, s/p)

No tocante ao ensino, o MEC, por meio do Edital **06/2011** para avaliação das obras didáticas do fundamental II para o PNLD/2014, possibilitou a inscrição de coleções em duas categorias de obras: Coleção Tipo 1 (Conjunto de livros impressos) e Coleção Tipo 2 (Conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia). Nesse mesmo edital, cunha o termo Objetos educacionais digitais (OED), definindo-os como entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado (BRASIL, 2011, p. 2).

Considerando essas orientações feitas pelos MEC, as editoras também disponibilizaram online, alguns exemplares de OED, mesmo não concorrendo na categoria multimídia com OED. Isso mostra certa adesão à ideia de que as TDIC, devem ser incorporadas ao currículo e que o mercado de livros didáticos começa a adequar seus materiais didáticos a essas exigências postas pelo MEC.

Nessa direção, considerando essas questões, realizaremos uma análise documental, na perspectiva da abordagem qualitativo-interpretativista da LA (MOITA-LOPES, 1998), de um *corpus* constituído por uma atividade de um OED de Língua Portuguesa, intitulado *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal* (OED 1), do Portal de conteúdos digitais das editoras Ática e Scipione, voltado para o ensino fundamental II, com ênfase na análise linguística, sendo ainda classificados como OED no formato jogo. A escolha foi feita a partir da classificação dos metadados do repositório/portal e será analisado, a partir das seguintes categorias: a) concepção de língua(gem) que sustenta a proposta de ensino; b) aspectos de multimodalidade/multissemioses e exploração do letramento digital.

Contudo, antes de passarmos para análise dos dados, situaremos o campo de estudo teórico-metodológico do qual estamos abordando nossa análise, no caso, a Linguística Aplicada (LA) interdisciplinar. Para alguns autores as pesquisas feitas nessa área também podem ter um caráter indisciplinar (MOITA-LOPES; 1998; 2006) ou trans/multi/pluridisciplinar para outros, no sentido de haver preocupação com questões sociais e por seu interesse está voltado para os usos reais da linguagem.

A LA também adota metodologias de caráter interpretativista para a observação e análise de dados correspondentes a essas questões, as quais estão interligadas com práticas sociais mediadas pela linguagem, quer seja em contexto de ensino ou não. Nesse sentido, o linguista aplicado busca envolver-se teoricamente não apenas com áreas afins à sua, mas com outras com o objetivo de entender as questões com as quais se defronta.

Assim, na LA contemporânea

A questão é: não se trata de qualquer problema –definido teoricamente –mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

No dizer de Rojo (2006), trata-se de investigar problemas de uso da linguagem e de discurso relacionados à privação sofrida (Calvino, 1988), isto é, socialmente relevantes e contextualizados, para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em contexto.

Algumas análises

O OED - *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal*, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística, seus autores utilizam-se de perspectivas e estratégias de jogos para realizar um ensino mais atrativo desse conteúdo, a partir de uma plataforma multimídia, com imagens, sons típicos de uma situação de jogo esportivo, bem como orientações para a “jogada”, conforme figuras 1 e 2:

Figura 1: Tela de abertura do OED 1



Figura 2: Tela de abertura do OED 1



A ideia central do jogo é acertar uma das cestas, marcando assim pontos quando o jogador consegue fazer o reconhecimento do termo da “análise linguística”, nesse caso análise de funções sintáticas de período simples. Para isso, primeiramente, são apresentadas aos jogadores três possibilidades de representação (duas meninas e um menino), e, feita a escolha, iniciam-se as jogadas. Na tela que segue, são apresentadas ao jogador quatro cestas com possibilidades de resposta para uma frase que deverá ser analisada, conforme figuras 3, 4 e 5:

Figura 3: Escolha do jogador do OED



Figura 4: Jogador do OED



Figura 5: Jogo com escolha do OED

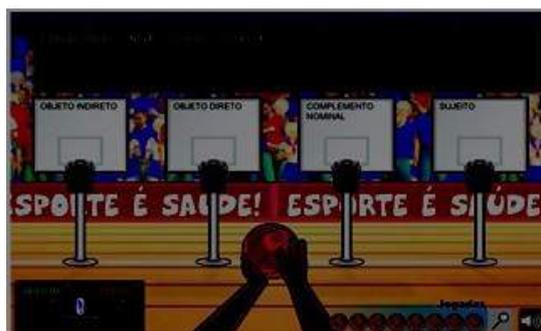


Figura 6: Resposta -OED



A figura 5, ao longo do jogo, vai se repetindo até que todas as frases, existentes na plataforma do jogo, sejam analisadas. Esse OED evidencia um trabalho de ensino com a AL que, como propõem Bezerra e Reinaldo (2013, p.53), apresenta uma tendência de ensino com “a análise linguística”, denominada de conservadora uma vez que são enfatizados os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classificação e função sintática sem reflexões),

ou seja, os temas apresentados não são abordados em função das configurações de um texto que poderia ser apresentado ao jogador e, no qual, se poderia sugerir a mudança de uma determinada unidade linguística e, posteriormente, questiona-se o efeito de sentido a partir dessa mudança. Portanto, não é uma atividade que aborda recursos da epilinguagem ou sociopragmáticos a partir do tratamento da dimensão textual-discursiva de gêneros.

Quanto à segunda categoria, a criação de objetos digitais de aprendizagem, segue, em certa medida, a lógica de criação de materiais didáticos impressos: focalizam o ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo e suas especificidades. Diferentemente do material impresso, os recursos/objetos digitais podem agregar outras semioses, isto é, apresentam linguagem hipermidiática ou nas palavras de Santaella (2004) hibridização de linguagens, acionando a mistura de sentidos receptores, ou seja, a hipermídia pode ser potencial de hibridização, mescla textos[escritos], imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo, no OED analisado, isso poderia proporcionar mais interesse por parte do aluno na realização da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita vemos que, do ponto de vista de um ensino “inovador” com o OED - *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal* - para AL, que esse ensino está muito próximo daquele desenvolvido por alguns livros didáticos que, de forma ainda isolada, tratam as unidades linguísticas de forma descontextualizada, não se aproximando assim de reflexões sobre o uso e operações discursivas no ensino com a AL.

Quanto à questão da multimodalidade, há grande ênfase nesse aspecto uma vez que as imagens em movimento, os sons, apito, cronometro e aplausos demarcam muito bem uma situação de jogo de basquete, contudo, como aponta Santaella (2009) a grande distinção do jogo eletrônico em relação a quaisquer outros se encontra, antes de tudo, na interatividade e na imersão, e essa interatividade e imersão são proporcionadas pela narrativa em uma interface, o que não ocorre com o jogo em questão. Não há, portanto, novos letramentos (não há novo ethos), mas apenas multiletramentos (multimodalidade) em função da mídia eletrônica que agrega mais de uma linguagem/semiose.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-1953]. p.261-306.
- BEZERRA, M. A. e REINALDO, A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1996]. pp. 81-90.

GEE, James Paul. **Good video games + good learning**: collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b[1984], p. 59-79.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. In: **E-Learning**, v.4, n. 3, 2007, p.224-240. Disponível em: <http://www.wwords.co.uk/ELEA>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. , p. 199-226.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 113-128.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. A prontidão preceptora do internauta. In: _____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.