

Ana Cristina Fricke Matte

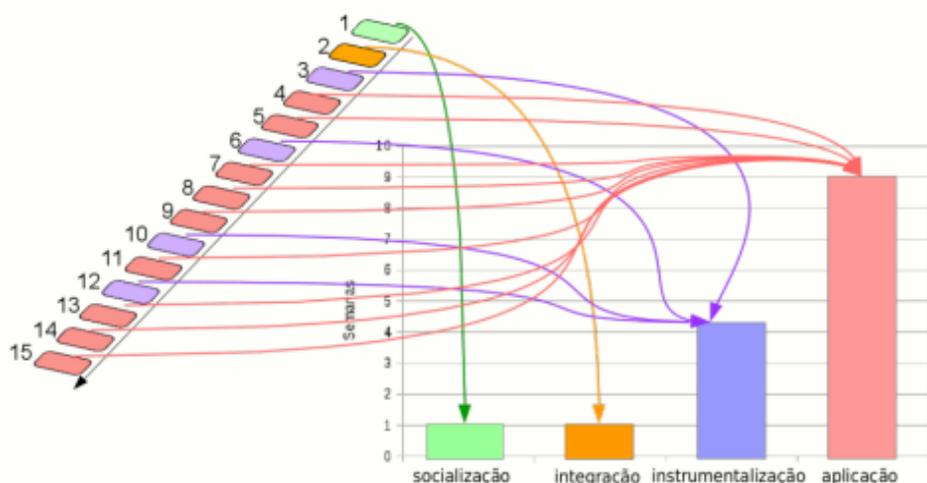
Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais

Moodle no Ensino Superior

Coleção

Textolivre 

Pensemeando o mundo



Pedro e João
editores

Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais

Moodle no
Ensino Superior

Ana Cristina Fricke Matte

Textolivre 
Pensemeando o mundo

2021

 Pedro & João
editores



Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).
Pode ser livremente usada, compartilhada e gerar obras derivadas, desde que mantida a licença e citada a fonte.

[Esta é uma Licença de Cultura Livre!](#)

Ana Cristina Fricke Matte

Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais: Moodle no Ensino Superior. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo, Tomo VI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 262 p.

ISBN 978-65-5869-549-3 [IMPRESSO]

978-65-5869-550-9 [E-BOOK]

1. Educação Aberta 2. Educação a Distância. 3. Metodologia. 4. Autor. I. Título.

CDD -410

Capa: Lucca Fricke

Formatação com Software Livre e Fontes Livres: Ana C. F. Matte

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão: Águia Consultoria projetos educacionais e revisões textuais (31) 988034900

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João
editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

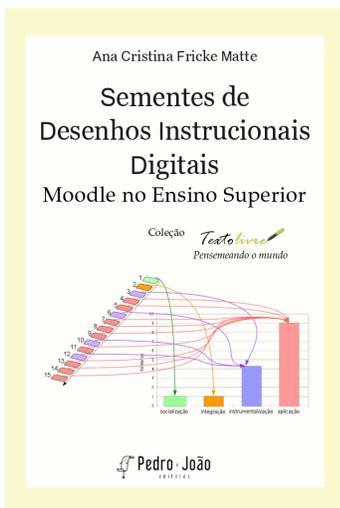
13568-878 - São Carlos - SP

2021

Sumário

Sobre a coleção.....	7
Uma palavra.....	11
Apresentação.....	13
Capítulo 1. Romper as paredes da sala de aula.....	23
1.1. À guisa de resumo.....	32
1.2. Contexto.....	33
a) Oficina de Inglês Instrumental (1 e 2) e o IngRede.....	35
b) LIBRAS na EAD da UFMG.....	38
c) Oficina de Leitura e Produção de Textos da UFMG.....	44
d) OLPT e o UEADSL.....	50
Capítulo 2. Oficina de Leitura e Produção de Textos e UEADSL.....	53
2.1. Metodologia da Oficina.....	53
a) Recursos Educacionais abertos – REA.....	55
b) Emergência de comunidades de prática.....	57
2.2. Ambientes propícios: experiências.....	61
2.3. Ambientes propícios: disciplinas a distância no Moodle.....	64
a) OLPT: o objeto de análise.....	68
b) Observações sobre o desenho.....	73
Capítulo 3. Qual a jogada do professor na OLPT com o UEADSL?..	79
3.1. O jogo das metaeducações.....	81
3.2. Gamificando a relação professor-disciplina.....	105
a) Recursos e tecnologias educacionais: espaço e tempo da EAD.....	115
3.3. A jogada do estudante da OLPT no UEADSL.....	122
a) Gamificação do Aluno.....	125
3.4. O jogo do UEADSL: Autor e Público.....	141
3.5. Descrições cronológicas e sumárias das Jogadas do UEADSL.....	160
a) Descrição sumária da jogada do Aluno.....	160
b) Descrição sumária da jogada do Autor.....	162
c) Descrição sumária da jogada do Público (.....)	164
d) O jogo do UEADSL: Comissões.....	166
Capítulo 4. Desenho instrucional.....	173
a) Organização das metas principais no desenho da OLPT...200	

b) O homem “na” máquina?.....	206
c) Concepção ciberespacial da disciplina com o UEADSL...211	
Capítulo 5. Desenho instrucional multiníveis.....	218
5.1. O lugar do indivíduo na universidade e a experiência do bem comum.....	219
5.2. Os princípios de um desenho colaborativo.....	225
a) ALCE.....	225
b) Desenho da colaboratividade em ambiente em rede.....	227
5.3. Proposta para o curso de Semiótica.....	228
a) Cinco rotas para seguir o coelho branco.....	230
b) Objeto Semiótico.....	233
5.4. Rotas: um espaço instrucional multiníveis.....	239
a) Rota do Sonho de Alice.....	243
b) Rota do Tic Tac.....	244
c) Rota do Buraco na Árvore.....	244
d) Rota do Sorriso do Gato.....	245
e) Rota do Desembaralho.....	246
À guisa de conclusão.....	249



Montagem a partir do gráfico que relaciona os diferentes momentos de aprendizagem em comunidades de prática com um roteiro de 15 aulas. Design: Lucca Fricke.

Sobre a coleção

“Texto Livre: Pensemeando o Mundo” é uma coleção que busca explorar a fundamentação teórica e filosófica que norteia todos os trabalhos iniciados no grupo Texto Livre, do ponto de vista de sua fundadora. Não é o único ponto de vista, o Texto Livre é multifacetado e tem lugar para muitas teorias e projetos, desde que condizentes com a filosofia de trabalho do grupo, tal como se busca aqui apresentar e embasar.

Este livro, *Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais: Moodle no Ensino Superior*, discute alguns desenhos instrucionais criados pela autora para disciplinas de

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

graduação e pós-graduação, tendo em vista trazer a público diferentes opções de planejamento do trabalho no Moodle, com foco na liberdade, no respeito à diversidade, na colaboração e no livre compartilhamento.

Desejo a todos uma leitura agradável e inspiradora de novos caminhos em direção a um mundo livre, a ser construído por todos nós.

Acris do

Texto livre 

***Sementes de
desenhos
Instrucionais
Digitais***

Moodle no
Ensino Superior

Uma palavra

Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais: Moodle no Ensino Superior é uma história de rompimento de paredes, é a história do ensino mediado por computador na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Mas é muito mais do que uma história pedagógica. É a gênese de uma comunidade de prática, é a história da implantação do Moodle na UFMG, é a experiência compartilhada de um projeto inovador e bem sucedido, é uma visão teórica e filosófica do ensino de línguas no contexto digital. É um ato de generosidade. Generosidade porque a autora não apenas descreve em detalhes o desenvolvimento do projeto de oficina de leitura e produção de texto em língua portuguesa, mas também conta a história

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

de dois projetos irmãos: inglês instrumental e libras. Em plena pandemia, este livro vem mostrar que há outros modos de ensinar e de aprender e uma forma de trabalhar pensada teórica e filosoficamente. O livro descreve cada passo de um jogo educacional, de um desenho instrucional gamificado que torna possível, de forma bem sucedida, aprender com a mediação da Internet.

Vera Menezes, abril de 2021

Apresentação

Ana Matte convidou-me para prefaciar seu livro “Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais - Moodle no Ensino Superior”. Ao mesmo tempo que é um privilégio, a responsabilidade é tamanha!

O livro faz parte da ‘Coleção Texto Livre: Pensemeando o mundo’, e propõe observar a base teórica e ética que regula todas as atividades fomentadas no Grupo Texto Livre, da perspectiva de sua fundadora. Não se tratando de enfoque único, o Texto Livre é plurifacetado e está aberto para concepções e propostas várias, sob a condição de estar em acordo com a ideologia ali instituída.

É o sexto volume da coleção e apresenta desenhos instrucionais criados pela autora para as disciplinas que leciona da graduação à pós-graduação, no intuito de atender os múltiplos públicos, dando-lhes a opção de acesso ao Moodle, oportunizando a diversidade, a co-labor-atividade e o compartilhar de saberes.

Na apresentação, o leitor já é instigado a um contrato de cumplicidade em sua proposta de trocas, de parcerias e uso livre pela sustentabilidade do conhecimento.

O Capítulo 1 inicia com um questionamento convocativo para romper as paredes da sala de aula, em um momento que a “sociedade” reclama o retorno das aulas ‘dentro’ das salas de aula. A autora faz uma crítica mais que pertinente sobre o reproduzir de mensagens de outras pessoas, metaforizada em sua narrativa, pela imagem do palco e do artista. Assim como as peças teatrais ou os musicais não são apenas para o entretenimento, mas servem a muitos papéis sociais, o Grupo Texto Livre ultrapassa a definição primeira de “turma” para ser ampliado para “comunidade”, e “comunidade de aprendizagens”. Marcada por uma cultura bem definida, nesta “comum unidade” as identidades e as diferenças são sempre (re)consideradas e abraçadas, numa integração de valores e de inclusão que se amplia e se globaliza, na intenção de romper os limites automaticamente preestabelecidos, ligando as portas aos pórticos do mundo do conhecimento, não apenas psíquico, mas, e principalmente, concreto, dos lugares todos a que se ir ou estar.

Nos dizeres da autora: “Lugares não são de ninguém”, muito embora alguns tenham se assenhorado de terras e de

toda parte presenteada pela natureza, destruindo riquezas, os muitos oásis que a todos pertenciam (ou deveriam pertencer!) em nome do egoísmo e do poder.

Ainda assim, perduramos pelas “calles” cidadeantes, apontadas pela autora, como denúncia da extinção que proporcionam às nascentes de águas límpidas e refrescantes, intimidadas em seu percurso rumo aos grandes mares - Livres! Completos e inteiros! Fortes! Numa dinâmica sistêmica e natural! a qual, por analogia, deveria ser para todos os seres: sem disputas desiguais, mas, permitida e proporcionada para todos, como é o que se deseja para a educação brasileira!

Indigna a autora o fazer normativo que foge do discurso do correto e ideal. Desrespeitando a identidade ímpar do cidadão, deixando-o às margens, não as plácidas, mas, as martirizadas de nossos dias.

Ana Matte cita a clausura necessária (nem por isso menos sofrida) a que o mundo foi obrigado a vivenciar devido à pandemia do coronavírus¹, obrigando a todos, a situar-se frente ao que de fato é realizado num enredo mais absoluto de ser e de produzir, sejam princípios ou relações. Ah, as relações! Como foram forjadas neste período! Quanto esforço à manutenção delas! A distância foi tão doída, que momentos similares creio serem encontrados apenas em tempos de guerras. Porém, nas guerras a que temos notícias, a distância é distante mesmo!

A condição que vivemos foi minimizada pelos celulares (ainda que com acessos limitados), estes, utilizados também para a aprendizagem, a mediação do ensino, não incluindo

os softwares livres, mas, sempre os pagos, intencionalmente com conexões societárias monitoradas. Ela avalia a mercantilização das aulas oferecidas como um produto para o contentamento das empresas fantasiadas de escolas, que quando possível imprimem uma educação elementar, provocando o sistema político ao desconforto. Cita a vivência dos professores que conseguem realizar sua prática com a ferramenta que possuem, porém, sobrecarregados pela situação que exige deles uma dedicação acima dos regimentos, não podendo ser responsabilizados nem pela inclusão, menos ainda pela exclusão, embora seja crucificado por todas as outras profissões neste momento de rearranjo educacional. Rearranjo, este, que não atentou para a ausência tecnopedagógica, já que o currículo de formação docente urge por uma reformulação - mas esta é uma outra discussão! Como ninguém pensou neste momento histórico, não houve tempo de ajustar, culturalmente, todos os atores escolares para que também no Brasil, a educação a distância fosse bem-sucedida como o é em outras nações. E por isso, é preciso retomar as aulas presenciais, mesmo na incerteza da imunidade nacional. Ana confia que mesmo defendendo a EaD, preocupa-se com a exclusão de muitos e/ou privilégios de alguns.

O livro tece considerações a respeito da metodologia Texto Livre, praticada no espaço virtual desde 2006, agora aplicada ao ensino de semiótica no âmbito de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - o Moodle; concebido para possibilitar a colaboração, a cooperação, o compartilhamento, a gamificação e as comunidades de prática, um espaço cibernético semiótico educacional, na esperança de propiciar recursos e contribuições que

auxiliem os professores, que foram arrastados com seus alunos neste labirinto, para que possam chegar ao final com algum aprendizado real e gerador de outros, visto ser a autonomia um dos maiores ganhos desta experiência.

A autora compartilha a esse respeito uma carta, endereçada a professores, pesquisadores e estudantes, que inaugurou as atividades do Congresso Nacional Universidade EaD e Software Livre - UEaDSL - 1o semestre - edição 2021, na terceira edição do evento desde a suspensão das aulas presenciais na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, instituição na qual ela é professora e pesquisadora.

O empreendimento resulta de investigações realizadas em 2019 para compor seu pós-doutoramento, que confluiu com a conclusão de outro projeto de atualização e guarnecimento de novas funcionalidades no software livre dadosSemiótica - um desafio! E observar os desenhos instrucionais nesse palco educacional digital retroalimenta sua prática a partir dos resultados emergidos.

A seleção de informações reunidas neste livro, passa pelas disciplinas lecionadas pela autora, pelos congressos realizados pelo grupo de estudos que coordena e pelos cursos que ministra.

Após contextualizar o nascimento das oficinas de Língua Portuguesa (FALE, 2008) detalhadamente, a partir de observações feitas aos processos do ensino de inglês instrumental, ensino de língua portuguesa e Libras, surge o modelo OLPT como oficina online que é tutelada também por outros professores do departamento, os quais, por hora,

revezam a oferta da disciplina, além de oportunizar mais de uma dezena de tutores bolsistas.

Vale a pena a leitura, por apresentar um desafiador plano de ensino! Para além de pontuar o modelo dos regimentos do componente curricular, o livro registra os softwares utilizados e referendados pelo uso satisfatório do gerenciamento de todas as atividades abarcadas pelo Grupo Texto Livre.

O Capítulo 2 versa a respeito da Oficina de Leitura e Produção de Textos e sobre o Congresso Nacional Universidade EaD e Software Livre. Elencadas a estrutura e o desenho pedagógico com os recursos educacionais abertos (REA), deixa registrado nesta parte da obra o desenvolvimento de recursos específicos, com vistas a incluir o estudante no espaço da produção acadêmica, reforçando a comunidade de prática estabelecida no ambiente de aprendizagem virtual. Sendo um ecossistema propenso à experimentação, o capítulo é uma averbação reflexiva de todas as práticas semeadas e semeantes naquele espaço do saber.

O Capítulo 3 discorre sobre o ator responsável pela engrenagem intermediadora da disciplina, o congresso e a universidade, explicada de forma não menos didática que todo o restante do livro, o capítulo aponta a forma gamificada que a disciplina de OLPT e o congresso UEADSL foram pensados, numa reunião fundamentada da exposição ao ensino, à provocação da autonomia e da distribuição das teorias. Esse capítulo traz a virtude e a dinâmica da gamificação, com suas programações, diagramas e esquemas, numa harmônica parceria com os estudos das

linguagens, da educação na educação, através da prática abstraída e reaplicada. Mais que importar-se com os recursos e tecnologias educacionais indispensáveis à aquisição da informação, é preciso dar atenção ao lugar e a extensão da educação a distância.

Nesse capítulo, pode-se observar sob o panorama do aluno que a socialização, em comunidades que congrega por afinidade e em grupos de interesses comuns, favorece o trabalho colaborativo. O ofício do aluno, além de se apropriar deste espaço é produzir, através da escrita colaborativa, textos multimodais, no uso consciente de informações de múltiplas fontes em franco desenvolvimento de suas habilidades, competências primordiais para serem leitores e produtores dos vários gêneros textuais que o ambiente virtual concede e, a vida fora da academia reivindica.

Ao cursar a disciplina e passar pela experiência inclusiva da escrita autoral, o “Aluno-Autor-Público” é submetido ao amadurecimento acadêmico, desencadeado pelos multiletramentos requeridos nas “jogadas” propostas na disciplina e no congresso.

Ah! Esse capítulo apresenta uma complexidade de infográficos para aqueles que não possuem dificuldades de leitura do texto visual informativo - uma leitura de imagens valorosa.

Tanto a reflexão teórica quanto a prática pedagógica registradas nesta produção foram construídas sobre bases de trabalho de anos, podendo, no Capítulo 4, dispor sobre o desenho instrucional para apresentação da disciplina no

formato e modelo estabelecido. E, para sua implementação considera quatro objetivos essenciais, como procedimentos metodológicos: a socialização, a integração, a instrumentalização e a aplicação. Numa configuração que distribui os temas programáticos por semana (15 semanas de programa de ensino) com um propósito específico, de modo que cada tarefa possa ser classificada e avaliada no decorrer da disciplina. O conteúdo é subdividido de forma a dar a ênfase devida a cada tópico da matéria a ser estudada, sempre com uma atividade ao final, culminando na produção de um artigo a ser apresentado e publicado no congresso UEaDSL.

Nesse capítulo, além de demonstrar a estrutura de cada semana, com suas propostas específicas e produção objetiva, tem-se o descritivo da idealização do espaço virtual de aprendizagem, integrando a disciplina de OLPT e o UEaDSL; um universo de navegabilidade em um acordo da criatividade e a imaginação, numa expansão do tempo e do espaço.

O que nos leva ao Capítulo 5, que mostra que o desenho instrucional sugerido, requer múltiplos níveis. A autora explica a junção da filosofia do conhecimento dos costumes pressupostos e dos Recursos Educacionais Abertos (REA), dos Softwares Livres, da Ciência Aberta e da Educação Libertadora de Paulo Freire (1987) - que acaba de completar centenário - e as organizações que surgem em cada uma dessas esferas, apresentando inúmeras qualidades usuais e regulares de reconhecimento afirmativa. Ainda assim, o mais relevante é o lugar que “o indivíduo ocupa na universidade” e a sua vivência dinâmica ou secreta do direito partilhado.

Para a autora, não importa que ator você seja no palco da universalidade da academia: professor, aluno, funcionário, colaborador: o vínculo na universidade não garante o sentimento de pertença, de integração, o que não é erradicado (infelizmente!) pelas políticas educacionais universitárias.

Esse capítulo, ainda, destaca o início das atividades do Grupo Texto Livre, em atentar para as etapas dos seguimentos escolares, conectando a educação básica, a graduação e a pós-graduação, empreendendo em múltiplos campos como a colaboração com grupos de software livre educacional, de pesquisas várias e de extensão, considerando os resultados e as praxis que podem ser consultadas no site oficial: <http://textolivre.org>, e, ressalta a aba sobre os eventos e os recursos educacionais abertos, notadamente tem-se os eventos STIS (Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC), CilTec (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online) e o já comentado UEaDSL (Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre), além do periódico científico Texto Livre: Linguagem e Tecnologia e do projeto, de inclusão do estudante da graduação, ALCE (Ambiente Livre e Colaborativo do Estudante).

O pioneirismo do Grupo Texto Livre com a experimentação do software livre conduziu a promoções de práticas da ciência aberta antes de esta ser discutida na academia. A noção de uso do software livre promove a colaboratividade, o compartilhamento e a responsabilidade, em uma conversão de conduta diante da tecnologia, tornando-a mais consciente e crítica, avalia a autora.

Por fim, sendo Ana, semioticista, este capítulo igualmente trata do curso de Semiótica categorizado em um planejamento de análise semiótica em organograma na forma de árvore, que possibilita a apreciação integral e ajustada da teoria semiótica, de maneira a amparar os estudantes no aperfeiçoamento e transições na análise do texto e do discurso. E documenta a divisão recomendada para o curso online, realizado na plataforma do Moodle, na intenção de minimizar a heterogeneidade no grau de compreensão introdutório da Teoria Semiótica. Propõe cinco itinerários com instruções específicas para o percurso da aprendizagem, em um processo lúdico de ambientação dos jogos educativos, facilitando para alunos proficientes ou inexperientes. Cada itinerário apresenta uma verificação a ser questionada, observando a Árvore de Categorias de Análise Semiótica e o uso do software Livre dadosSemiótica como instrumento pedagógico para o ensino de Semiótica.

O livro “Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais - Moodle no Ensino Superior” é um manual de práticas docentes possíveis de serem replicadas por outros programas de ensino superior.

Espera-se que esta semente, gentilmente germinada pela professora e pesquisadora Ana Matte, produza frutos saudáveis e replete o cesto da cultura da sabedoria que promove cidadania.

Silvane Aparecida Gomes, outubro de 2021

Capítulo 1. Romper as paredes da sala de aula

De quem?

Para quem?

Quase impossível responder. Dirão alguns que veio de mim, mas não foi mesmo. Já contei essa história no livro *Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre: de onde veio*. A questão não é “de onde veio”, mas de quem vêm hoje os presentes do Texto Livre, nosso grupo de Pesquisa, Ensino e

Extensão, registrado no CNPq. E para quem, afinal? Isso é mais que relevante saber, é essencial.

A ideia de público também não serve: público normalmente é quem está do lado de fora do palco, assistindo. Mesmo quando o teatro ou a dança descem do palco, mexendo com as pessoas presentes, estas, na maioria das vezes, acabam sendo marionetes, mensageiros da mensagem de outrem, do artista, daquele a quem o palco pertence. Então não: não é para um público passivo, mas para agentes, aqueles que saem destes lugares anônimos para ocupar ativamente nossos palcos.

E de quem, afinal?

Ora, o Texto Livre, que já foi texto, já foi projeto e hoje se entende como Grupo (MATTE, 2018, p. 27-30), extrapola até mesmo esse conceito, o de grupo. Matematicamente, um grupo possui um limite determinado pelo dentro e pelo fora. A letra “b”, por exemplo, não pertence ao grupo das vogais e nem mesmo das consoantes maiúsculas, ou seja, está fora desses grupos. Não há como definir um grupo sem determinar o que está e o que não está dentro do grupo. Por isso, provavelmente, desde sua criação em 2006, o Texto Livre sempre tentou descobrir as balizas cujo elo definisse esse limar do dentro-fora que o estabelece como grupo.

Nossa cultura - e não conheço alguma que eu consiga classificar diferentemente - entende o mundo pelas identidades e diferenças (LOPES, 1997), de modo que esse limiar é necessário mesmo quando aquilo que se classifica deseja se permitir extrapolar sempre. Aprendi essa palavra numa aula de geografia: extrapolar. O professor Azambuja, deliciosamente enorme e sorridente, queria que

entendêssemos que aprender é mais do que saber o que nos foi dito: é ir além, é conseguir traçar elos novos e transcender, extrapolar. A beleza dessa ideia contaminou minha vida e no Texto Livre é uma das balizas, ou seja, uma dessas balizas que deveriam determinar o fora para identificar o dentro; em vez de apontar para o seu lugar, aponta para todos os outros. Não estabelece um limite: ao invés disso, abre todas as portas, pretensiosa e, dirão alguns, arrogantemente livre: quem você pensa que é para querer ser tudo? A resposta natural seria: uai, eu sou do mundo, uma guria brasileira. A expressão mineira e o substantivo gaúcho, por um lado, mostram que não sou imune às estadias prolongadas em diferentes lugares desse “ser brasileiro”, mas também, ao contrapor-se, indicam uma petulante mania de tomar para si o que, teoricamente, é do outro.

Lugares não são de ninguém. A revista FAPESP publicou outro dia uma matéria sobre as milhares de propriedades privadas e governamentais no Pará que, simplesmente, não existem (FIORAVANTI, 2019). Ora, a propriedade da terra existe se a terra existe? Diz o capitalismo que sim, mas o tempo todo estamos cometendo atrocidades morais contra a natureza por conta dessa ideia equivocada de alguém poder ser dono da terra: desde o extermínio de pequenos animais silvestres nas nossas propriedades urbanas e do campo até a expulsão de animais maiores, como pessoas, de um lugar que, segundo esse paradigma capitalista, não lhes pertence.

Na cidade, sobram as ruas... mas poucas espécies logram, como a nossa, sobreviver nelas. Rios enterrados pela corrida imobiliária matam famílias inteiras de sede, isso quando não

explodem - rios também anseiam por liberdade - e levam para as profundezas inúmeros espécimes diferentes. O eu e o outro nesse sistema capitalista estão profundamente apartados. Mal suspeita o sistema da força que move todo ser em direção ao uno, em direção à plenitude da sensação de ser eu e outro ao mesmo tempo, somente possível quando somos tudo, ou seja, antes que a linguagem nos aparte de nós mesmos, a fim de nos permitir compreender o mundo. Essa força nasce do desejo de plenitude, desejo este que nos cria como eu em busca do outro e que, aposto, existe em todas as espécies, comendo as outras, lambendo seus rebentos, alimentando-os com o que sai de si, seja leite, seja comida processada em suas bocas ou bicos.

Opostos se atraem, mas, quando não chegam a isso, se distraem.

A violência típica de quem acredita numa educação imposta, em valores estritos, em sabedorias exclusivas e em primeiros lugares unitários mostra: o eu culpa o outro por estar fora, por não permitir a si mesmo ser um uno. Revolta-se, não porque as normas da universidade (neste caso, tomando-se a palavra pelo que tem de oposto a diversidade: no lugar de universo, uno) exijam agredir o outro, mas porque sofrem com a falta de opção para sua própria identidade, que é única.

Ora, claro que é única, brada: “eu sou eu, não sou igual a mais ninguém”. Apartado da metade não eu de si, no entanto, sente urgir a falta, a eterna falta, um buraco negro às avessas que o suga para fora e que o capitalismo aproveita muito bem, suprindo-o com uma doença chamada consumismo. Como consumidores implacáveis, à la Arrigo

Barnabé, querer mais não lhes faz crescer, não transforma ninguém em dois e, muito menos, aplaca essa falta, por isso essa pérola da publicidade é a maior joia da propaganda enganosa. Em lugar algum, o sujeito, criado para ser o primeiro entre todos, para ser o grande vencedor, em lugar algum, encontrará sua metade-outra, pois que a rejeita diligentemente, dia após dia, confronto após confronto, culpando-a de sua incompletude: você não é eu e, já que não sou capaz de torná-lo um igual, você não pode mais existir.

Não costumo fazer viagens desse tipo sem um pé na semiótica, mas provavelmente estes tempos de reclusão coronovirusianas¹ aumentam minha necessidade de localizar o que fazemos num contexto maior. Quero saber por que fazer um evento a distância quando todos estamos obrigatoriamente distantes, a ponto de alguns quebrarem a quarentena arriscando a própria vida para não se sentirem tão sós. E a resposta reside exatamente aí: de quem e para quem.

O contexto é complexo: todos possuem celulares e hoje todos os celulares têm acesso à internet? Sim e não: quase todos possuem celulares, mas o acesso à internet é caro e muitos usam apenas aqueles aplicativos online que muitas

1 Texto iniciado duas semanas após o decreto de isolamento social em virtude do corona vírus ter sido assumido pela UFMG, com suspensão inclusive das aulas a distância, para evitar que alunos sem condição de acesso à internet fora do campus universitário não fossem tratados de forma excludente, de modo que minhas aulas – duas turmas com 125 vagas cada que participariam do UEADSL – também foram suspensas. Enquanto preparo o livro, um ano depois, novo lockdown, quatro vezes mais mortes por dia do que no pior momento de 2020, buscamos caminhos para manter todas as iniciativas do Texto Livre e da universidade vivas, dizendo que, mesmo depois da pandemia, a vida continua, quem sobreviver verá, sejamos fortes.

empresas de telefonia celular não contam como uso de dados, à guisa de brinde, aplicativos sociais controladores e proprietários. Isso, evidentemente, não inclui o Moodle², por exemplo.

Aula por e-mail? Talvez, numa perspectiva bem comercial do ensino, como um produto que a escola oferece, e o professor entrega, pudéssemos pensar em aulas por e-mail. Essa redução do ensino a um mero produto pronto e acabado é, porém, somente satisfatória para as empresas-escolas e para algum eventual governo para quem uma educação cidadã seja uma pedra no sapato.

Além disso, os professores vivem da paráfrase: toda dúvida é uma ótima chance de parafrasear o que já foi dito e, assim, expandir a possibilidade de compreensão da mesma matéria por alunos sempre muito diferentes (detalhe que a empresa-escola prefere ignorar). Ou seja, a dúvida de um responde às dúvidas de muitos. Num e-mail individual para troca de questões e respostas, a dúvida de um vai repetir-se em inúmeras mensagens de diferentes alunos, transformando o trabalho do professor, que realmente deseja ensinar, numa tarefa imensa e humanamente impossível, de modo que ele vai acabar por repetir a mesma fórmula várias vezes, desprezando as diferenças e criando nichos de inclusão e outros, maiores, de exclusão.

Numa lista de e-mail, há possibilidade de maior compartilhamento do conhecimento que no e-mail individual. No entanto, o professor que, até ontem, só deu

2 Plataforma para criação e oferecimento de cursos a distância, adotada em 2006 pela UFMG e por nós utilizada desde então. O Moodle é um software livre utilizado no mundo todo e com uma ampla comunidade de apoio e desenvolvimento.

aulas presenciais pode, só para começar, ter dificuldades em criar a lista. Façamos de conta que esse problema - de formação de professores - não existe e cairemos em outro, bem mais grave e muito mais frustrante: a lista possibilita um debate infundável; dependendo do interesse dos alunos no tema, pode tornar-se uma bola de neve e crescer exponencialmente ou, se não for de tanto interesse assim, pode gerar outras discussões paralelas no mesmo assunto (o que chamamos de *thead*: a mesma conversa). Só quem já passou por isso tem ideia da situação insustentável que facilmente se configura. Se o professor não esperava por isso, vai ficar sem cartas na manga, tão frustrado quanto seus alunos e com imensa propensão a rejeitar todo e qualquer tipo de ensino a distância.

No entanto, embora eu seja uma grande defensora da EAD, minha menor preocupação é essa rejeição. A UFMG, ao decidir que nem mesmo aulas oficialmente a distância deveriam continuar durante a quarentena - não sem antes realizar um planejamento global, o que tomou os quatro meses restantes do primeiro semestre de 2020 -, acertou: não podemos excluir ou privilegiar grupo algum. É essa exclusão o resultado da corrida desenfreada de professores despreparados para dar conta de aulas em rede.

Este livro vem trazer reflexões sobre a metodologia Texto Livre, posta em prática na internet desde 2006, desta vez com foco no ensino de semiótica num ambiente Moodle criado para favorecer, pela colaboratividade, pela liberdade, pelo compartilhamento de conhecimento e pela gamificação, a emergência de comunidades de prática: uma cibersemiótica educacional. Com isso, espera trazer

também subsídios para auxiliar o professor, que caiu de paraquedas na rede com seus alunos, a chegar ao fim da experiência online a salvo e com louvor.

Antes de começar, compartilho aqui o jornal com a carta que abriu as atividades do UEADSL2021.1, exatamente um ano depois do cancelamento das aulas na UFMG³.

3 A versão para cego ler está disponível no Observatório de dedos e cliques do Texto Livre, no jornal de 18/3/2021. Acesse pelo bloco à direita com o feed do Observatório, disponível em qualquer página do Moodle do grupo Texto Livre: <http://textolivre.org>.

Ilustração 1: Jornal do Texto Livre de 18/3/2021.



Texto: Ana Matte - Editoração: Elaine Teixeira

Edição de 18 de março de 2021

CARTA ABERTA

Caros participantes do UEADSL 2021.1,

Há um ano sofremos uma pandemia que, neste mês de março, está deixando o Brasil todo em alerta, com o sistema de saúde à beira do colapso – e, em algumas regiões, colapsado já –, o que nos coloca todos em risco, pois, sendo ou não contaminados pela Covid-19, não teremos respaldo de um hospital numa emergência qualquer, seja para uma criança que tomou remédios pensando que fossem balinhas, seja para um ataque cardíaco ou outra urgência qualquer. Por isso, para quem pode, ficar em casa é o que resta, mas nesse momento dramático nem isso é suficiente.

Nós do Texto Livre trabalhamos a distância desde que o grupo começou, em 2006, pois sempre tivemos colaboradores de diferentes partes do Brasil. Sabemos, assim, que trabalhar online pode ser muito solitário. Mas estamos juntos, somos muitos, e é essencial sentir sua presença.

Em nossos eventos passam milhares de pessoas: o que está acontecendo? de onde vem as pessoas que vocês cruzam nos nossos “corredores”? com quem vocês “sentam” para discutir um trabalho? e qual o tamanho da “fila do cafézinho”? Desenvolvemos várias formas de comunicação para compartilhar essas informações: jornais, mensagens pelo Moodle, podcasts de notícias instantâneas, possibilidade de curtir os trabalhos, possibilidade de discutir livremente durante todos os dias do evento com autores e outras pessoas do público.

Por isso, quando dizemos que precisa publicar 10 comentários nos palcos para receber certificado de participação ou que os autores precisam interagir com o público de seu trabalho, não se trata de uma regrinha sem sentido, mas de uma forma de dizer: esteja conosco, não perca essa oportunidade de crescimento intelectual e troca de saberes com pessoas de tantos e variados cantos do país. Aqui no UEADSL, você é alguém importante, queremos ouvir sua voz.

É pela escrita que a ciência cria suas muitas linhas de pesquisa e ação, então, como esse evento é uma porta aberta entre a sociedade e a universidade, é assim que nossa voz é ouvida no UEADSL. Não se acanhe: todos estamos aqui para aprender.

E preencha seu perfil: queremos ver seu rosto, saber quem você é e como se define! Agradecemos: o sucesso do UEADSL depende diretamente de sua participação ativa. Sabemos que não é fácil esquecer a pandemia, o caos que se instaura tão perto de nós, mas estes dias você está conosco e estar aqui vale a pena! Desejamos a todos muita saúde, muita força e um excelente evento! A vida continua!

Em nome das Comissões do UEADSL2021.1, subscrevo-me.

Ana Cristina Fricke Matte
Diretora e fundadora do Texto Livre
Professora da UFMG
Pesquisadora do CNPq



Fonte: Observatório de dedos e cliques do Texto Livre. Disponível em <http://textolivre.org>.

1.1. À guisa de resumo

Este trabalho é resultado das análises realizadas em 2019 para fins de pós-doutoramento. Como o Pós-doutorado⁴ coincidiu com a fase final de outro projeto, junto à FAPEMIG⁵, de atualização e implementação de novas funcionalidades no software livre dadosSemiotica, a união de ambos os projetos tornou-se imprescindível. Foi assim que a análise dos desenhos instrucionais no Moodle culminou com a oferta de um curso de Semiótica preparado nessa plataforma educacional digital cuja prática aplica os resultados dessa mesma análise.

Esse estudo focou a disciplina, por mim lecionada no segundo semestre de 2018, de Oficina de Leitura e Produção de Textos (OLPT), normalmente oferecida para estudantes de diversos cursos da UFMG, pela Faculdade de Letras, na modalidade a distância. O estudo dessa oferta da disciplina, apresentado no Capítulo 2, inclui a participação dos alunos no evento Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre (UEADSL), que é um recurso educacional aberto (REA) de caráter dinâmico por nós criado para ser palco da produção de final de semestre de turmas orientadas pelos professores interessados.

Os resultados do estudo foram aplicados no desenho instrucional de um Curso Concentrado de Semiótica oferecido simultaneamente pelos Centros de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG e da USP, na modalidade a distância, com inscritos de diversos estados brasileiros e que é o tema do Capítulo 5 deste livro.

4 CNPq, processo 301351/2018-0.

5 FAPEMIG, processo CHE – PPM-00260-16.

Para começar, vale a pena contextualizar a oferta dessa disciplina de OLPT junto a outras oferecidas pelo Curso de Letras da UFMG na modalidade a distância e com elevado número de vagas.

1.2. Contexto

Em 2008, a Faculdade de Letras, criou uma modalidade de oficina (disciplinas instrumentais) a distância com código UNI, caracterizada principalmente pelo grande número de vagas, que absorveu um grande número de turmas presenciais em poucas turmas a distância, tendo em vista resolver o problema da falta de professores para as disciplinas oferecidas para outras unidades da UFMG: na época, as oficinas de Inglês Instrumental e de Leitura e Produção de Textos (doravante OLPT), posteriormente incluindo a disciplina de LIBRAS, quando esta passou a ser obrigatória para as licenciaturas.

Essas disciplinas tinham uma peculiaridade em relação ao que se compreendia como ensino a distância até então na UFMG, e possivelmente fora dela, pois eram disciplinas com turmas gigantes: as turmas de OLPT tinham 500 alunos, enquanto Inglês possuía quase 3 mil vagas e LIBRAS começou com 480. As professoras que inauguraram o sistema foram Vera Menezes, no Inglês, Carla Coscarelli, na OLPT, e Elidéa Bernardino, na LIBRAS.

Cada uma das disciplinas possui objetos muito específicos: enquanto a OLPT foca o ensino da língua materna, o Inglês trabalha com o ensino de uma língua estrangeira muito difundida, e a LIBRAS, com o ensino de uma língua também

materna, mas percebida como estrangeira pelos alunos não surdos. Enquanto a OLPT tem como principal objetivo a produção escrita, para a qual a leitura é subsidiária, o Inglês objetiva a leitura propriamente dita e a LIBRAS objetiva a contextualização dessa língua conterrânea e a aprendizagem inicial da comunicação. Não preciso dizer que focos tão diferentes não poderiam ser trabalhados em conjunto, mas hoje percebo que, por trás dessas divergências, há uma forte afinidade entre elas, no que tange ao posicionamento em relação ao ensino a distância e a questões a ele relacionadas.

Em virtude disso, senti necessidade de começar o trabalho com o desenho didático escolhido para esta análise, minhas aulas do segundo semestre de 2018 para uma dessas turmas de OLPT, contextualizando-as não só em relação ao magnífico trabalho do Inglês e da LIBRAS, como também em relação às abordagens adotadas pelos professores da OLPT, diferentes entre si, mas todas com resultados muito positivos. Para isso, consultei as colegas Vera Menezes, Júnia Braga (ambas do Inglês), Elidéa Bernardino, Giselli Mara Silva (ambas da LIBRAS), Carla Coscarelli, Luana Amaral e Daniervelin Pereira (estas três da OLPT) e, a partir das informações e referências gentilmente enviadas por elas, redigi os seguintes subtópicos, cada um referente a uma dessas 3 disciplinas.

a) Oficina de Inglês Instrumental (1 e 2) e o IngRede⁶

A disciplina de inglês instrumental (que possui dois níveis: UNI001 e UNI002) iniciou em um contexto particularmente promissor, dado que sua base foi um projeto, de um grupo interinstitucional de pesquisa iniciado em 1999 (oito anos antes) e liderado por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, o IngRede:

O projeto tinha por objetivo desenvolver material de ensino de leitura em inglês e fazer pesquisa sobre aprendizagem em ambiente virtual. Como resultado, além da disseminação em eventos e publicações, esperavam-se a ampliação de vagas em disciplinas voltadas para a leitura em inglês e o desenvolvimento de metodologia de ensino que incluísse as novas tecnologias da informação associadas a abordagens de aprendizagem cooperativa. (MENEZES *et al*, 2012, p. 20)

Com apoio da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, foram produzidas duas versões de um CD, a primeira com desenho didático de Kátia Tavares, da UFRJ.

Chama a atenção que, a despeito da separação entre as propostas de Inglês e OLPT, podemos detectar, no que tange à OLPT como aqui concebida, importantes identidades, devendo-se destacar a proposta gamificada, a aprendizagem colaborativa e a emergência de comunidades de aprendizagem on-line. A gamificação aconteceu pela exploração da metáfora da viagem de barco:

6 Os dados, além das referências citadas, foram obtidos em relatórios, memorial e outros textos, cuja indicação pela professora Vera Menezes aproveito para agradecer.

a organização das unidades é metaforizada como percurso da viagem; o Baú de Tesouros reúne pontos de gramática e vocabulário e a Caixa de primeiros Socorros contém conhecimentos básicos de língua inglesa com os quais o aluno já deveria estar familiarizado, mas que podem gerar dúvidas ou inseguranças em alguns alunos. (MENEZES *et al*, 2012, p. 21)

A proposta resultou em um CD, cuja plataforma Intellexi foi desenvolvida para o projeto. A colaboração entre os participantes das equipes foi feita por meio de interação a distância e, pode-se afirmar, disso resultou o que preferimos chamar de comunidade de prática, a dos professores e técnicos envolvidos.

No início de 2011, com o apoio financeiro da Faculdade de Letras, foi contratado um profissional de informática para importar todo o conteúdo dos dois CD-ROMs para a plataforma Moodle. Dessa forma, passamos a ter um acompanhamento melhor da participação dos alunos na disciplina, já que o Moodle controla os acessos e tentativas nos exercícios dos alunos nas unidades didáticas. (MENEZES *et al*, 2012, p. 22)

As definições das características almejadas são chamadas de *estratégias*, para promover maiores oportunidades de negociação de significado na sala de aula on-line, ou seja, para otimizar a colaboração (BROWN, apud MENEZES *et al*, 2012, p. 24-25), e têm forte afinidade com as definições que vieram comigo das comunidades de software livre para a sala de aula de OLPT e outras disciplinas :

- delegar: “auxiliar uns aos outros, identificando e compartilhando URLs que dão suporte ao material; refinar os trabalhos uns dos outros”;

- comunicar: “estabelecer critérios para participação periódica no curso estabelecer tarefas que possam ser cumpridas em grupos no molde assíncrono”;
- colaborar: “negociar com os alunos o desenvolvimento de materiais interativos”;
- customizar: “pode ser, por exemplo, pedir aos alunos que preencham uma ficha *on-line* com foto, perfil e interesses, providenciar uma URL com maneiras alternativas de explorar o material e exemplos de seu uso dependendo do interesse do aluno *on-line*”.

O uso do Moodle possibilitou a criação de tarefas colaborativas, além das individuais, com recursos nativos deste software livre educacional. Entre as individuais, podemos citar o blog, usado para autorreflexão sobre a aprendizagem de inglês, e atividades com feedback automático. As colaborativas exploram recursos como biblioteca virtual (um fórum), glossário de termos técnicos e fóruns de debate.

No IngRede, a leitura é vista como prática social, o que justifica a separação dos alunos conforme a área de interesse (áreas do conhecimento às quais pertencem seus cursos de graduação). Essa separação por área permite uma orientação direcionada ao tema, ao debate, ou seja, ao conteúdo do que está sendo lido, evitando a mera instrumentalização gramatical para a leitura em inglês e favorecendo a emergência de comunidades de prática.

Para referendar o conceito de comunidade de prática, tal como o faço, o grupo cita Wenger e Lave, entre outros autores. A identidade não é mero acaso: o trabalho

desenvolvido por Elizabeth Guzzo de Almeida para o doutorado (orientado por mim, coorientado por Maria Lúcia Castanheira, da Educação/UFMG, e defendido em 2013) (ALMEIDA, 2013), que foi meu primeiro contato com essa abordagem das comunidades no ensino/aprendizagem no ensino formal, passou pelas referências fornecidas e trabalhadas por Vera Menezes em suas aulas na pós-graduação. O motivo pelo qual isso não gerou maior aproximação teórica entre nós foi que, na época, as comunidades de prática estavam sendo fortemente questionadas no meio acadêmico, de modo que esse trabalho de Almeida, interdisciplinar entre Linguística Aplicada e Educação, do lado desta última acabou privilegiando a abordagem pela Aprendizagem Situada, embora não tenha efetivamente descartado as Comunidades de Prática, pois Almeida também trabalhava no Grupo Texto Livre, com professores de espanhol em formação, em ambientes criados como comunidades de software livre. No tópico relacionado à OLPT, buscarei traçar com maior exatidão outras convergências.

b) LIBRAS na EAD da UFMG⁷

O ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser obrigatório em 2005, por decreto federal, para todas as licenciaturas. A situação, então, foi bastante complicada, visto não haver nem professores contratados, nem, sequer, profissionais formados na área suficientes para que as universidades brasileiras dessem conta da demanda decorrente. A UFMG iniciou o oferecimento dessa disciplina

7 Os dados, além da referência citada, foram informados pelas professoras Elidéa Bernardino e Giselli Mara da Silva, a quem agradeço a gentileza.

em 2008, sob responsabilidade da professora e pesquisadora Elidéa Lúcia Almeida Bernardino. Na época, era oferecida apenas na modalidade presencial e somente para as licenciaturas da UFMG que já tivessem incluído a disciplina em suas matrizes curriculares. Em 2009, com a reformulação das matrizes de outras licenciaturas e da Fonoaudiologia, a demanda por vagas cresceu demasiadamente, tornando a oferta presencial inviável (BERNARDINO *et al*, 2014, p. 3).

Foi no contexto de pré-existência das disciplinas on-line de Inglês e OLPT que, em 2010, foi formada a equipe que criou a estrutura necessária para o oferecimento da disciplina de LIBRAS a distância. A previsão inicial da primeira oferta era de 300 vagas, o que se mostrou insuficiente, com a realidade de 480 estudantes nessa turma. No início, haviam 6 monitores, que não eram tutores, pois todos eram alunos da graduação, apesar de inicialmente terem sido denominados dessa forma. Uma bolsista atuava como revisora. A única professora à época era responsável pela elaboração do conteúdo, treinamento dos monitores e atendimento aos alunos, junto com os monitores.

A partir do segundo semestre de 2011, a equipe de professores passou a utilizar um novo conceito para a organização da disciplina: a metaturma, um recurso do Moodle e da UFMG Virtual, onde uma única turma é usada para armazenar e centralizar os conteúdos e/ou atividades do curso. É um recurso bastante útil quando se tem várias turmas de uma única disciplina, pois

essas turmas (chamadas filhas) são associadas e reunidas em uma única turma (a metaturma). O número de metaturmas depende do número de professores de LIBRAS atuando como coordenadores dessa disciplina a cada semestre.

No segundo semestre de 2019, a disciplina contava com duas professoras coordenadoras, uma das quais também coordenava os programas: Programa de Monitoria da Graduação (PMG), responsável pelos monitores de graduação, e Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), que cuida dos tutores – alunos de pós-graduação. No semestre em andamento, a equipe trabalha com cerca de 1200 estudantes por semestre e conta com 23 monitores, quatro tutoras, das quais duas doutorandas e duas mestrandas, sendo que uma delas é responsável pela atualização da disciplina, e as outras três, pela supervisão dos monitores e pelo atendimento a casos específicos de alunos.

Em 2011, tomou posse a segunda professora de LIBRAS da faculdade de Letras, Giselli Mara da Silva, que havia atuado antes como tutora e, em 2010, nos polos de EAD da UFMG. Ela trabalhou, ainda em 2011, no projeto de Bernardino para produção de material didático para a disciplina. Hoje 5 professores se revezam na disciplina da área, mas, ainda em virtude do impacto do Decreto de 2005, não são suficientes: entre outras demandas, a criação do curso de

graduação em Letras-LIBRAS é um dos motivos para essa situação.

O ensino a distância da disciplina de LIBRAS possui características especiais, porque requer uma visualização dos sinais, ou seja, torna-se necessária a gravação em vídeo e, por esse motivo, também requer um acompanhamento individualizado. Conforme explica Silva⁸, trata-se de uma língua visual que não possui um sistema de escrita suficientemente difundido, impossibilitando explorar, nas aulas práticas de Libras, ferramentas que se apoiam principalmente no uso da escrita.

Mais do que trabalhar LIBRAS como uma língua, trabalha-se com esta como uma cultura, valorizando a cultura dos surdos, para quem o português é a segunda língua e a LIBRAS a primeira, e favorecendo sua inclusão social, como se pode ver pela ementa da disciplina, citada em Bernardino *et al* (2014, p. 5):

Aspectos históricos da Educação de Surdos e da formação da Libras e visões sobre o surdo e a surdez. Educação Bilíngue para pessoas surdas e Cultura Surda. Inclusão educacional de alunos surdos. Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras. Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, tanto referente à compreensão como à sinalização.

Tal como enfrentamos na OLPT, a disciplina de LIBRAS também teve dificuldades com o desenho instrucional inicial em virtude de limitações do MOODLE:

8 Esta informação foi passada em e-mails trocados entre mim, Elidéa Bernardino e Giselli Mara da Silva, em setembro de 2019.

Como havia muitos links para atividades e materiais didáticos, e o tema disponibilizado pela UFMG Virtual (Moodle) não oferecia o recurso de abas, a página da disciplina apresentava-se com muitos links distribuídos em 15 tópicos de cada uma das aulas. Com isso, muitos dos alunos se perdiam em termos de orientação na tela e navegação pelos links. Além disso, o roteiro de atividades de cada aula continha muitas informações sem organização hierarquizada, muitas cores e muito texto, demandando uma alta carga cognitiva do aluno e, conseqüentemente, sobrecarregando a memória de trabalho. (BERNARDINO *et al*, 2014, p. 10).

Também de forma semelhante ao trabalho na OLPT, a base do curso, ou, como informou Bernardino⁹, o esqueleto-base do curso é transposto de um semestre a outro via backup, criado e restaurado pela própria equipe. No caso da LIBRAS, foi atualizado pelos professores algumas vezes, mas quem monta a disciplina para o semestre em curso é a tutora responsável pela parte de desenho instrucional, modificando/atualizando as informações conforme a necessidade. Os professores são responsáveis pelas atualizações do conteúdo (vídeos, conteúdo de avaliações), tal como faço na OLPT, sendo este um trabalho desenvolvido pelos professores atuantes na disciplina no semestre em questão.

Bernardino¹⁰ também aponta a importância e a inovação do processo de formação e acompanhamento dos tutores e monitores, com a criação, pela então

9 Idem.

10 Ibidem.

desenhista instrucional da disciplina, Letícia Capelão de Souza, de uma "turma" no próprio Moodle da UFMG, que se mantém, desde então e por tempo indefinido, para esse processo formativo. Essa turma, hoje chamada "Tutoria", é utilizada tanto para comunicação entre os membros da equipe (em grupos divididos conforme o número de professores atuantes simultaneamente), quanto para formação da equipe, que é modificada a cada semestre - a alta rotatividade de monitores e tutores é característica de todas as disciplinas instrumentais a distância mantidas pela Faculdade de Letras. Nessa turma, são disponibilizados: fóruns de discussão, lista com contatos da equipe (para emergências e agilidade na comunicação, sempre que necessária), critérios de correção, orientações aos monitores, organização e modelos de mensagens (boas vindas, oficinas presenciais, avaliações), tutoriais de ajuda, glossário de Libras e material de apoio (basicamente, um link direcionando a um dicionário de Libras online). Com uma equipe rotativa, esse ambiente fornece o apoio necessário à formação rápida (autônoma) e ao treinamento dos monitores, que geralmente são coordenados por uma das professoras tutoras. Após o treinamento, o novo monitor passa a ser acompanhado por outro monitor mais experiente, continuando a poder contar com respostas às suas dúvidas particulares nessa disciplina de tutoria.

O desenho pedagógico foi estabelecido tendo como público-alvo estudantes não surdos, mas, provavelmente como efeito da exigência de LIBRAS nas licenciaturas, o número de estudantes surdos começou a aumentar. A desenhista instrucional Souza, que, em cujo doutorado então em andamento, trabalhava o desenho instrucional no Moodle, tendo em vista o estudante surdo (SOUZA, 2015)¹¹, implementou alterações no desenho, justamente no sentido de promover essa inclusão. Espera-se um aumento de demanda nesse sentido com a implantação da graduação em Letras-LIBRAS.

c) Oficina de Leitura e Produção de Textos da UFMG

A Oficina de Leitura e Produção de Textos foi assumida inicialmente pela professora e pesquisadora Carla Viana Coscarelli, da Faculdade de letras da UFMG, responsável pelo projeto REDIGIR¹² desde 1999, um projeto sobre leitura na internet com aplicações didáticas.

Assumi a disciplina no primeiro semestre de 2010, quando ainda tínhamos uma única turma de 500 alunos. Levou alguns anos para que alcançássemos um formato mais apropriado, tanto do ponto de vista institucional, para o professor que assume a disciplina, quanto do ponto de vista

11 Tese defendida na Linha de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, por mim orientada até meados de 2013, quando fui afastada por um longo período para tratamento de saúde. A professora Reinildes Dias assumiu a orientação até a defesa, em 2015. A professora Elidéa Bernardino co-orientou a pesquisa durante todo o doutorado.

12 <http://www.redigirufmg.org/sobre/nossa-equipe>

do aluno. No início, embora fosse responsável por 500 alunos e uma equipe de tutores e monitores, o professor que assumia a disciplina era obrigado a dar o mesmo número de disciplinas que qualquer outro professor, de modo que, semestre sim, semestre não, além dessa disciplina deveria oferecer outra, presencial, com ementa e metodologia completamente diferentes. Do ponto de vista dos alunos, inicialmente tinham um acompanhamento aquém do esperado, já que a tutoria consistia de somente cinco alunos de pós-graduação para corrigir os trabalhos e um monitor de graduação para esclarecer dúvidas sobre o curso e o ambiente Moodle.

A criação do ambiente, o desenho pedagógico, a concepção e a organização do material aqui estudados foram feitos por mim e, esta última, ao longo dos anos, passou a contar também com a participação dos tutores e monitores. O Moodle, que eu vinha usando em disciplinas do curso de Letras desde 2007, ao ser usado como ambiente da OLPT, nos trouxe a necessidade de receber apoio técnico da UFMG, para a solução de alguns problemas e para viabilização de algumas propostas pedagógicas. Foi quando conheci Leonardo Freitas da Silva Pereira, técnico da equipe de Moodle da UFMG desde sua implantação, em 2006, e membro e colaborador ativo da comunidade Moodle do Brasil. Desde 2010, em virtude do apoio direto que passou a nos oferecer, Pereira ingressou no Grupo Texto Livre colaborando com as atividades de ensino realizadas no Moodle e com questões técnicas da instalação do software para as atividades do Grupo. Coincidentemente, este analista de sistemas foi também o responsável, em 2011, pela transição do CD do IngRede para o Moodle da UFMG.

A primeira mudança operacional na oferta da OLPT aconteceu em 2011, com a divisão da turma em duas, com 250 alunos cada. Hoje a disciplina oferece 4 turmas de 125 alunos por semestre e possui uma coordenação, contando com mais professores responsáveis (no início era tratada como uma disciplina regular, com um único professor responsável pelos quinhentos alunos). Assim, de 2008 até o primeiro semestre de 2016, Coscarelli e eu alternamos a oferta da OLPT, com a participação eventual de um ou outro professor quando necessário. Em 2013, cada uma de nós ofereceu uma turma, e foi bastante produtiva a interação que essa simultaneidade propiciou.

A partir do segundo semestre de 2016, a professora Luana Lopes Amaral assumiu a disciplina e vem trabalhando na coordenação das oficinas desde então. Em 2018, primeiro semestre, passou a trabalhar ativamente na OLPT a professora Daniervelin Renata Marques Pereira, membro do Grupo Texto Livre desde quando fazia graduação em Letras na UFMG, em 2006. As duas professoras hoje trabalham em conjunto na coordenação das oficinas¹³.

A coordenação atual não impede que um professor ofereça a disciplina utilizando metodologia própria, favorecendo a participação de pessoas que, como eu, possuem uma metodologia própria, cuja complexidade dificulta a integração a outros métodos. Assim, não ocorre um engessamento da forma de atuação de cada professor, que pode seguir, ou não, o método proposto pelo coordenador. A coordenação, por outro lado, é importante por oferecer uma

13 Aproveito para agradecer a gentileza das professoras Carla Coscarelli, Daniervelin Pereira e Luana Amaral pelas informações gentilmente compartilhadas.

estrutura facilitadora da parte burocrática de gerenciamento de tutores e monitores, além de dirigir questões burocráticas específicas das turmas gigantes.

Essa mudança aconteceu lentamente, pois a concepção original das turmas instrumentais a distância na Faculdade de Letras da UFMG partiu do princípio de que a EAD economizaria recursos e professores, e essas disciplinas instrumentais não teriam a mesma importância acadêmica que as disciplinas teóricas, motivo pelo qual a quantidade de alunos não seria tão relevante. Felizmente, elas foram assumidas por professores que trabalham seriamente com EAD, que aceitaram o desafio e que, de fato, criaram metodologias especiais para as turmas gigantes, a fim de responder, assim, às próprias expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas.

No caso da disciplina de OLPT, seu principal problema - o feedback personalizado às produções escritas individuais dos 500 alunos por semestre - foi resolvido com a tutoria de alunos de pós-graduação, inicialmente com bolsa do REUNI, e cuja experiência com a escrita acadêmica os coloca no mesmo patamar de corretores de redação do vestibular da UFMG, como ainda era feito há alguns anos. A capacidade desses alunos de pós-graduação, da Faculdade de Letras, de introjetar normas de correção e avaliação permite ao professor delegar essa tarefa aos tutores sem riscos, de modo que foi possível chegar à meta de um tutor pós-graduando para cada 100 alunos, no máximo; atualmente são 13 tutores, mais um bolsista responsável pela inclusão de alunos com deficiências. Por outro lado, a novidade e a complexidade das atividades, bem como do ambiente on-

line, leva à necessidade de apoio à inclusão digital dos alunos, o que é oferecido pelos monitores de graduação, idealmente um para cada 50 alunos, mas, em virtude dos cortes nas bolsas, contamos atualmente com somente dois para todas as turmas.

Algumas práticas são comuns a todos os professores que já assumiram a disciplina: o desenho didático e a montagem do curso no Moodle são feitos pelos professores da Faculdade de Letras da UFMG. O atendimento direto aos alunos é feito pelos tutores e monitores, que são, por sua vez, acompanhados e orientados pelos coordenadores. Raramente chega a ser necessária uma intervenção direta do professor responsável. O mesmo se dá em relação à correção das redações, podendo ser necessária a participação do professor nessa atividade apenas em casos mais difíceis ou na falta de tutores e monitores suficientes. A seleção de tutores e monitores requer a publicação de editais e envolve análise de currículo e entrevistas, podendo eventualmente ser usados outros instrumentos para a seleção. A maior parte do trabalho é feita pela internet, com duas ou três reuniões presenciais por semestre, conforme a demanda. Também são usados fóruns, tutoriais e outros recursos para o processo de orientação durante o semestre.

Discorrer tanto sobre gerenciamento quando estamos falando de desenhos pedagógicos pode parecer muito estranho, especialmente para quem sempre trabalhou com turmas pequenas e presenciais, nas quais a relação entre o professor e os alunos não precisa ser mediada. Como a Faculdade não possui uma secretaria para esse gerenciamento - o qual, além das atividades didáticas propriamente ditas, envolve buscar editais de bolsa, criar

projetos para concorrer a eles, realizar seleção e frequência de bolsistas, participar de avaliações e de eventos acadêmicos como parte do compromisso assumido com as bolsas - esse trabalho fica totalmente a cargo dos professores responsáveis.

Trabalhar com os tutores bolsistas leva a uma situação delicada, já que, na mudança de um semestre para outro, sempre paira a dúvida sobre a continuidade das bolsas, causando stress na equipe toda. Além disso, os tutores são alunos de pós-graduação e, por isso, sua permanência depende de seus prazos de mestrado ou doutorado. Assim, há constante renovação do grupo, o que exige constante treinamento de novos monitores e tutores.

Nesse contexto em que gerenciar passa a fazer parte da atividade didática, pode-se imaginar o quanto assumir uma dessas turmas onera o professor, que, apesar do trabalho excedente, realiza tanto a parte didática quanto a parte burocrática com muito empenho, consciente da relevância deste trabalho (MATTE, ARAÚJO, 2012). Mesmo assim, conforme opinião unânime dos professores envolvidos na OLPT, essa atuação sofre as consequências de ser vista, por uma importante parcela de colegas professores da faculdade, como se fosse uma tarefa menor, simples e sem importância, em virtude, principalmente de duas características: ser uma disciplina a distância e atender a alunos que não fazem parte do corpo discente do curso de Letras. O mesmo problema, naturalmente, afeta as disciplinas instrumentais de Inglês e de LIBRAS, pelos mesmos motivos.

d) OLPT e o UEADSL

Quando assumi a disciplina, decidi manter, no primeiro semestre, a metodologia da professora anterior, a professora Carla Coscarelli, colega da área de Língua Portuguesa também dedicada à Área de Linguagem e Tecnologia. Seu método baseia-se no livro didático *Oficina de Leitura e Produção de Textos* (Coscarelli, 2007 a e 2007b). Já no segundo semestre decidi pela apresentação dos trabalhos finais num evento *on-line*, tal como fazia com turmas presenciais havia algum tempo no *CILTEC-on-line* (então *EVIDOSOL*)¹⁴.

Essa turma foi a primeira com a qual explorei um evento a distância assíncrono, sendo por muitos reconhecida como mote para a própria criação do evento acadêmico Universidade EAD e Software Livre, pois seria impossível utilizarmos a estrutura do *CILTEC-on-line*, já que, na época, todas as apresentações eram feitas em chat, de forma síncrona e com abertura de perguntas para o público, o que seria caótico com 500 apresentações *on-line* em 3 dias no chat. Já tínhamos trabalhado com até 8 salas de apresentação simultânea, mas o evento otimizou a dinâmica ao fechar no máximo 3 salas de chat. O principal motivo, porém, é que eu sempre achei que o trabalho no evento devia ser considerado para nota e, já em 2009, o *CILTEC* passou a ser um evento internacional, subindo o nível de exigência dos pareceristas e tornando-o muito alto para

14 O *EVIDOSOL* (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre) foi um congresso mantido pelo Texto Livre em que meus alunos de redação acadêmica apresentavam seus trabalhos de documentação. O evento rapidamente cresceu além do esperado e tornou-se *CILTEC-on-line* (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia On-line), que já atingiu a marca de mais de 8 mil participantes.

calouros, que constituíam a maioria da turma gigante da OLPT.

Então, em 2010, concebi e montei o *Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre - UEADSL*¹⁵ - no formato de blog, o que permitiu que o evento fosse assíncrono, sendo as apresentações feitas na forma de um artigo, e a participação do público na forma de comentários¹⁶.

Utilizei, para a montagem do UEADSL, uma instalação própria do software livre Wordpress¹⁷ no servidor¹⁸ do grupo Texto Livre, que trabalhou em dois *forks* do *Papers*¹⁹, criando o *PapersWP* para gerenciamento do UEADSL e o *PapersEvidosol* para gerenciamento do CILTEC, integrando-os, respectivamente, ao Wordpress e ao PHPBB (MATTE *et al*, 2014). Assim, foi possível garantir aos alunos a publicação de seus trabalhos na forma de um artigo, pois na estrutura proposta e usada até hoje, a nota seria condicionada pela disciplina - e não mais pelo evento. Nasceu, assim, possivelmente o primeiro REA dinâmico da história: um evento cujo espaço existe em função das

15 Cf. MATTE, 2013.

16 No mesmo ano a coordenação do CILTEC passou à vice-diretora do Texto Livre, Daniervelin Renata Marques Pereira, atual editora chefe da revista do Grupo, o periódico científico Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, iniciado por mim em 2009.

17 Wordpress é uma plataforma para criação de blogs, tais como o Blogger, e também disponibiliza o software para criação de blogs personalizados.

18 Servidor é o nome dado a uma máquina em que são instalados aplicativo e páginas para acesso pela internet.

19 Compreende-se como fork um software que modifica ou estende o software original, neste caso, o *Papers*, de autoria de Antônio Terceiro, utilizado na organização do Fórum Internacional de Software Livre e desenvolvido pela empresa Colibre.

necessidades didáticas dos professores e turmas envolvidos a cada edição, reinventando-se a cada semestre.

Esse ambiente funcionou muito bem, especialmente em virtude da dedicação do Grupo Texto Livre em criar e atualizar um gerenciador de eventos *on-line* para cada uma das propostas, em duas versões:

- o papers-WP, integrado ao Wordpress, para o UEADSL;
- e o papers-evidosol, integrado ao PHPBB, fórum que passou a ser utilizado no CILTEC quando o número de autores ultrapassou os limites permitidos pela exposição síncrona de todos os trabalhos no chat).

Até 2017, o UEADSL aconteceu nesses moldes, semestralmente, sempre que houve turmas interessadas em participar tanto por iniciativa dos professores quanto por iniciativa dos próprios alunos. Em 2018, sob coordenação de Carlos Henrique Silva de Castro (UFVJM) foi migrado para o Moodle e, exceto pelo gerador de certificados, único componente ainda ativo do papersWP, utiliza somente recursos e plugins do Moodle como plataforma do evento.

Mais detalhes sobre o desenho pedagógico do UEADSL serão apresentados e analisados no tópico correspondente.

Capítulo 2. Oficina de Leitura e Produção de Textos e UEADSL

Para apresentar o desenho pedagógico por mim elaborado para a disciplina de OLPT, precisamos voltar ao segundo semestre de 2010, quando criei uma nova estrutura para o curso, a fim de atender à expectativa de participação em um evento no final do semestre. Os alunos deviam ser preparados para apresentar e debater, assumindo seu papel de membro da academia, num esforço de inclusão do estudante na esfera acadêmica.

2.1. Metodologia da Oficina

A metodologia passou por algumas mudanças:

1. Tema: inicialmente, tendo em vista a proposta de criar polêmica para gerar interesse dos alunos, além de utilizar um tema dominado pelo responsável pela turma, trabalhei com o software livre, seus princípios, usos e recursos comunitários. Atualmente, embora continue a trabalhar a questão das comunidades de software livre e incentivar seu uso, os temas geradores são mais livres, atendendo aos interesses de cada turma, detectados na apresentação inicial individual de cada aluno e seu curso de origem.
2. Orientação: inicialmente eu trabalhava mostrando o processo e os objetivos da disciplina aos poucos, mas esse método resultava em desistências e incômodos entre alunos, pois, como não sabiam o que esperar, muitos acabavam desmotivados. O método funciona muito bem com estudantes de pós-graduação, que possuem maior autonomia e maior conhecimento da área em foco. Foi necessário abrir mão desse elemento de curiosidade e aumentar o número de orientações semanais e gerais, no que colaboraram substancialmente os tutores, entre os quais destaco Daniele Oliveira e Carlos Henrique Silva de Castro.
3. Tipo de desenho do Moodle: inicialmente a única forma disponível para apresentar o curso no Moodle da UFMG era por tópicos ou semanas, com tudo visível na página inicial. Esta disciplina tinha, dadas suas características, uma página inicial muito extensa, difícil de navegar. Atualmente utilizo o formato de tópico único, que possui, no topo da

página, um conjunto de abas para acesso aos tópicos, que ficam visíveis um de cada vez.

A metodologia hoje está bastante sólida, sem grandes necessidades de alterações, embora sujeita às mudanças de perfil das turmas a cada nova oferta: as modificações levam em consideração principalmente três fatores: os cursos de onde provém os alunos; se são ou não calouros; e seus interesses individuais, que aparecem no fórum da primeira semana, no qual eles expõem, livremente, suas expectativas e suas motivações. As alterações feitas são, em geral, alterações temáticas ou de recursos utilizados durante o semestre.

a) Recursos Educacionais abertos – REA

Especificamente para a OLPT, os responsáveis pela disciplina – Carla Coscarelli, Daniele Oliveira, Carlos Castro e a professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Josiane Cani Ferrari, além de outros membros das equipes e eu – desenvolvemos alguns recursos específicos, tais como:

1. orientações para revisão, com checklist;
2. modelos de formatação com instruções sobre a escrita de artigos acadêmicos;
3. orientações sobre o uso de esquema de ideias como auxiliar na leitura de textos complexos e como gerador de foco temático para a produção escrita;
4. orientações sobre o uso de esquema estrutural, na forma de fluxograma, como auxiliar na leitura de textos longos e como gerador de estrutura

sequencial organizada e flexível para a produção escrita;

5. tutoriais de softwares livres para: formatação de artigos (LibreOffice), revisão gramatical e ortográfica (LibreOffice e plugins), produção de esquemas (LibreOffice e FreeMind²⁰) e produção de slides (LibreOffice).

São 15 semanas de aula, uma das últimas sendo reservada para o evento. Todos devem participar: os alunos que não conseguem nota suficiente para poder apresentar no evento participam como comentaristas. A nota suficiente é relativa à aprendizagem na disciplina e, portanto, não pode ser ignorada. Uma das notas, no mínimo, é conferida via evento, na forma de um parecer consubstanciado, feito pelo professor, pelos tutores ou, opção que nunca cheguei a utilizar para essas turmas gigantes de OLPT, pelos pareceristas externos à turma, membros da Comissão Científica do evento.

Como membros da Comissão Científica e membros da Comissão Organizadora, respectivamente, os tutores e os monitores participam do processo do começo ao fim, conhecem o evento como REA e ampliam, assim, sua formação, melhoram seu currículo com certificados e conseguem acompanhar a produção dos alunos do início ao fim, algo que somente o UEADSL permite, pois ele foi criado justamente para o professor, como, insisto, um Recurso Educacional Aberto dinâmico.

20 Este último foi descontinuado em 2016, quando passamos a usar o Freeplane.

b) Emergência de comunidades de prática

As comunidades de prática na educação foram propostas por Lave (1988) na esteira de Bordiex (1977), Vygotsky (1978), Foucault (1980) e Giddens (1984), como nos conta Etienne Wenger em **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept** (WENGER, 2010). Consiste em uma discussão, e uma proposta educacional dela derivada, baseada no estudo antropológico das comunidades que se formam em virtude de um interesse comum a um grupo de pessoas em torno de uma aprendizagem específica. Emergem desse interesse, se auto-organizam e encerram com a meta atingida. Ao mesmo tempo em que essa auto-organização é o seu maior trunfo, é também, no meio educacional formal, seu maior problema: como criar artificialmente as condições necessárias à sua emergência? Essa discussão nos chegou durante a orientação da tese de Elizabeth Guzzo de Almeida, professora da Faculdade de Educação da UFMG (ALMEIDA, 2013), na qual a autora, membro ativo do Grupo Texto Livre durante 8 anos, discute a formação de professores de espanhol usando tecnologias livres, segundo a perspectiva da aprendizagem situada.

Em seu livro **As culturas do Texto Livre** (CASTRO, 2019), produzido a partir de sua tese de doutorado, orientada por Vera Menezes e defendida na UFMG em 2015, o autor Carlos Castro nos mostra a emergência desse tipo de comunidade nas atividades do Grupo Texto Livre, o que não é inesperado, ao menos para quem está no grupo desde o início: foi justamente o contato intenso com comunidades de Software Livre que motivou - e continua motivando - a

forma de organização dessas atividades, tais como eventos, projetos, cursos e a produção do periódico científico **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, algumas dessas atividades estudadas em detalhes por Castro, trabalhando no escopo da pesquisa etnográfica e da teoria da complexidade.

Um exemplo gigantesco do poder desse tipo de auto-organização é o desenvolvimento do Kernel Linux. Kernel é o centro funcional do sistema operacional: é ele quem relaciona os aplicativos que usamos ao hardware, ou seja, às peças da máquina na qual está instalado, permitindo o funcionamento global. Os primeiros computadores sequer possuíam monitores, os dados entravam via teclado, e o resultado saía impresso. Mas não se trata apenas de entender o que está sendo digitado no teclado (comandos): trata-se de receber o sinal, decodificá-lo (interpretar o que ele quer) e produzir os sinais necessários a cada peça do computador a fim de que ele realize a operação solicitada.

Em junho de 2015, o Kernel Linux, na versão 4.1, mostrava no repositório de desenvolvimento GitHub²¹ 19,5 milhões de linhas de código. O número de 13.708 autores – os quais realizaram mais de 500 mil commits (envio de alterações), nos primeiros 6 meses daquele ano, para os quase 50 mil arquivos do Kernel – é uma amostra da magnitude do projeto. Todo professor sabe da dificuldade relativa a organizar trabalhos em grupos de 4 ou 5 alunos. Esse grupo possuía, à época, quase 14 mil participantes ativos.

21 Dados disponíveis em Larabel (2015). Disponível em <https://www.phoronix.com/misc/linuxstat-june-2015/>, https://www.phoronix.com/scan.php?page=news_item&px=MTg3OTE e https://www.phoronix.com/scan.php?page=news_item&px=Linux-19.5M-Stats. Acesso em 15 de maio de 2020

Evidentemente o desenvolvimento do Kernel Linux não começou assim, gigantesco, mas desde o início propunha reunir pessoas com interesses comuns dispostas a colaborar. Um dos estudos mais famosos acerca da organização das comunidades de Software Livre, A Catedral e o Bazar (RAYMOND, 1999), faz uma comparação entre a organização das comunidades de desenvolvimento de software livre com as de software proprietário, relacionando-as, respectivamente, a um bazar, cuja organização é flexível, dinâmica e bastante plana, e a uma catedral, em que a rigidez estrutural é hierárquica e estável. Raymond sintetiza a eficiência e segurança do software livre com a frase: “Havendo olhos suficientes, todos os erros são óbvios”.

Nossa cultura capitalista facilita assumir duas concepções bastante populares: a) não devemos brincar em serviço e b) para ter controle dos resultados, precisamos de uma hierarquia de responsabilidades, precisamos de supervisão. Nenhuma dessas duas concepções sustentaria uma comunidade de prática: não há nada mais sério e comprometido do que uma criança brincando e nada melhor para diminuir a responsabilidade de alguém sobre seus próprios resultados do que uma hierarquia que valorize os papéis superiores, mais distantes da prática.

Brincar faz emergir comunidades de prática, muitas vezes tão voláteis quanto o tempo da brincadeira, mas com alto grau de sustentabilidade enquanto dura, motivo pelo qual aderi à gamificação. É notável²², no entanto, como muitas crianças, em geral por volta dos 5 anos de idade, começam

22 Observação pessoal: eu fui uma dessas crianças.

a aderir à ideia da hierarquia controladora, buscando organizar as brincadeiras conforme suas próprias regras. Se as outras crianças também aderem, isso ainda precisa, para funcionar, que haja consenso sobre a capacidade de liderança - ou sabedoria, ou força etc. - do elemento controlador e que as outras crianças aceitem ocupar papéis menos poderosos, ou seja, que elas concordem em se submeter ao acordo.

Citei essa impressão pessoal nesse parágrafo anterior para contextualizar a argumentação: nós crescemos envolvidos nessa cultura de não brincar em serviço e seguir o chefe, por isso a organização na forma de bazar, conforme explica Raymond, parece caótica e não natural, mas é altamente flexível, organizada, produtiva e humana. Humana porque não é artificial, visto que a emergência de comunidades de prática provavelmente remonta aos primórdios da história da humanidade. E também humana porque valoriza o ser humano, todos eles, todos os participantes, por algo que se chamou no meio do software livre de “meritocracia”, o que me causou muitos problemas no contato com educadores e linguistas aplicados por bater de frente com a crítica comum à nossas áreas de conhecimento a esta valorização do fazer como mérito.

Acontece que, nas comunidades livres, meritocracia não é apenas valorizar o indivíduo que faz mais, que vai mais longe: é necessário que esse fazer e essa caminhada esteja de acordo com os princípios que regem a cultura livre: colaboratividade, compartilhamento, liberdade e respeito às diferenças. Por sua vez, na hierarquia tradicional que surge como uma ramificação a partir do topo, onde figura o chefe ou o dono, seria impossível compartilhar tudo, colaborar

todos com todos, deixar as pessoas livres para criar, e decidir, e respeitar os fazeres diferentes.

Raymond deixa muito claro que, na sua opinião, os dois modelos são incompatíveis. Então, voltemos à sala de aula. A sala de aula não é um desenho fixo concreto – nem digital –, mas é definida pela relação – hierárquica, diga-se de passagem – entre a figura do professor e a do aluno: sala de aula é onde um professor dá aulas a um ou mais alunos (MATTE, 2009). Ora, se essa relação é hierárquica, já que pressupõe que o professor sempre “dá” – e o aluno, conseqüentemente, sempre “recebe” – então o ambiente logicamente possui elementos não compatíveis com a emergência das comunidades de práticas, ficando fácil entender a dificuldade encontrada pelos seguidores da proposta e criticada pelos opositores.

2.2. Ambientes propícios: experiências

Dizer que não existe hierarquia alguma nas comunidades de software livre é um tanto quanto exagerado. A questão é que as lideranças surgem e são acolhidas, em virtude do que fazem e como fazem dentro da comunidade livre. Além disso, nessa comunidade ser líder não é mais importante do que exercer qualquer outra função. Ser líder numa comunidade livre de forma alguma significa estar apartado da prática da comunidade: não temos supervisores, todos são atores.

Assim, um professor que atue em sala tal como um líder de comunidade livre facilmente assume aqueles papéis tão caros à linha educacional que privilegiamos, aquela em que

o professor aprende com os alunos e vice-versa. O professor, que vamos chamar de professor-livre apenas para situá-lo nesta linha argumentativa, não sabe tudo, não sabe mais, não sabe a verdade. Afinal, na prática, que é o que importa aqui, ninguém sabe tudo, cada um sabe mais que outro sobre algum assunto e, como a semiótica referenda, a verdade é construída, não existindo, portanto, uma verdade absoluta, mas a verdade num dado recorte contextual.

Não é difícil imaginar que os estudantes, acostumados com a figura do professor-chefe, estranhem uma sala de aula criada por um professor-livre. Para mim, particularmente, sempre foi mais fácil lidar com isso num ambiente digital, daí minha preferência pela EAD, o que não é, de forma alguma, uma restrição ao ensino presencial.

Para criar esse ambiente propício, passei pelas seguintes suposições e etapas (usando como exemplo apenas disciplinas de produção de texto oferecidas na UFMG²³):

1. 2004 e 2005 → *disciplinas presenciais padrão*: professor na frente, usando a lousa, com uma mesa maior do que as dos alunos, dirigindo toda a ação. Todas as liberdades oferecidas traziam complicações: liberdade para formar grupos gerou muitos grupos com muitos alunos, liberdade para entregar trabalhos gerou muitas entregas atrasadas, liberdade para entrar e sair da sala gerou muitos alunos entrando tarde, liberdade para conversar levou muita gente a sentar no fundão (e daí a não me ouvir, pois falo baixo) e assim por diante. Confesso que foi

23 Essa linha do tempo não é absoluta: houve alternância o tempo todo entre diferentes modalidades de ensino – presencial ou mediado pelo computador – e entre as metodologias utilizadas.

extremamente incômodo trabalhar assim. Aquele lugar da frente, com aquela mesa enorme que eu ocupava inteira, conseguir a atenção de todos focada em mim ao mesmo tempo, nada disso parecia natural. Eu queria sentar com eles, em rodas – cheguei a montar rodas algumas vezes, bem mais confortável, mas a sala não era muito propícia, e os alunos não se sentiam tão confortáveis quanto eu, certamente porque eu ainda não tinha prática em rodas de conversa; além disso, a lousa não era móvel.

2. 2006 e 2007 → *disciplina presencial em laboratório com o curso oferecido num construtor de sites dinâmicos (XOOPS) e atividades enviadas e debatidas pelo fórum*. Como se tratava de um ambiente muito aberto – que não foi pensado para ser uma sala de aula – embora estivéssemos todos num laboratório realizando as atividades ao mesmo tempo, era complicado acompanhar os alunos: se, por um lado, faltavam formas eficientes de acompanhamento individual e recursos para livre expressão dos alunos, também faltavam formas de controle da turma. Mesmo assim, os resultados já foram impressionantes, especialmente porque a metodologia utilizada tinha como foco a relação entre os alunos e algumas comunidades livres, nas quais eles entravam como tradutores, escritores e revisores de textos. Embora eu tenha “perdido alguns alunos pelo caminho”, pelos motivos expostos, houve uma parcela significativa que mudou sua forma de olhar a relação com a produção escrita, pois não se tratava de escrever para aprender a escrever, mas de

escrever para um público específico, comunicando algo e publicando *on-line* seus escritos para a comunidade à qual se dirigia.

3. 2007 a 2009 → *disciplinas para alunos da Faculdade de Letras no Moodle da UFMG, turmas com menos de 50 alunos*. O Moodle passou a ser usado na UFMG em 2006, mas só fiquei ciente disso no final de julho de 2007, já tendo preparado as aulas no XOOPS. Passar as aulas para o Moodle em uma semana não deixou muito tempo para repensar a estrutura do curso e acabei utilizando, nesses anos iniciais, muitos recursos externos. Como a relação com as comunidades livres surtiu o efeito esperado, continuei nessa linha, realizando os trabalhos sempre de forma integrada às necessidades dessas comunidades, publicando os trabalhos dos alunos em sites a elas relacionados e promovendo a cultura livre nas turmas.

2.3. Ambientes propícios: disciplinas a distância no Moodle

De 2010 em diante, passei a ofertar *disciplinas a distância no Moodle, para menos de 60 ou mais de 450 alunos*, respectivamente, restritas à Letras ou abertas a todos os cursos da Universidade. Com o gradual aumento de minha experiência no Moodle, comecei a explorar cada vez mais recursos, percebendo algumas características relativas aos meus propósitos:

- (a) *Fóruns*: são ótimos para debates, expressão individual, compartilhamento de conhecimento e

colaboratividade entre os alunos, mas devem ser separados conforme o objetivo, pois a simples separação em tópicos não é suficiente para organizar o trabalho. Em fóruns gerais (nome dado no Moodle para fóruns que permitem a criação de tópicos para diferentes linhas de interação), a liberdade de criação de novos tópicos deve ser orientada, tal como aprendi nas comunidades livres: não devemos abrir um novo tópico se o assunto já estiver sendo discutido em outro tópico, mesmo que os autores já tenham encerrado o debate, mas as informações não estão suficientes ou satisfatórias para nós. Essa orientação permanece sendo explicitada nos fóruns em que atuo até os dias atuais.

- (b) *Tarefas*: no Moodle podem ser feitas em grupo ou individualmente, mas cada um só vê a sua própria. Conforme a configuração da tarefa pelo professor, se um membro do grupo enviar, automaticamente o envio é registrado para os outros membros do grupo. Essa restrição de visualização da tarefa pode ser bastante útil, principalmente em tarefas de aplicação, favorecendo o acompanhamento individualizado do estudante e/ou do grupo e permitindo um feedback específico e dirigido. No Teleduc, existe a função de Portifólio, que permite aos alunos lerem e comentarem os trabalhos uns dos outros. No Moodle isso pode ser feito usando-se a atividade Glossário, ou mesmo o Fórum, mas, como os comentários são públicos, o professor não

pode ser sempre tão específico, visto que estará falando para todos.

- (c) Orientação: é indispensável ter uma orientação para os trabalhos, especialmente em cursos de 30 ou mais horas, pois a quantidade de atividades complica a decisão dos estudantes sobre o que e quando fazer. Na primeira fase, eu apostava que os alunos fossem seguir a ordem de aparição das tarefas na tela, do topo ao rodapé do site, com todas elas visíveis (visualização em tópicos ou em semanas). Nas turmas gigantes, logo percebi a necessidade de menor flexibilização, especialmente por conta de prazos de entrega e de correção dos trabalhos por tutores e monitores. A orientação, ainda feita de forma indireta, passou a consistir em abrir a atividade da semana apenas durante os dez dias do prazo de execução, ficando abertas no máximo duas semanas simultaneamente. Um grave problema decorrente dessa prática é que os fóruns de dúvidas eram semanais e muitas perguntas feitas próximas ao fim da semana, mesmo sendo respondidas pela equipe, não poderiam mais ser acessadas pelos alunos para conhecimento da resposta. À época, o Moodle não dispunha ainda da opção de visualização que deixa a atividade oculta na página, mas disponível para os alunos, indicada via link ou diretamente pela lista de tarefas ou recursos do Moodle. De lá pra cá, passei a usar orientações semanais disponíveis no próprio bloco da semana ou enviadas como notificação a todos

os estudantes no início da semana. Numerar as atividades, em cada semana, pode contribuir para isso também.

- (d) *Questionários de correção automática*: uma das ansiedades do estudante de EAD está relacionada à sua expectativa de receber a nota e o feedback, instantaneamente, após o envio de sua resposta. Isso é bem difícil quando se trata da correção da produção textual, que é feita por pessoas, dentro de um prazo, o qual é percebido como curto pelos corretores, mas como demasiadamente longo pelos estudantes. É importante deixar claro que muitas atividades são corrigidas por humanos, mas a criação de exercícios com correção automática, usando a atividade questionário do Moodle, além de diminuir essa tensão, permite ao professor dar uma tarefa que não vá lhe exigir tempo de correção, especialmente em semanas dedicadas à correção de trabalhos mais longos. Por isso, no contrafluxo da tendência atual de preferir respostas abertas e dissertativas, muito difíceis de automatizar, passei a criar exercícios com opções restritas de resposta, sobre elementos do conteúdo da disciplina que não precisariam ser desenvolvidos com profundidade. No caso da Oficina de Textos, criei um questionário de gramática - posteriormente descartado porque abria espaço para os alunos buscarem aulas de gramática na disciplina de produção textual - e dois de conteúdo, um introduzindo a noção de gêneros textuais e outro correlacionando de forma

objetiva a produção de relatórios e projetos acadêmicos, os quais utilizo até hoje.

Esse histórico, abordado de forma tão breve, traz à tona as questões que, na análise dos desenhos no Moodle que constituem o centro da pesquisa aqui apresentada, são debatidas usando-se as teorias e ferramentas que tiveram papel decisivo nas mudanças e propósitos dos desenhos instrucionais criados para disciplinas e eventos do Texto Livre: a) a aplicação semiótica, que precedeu todo esse trabalho, b) a busca pela emergência de comunidades de prática via sincronização com comunidades livres e c) a gamificação. São estas as balizas das análises a seguir.

a) OLPT: o objeto de análise

Vamos focar, como desenho 1, a disciplina oferecida por mim no Moodle para uma turma de 109 alunos quando o UEADSL já acontecia no Moodle pela segunda vez, em 2018.2 (disciplina de acesso restrito <https://virtual.ufmg.br/20182/course/view.php?id=3032>).

A turma da oficina em foco, a qual chamaremos pelo código oficial (UNI003-20182-TOL1 ou somente UNI003), já iniciou o semestre com uma referência externa: um link apontando para o Ambiente Livre Colaborativo do Estudante (doravante ALCE), espaço mantido pelo grupo Texto Livre para os alunos de graduação desde o segundo semestre de 2017, mas somente os estudantes da Faculdade de Letras teriam acesso a ele, já que a aplicação proposta previa concentrar um ALCE por unidade da UFMG, o que ainda não aconteceu.

Isso não é um mero detalhe: as disciplinas de graduação que ofereço no Moodle da UFMG - e no do Texto Livre, em cursos de extensão - sempre possuem esse caráter extraclasse e extra-ementa, pois sempre tive a preocupação com a integração do aluno à academia e sua formação como profissional. Acredito ser este um dos elementos importantes para a emergência de uma ou mais comunidades de prática nesse ambiente (cf. CASTRO, 2019). Além disso, é também um elemento essencial na esteira da pedagogia da autonomia paulofreiriana (cf. FREIRE, 1996), pois amplia o contexto da sala de aula, transformando o ensino do conteúdo em aprendizagem por um ser humano.

A estrutura de tópicos sempre foi semanal, mas, aos poucos, acrescentaram-se outros aos tópicos semanais, resultando no formato utilizado na disciplina em foco, do segundo semestre de 2018:

1. Sala VIP: antes de todas as semanas, é o tópico zero, dedicado à interação e mantido durante todo o semestre;
2. Notícias: no final da lista de semanas, um espaço para publicação de notícias sobre o evento, criado para mostrar ao estudante a dimensão do evento para o qual está sendo encaminhado;
3. Anotações da Turma: também no final da lista, trata-se de um glossário no qual os alunos podem, se desejarem, registrar seu progresso, tanto para si próprios quanto para compartilhar seu conhecimento com o professor e os colegas;

4. Fechamento: espaço aberto no final do curso para troca de experiências e avaliação da disciplina e da metodologia pelos estudantes, compatível com a avaliação solicitada semestralmente aos alunos pelo Colegiado de Graduação e que nos permite revisar e atualizar constantemente nossas propostas didáticas.

Figura 2: Conteúdo do tópico "Sala VIP", tal como visualizado pelo estudante da turma TOL1, da UNI003 de 2018, segundo semestre. A imagem de uma xícara com o logo do grupo Texto Livre busca dar certa concretude à ideia de Socialização, como a introduzir a principal meta desta sala, a Integração, a qual que é especialmente conveniente por ser este um espaço de acesso constante durante todo o período de oferta do curso.

Este é nosso espaço de interação que independe de data.

Escolha uma poltrona, sirva-se e fique à vontade :)

início das aulas: 13/8

Seu progresso ?

- Sala do cafezinho
- Fórum de interação semanal e roteiros de trabalho da semana
- CHAT para reuniões de grupos
- caderno de anotações
- Fórum de Dúvidas
- Composição dos grupos (encerrada em 3/9) + Edição de Grupos
- 2018_2 - Plano de Ensino
- Escrita acadêmica - Metodologia Texto Livre ou Metodologia do Risco

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre estes 4 tópicos não semanais, a Sala VIP (Figura 2) é o mais fortemente atrelado à disciplina. Esse espaço disponibiliza:

1. um fórum chamado “Sala do Cafezinho”, de conversação livre e em que abro um tópico de

apresentação pessoal, falando informalmente de mim mesma, a fim de estimular a apresentação descontraída de alunos, monitores e tutores, com o objetivo de *SOCIALIZAÇÃO* e humanização do espaço;

2. um fórum de interação semanal e roteiros de trabalho da semana, dedicado ao registro das orientações enviadas como notificação do Moodle para todos os estudantes, facilitando sua consulta e esclarecimentos coletivos; meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
3. um chat que permite aos alunos trabalhar em grupo sem a necessidade de encontros presenciais, de uso livre, já que muitas vezes os membros do grupo não se conhecem pessoalmente e nem estudam no mesmo período. Esse chat não é obrigatório, inclusive porque alguns alunos preferem fazer os trabalhos em grupo marcando reuniões presenciais, especialmente em grupos formados por colegas de curso. O trabalho em grupo sempre foi uma das prioridades desta metodologia, tendo em vista que a produção coletiva de textos é uma prática necessária ao trabalho acadêmico, embora raramente ensinada; os grupos são em geral muito produtivos, do ponto de vista do conteúdo e do ponto de vista humano, com algumas exceções às quais a equipe didática permite flexibilizar o trabalho, até mesmo permitindo a produção escrita individual; meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

A Sala VIP disponibiliza espaços para favorecer a formação de grupos (um fórum para *SOCIALIZAÇÃO* e uma tarefa para

registro dos grupos - *INTEGRAÇÃO*), bem como um link para o caderno de anotações, que se encontra em outro tópico no final das semanas, como visto, e que serve para que o aluno possa compartilhar as suas descobertas, seu processo de aprendizagem e seus achados, contribuindo com os recursos da turma, no qual o professor possa verificar problemas não detectados em outras atividades (meta: *INTEGRAÇÃO*).

Já o Fórum de dúvidas é específico para dúvidas relativas aos trabalhos individuais (algumas produções iniciais e todos os questionários, os quais são de correção automática) e é atendido pela monitoria e pela professora. Meta principal: *INTEGRAÇÃO*.

A Sala VIP, visto ser espaço de *SOCIALIZAÇÃO*, é onde os estudantes se encontram num fórum, que só é visível no início do semestre e, portanto, já não aparece na Figura 2). Esse fórum visa facilitar a organização de grupos, inclusive com sugestões de temas para o trabalho pelos próprios estudantes. Estes, finalmente, registram o grupo numa tarefa específica, a qual pode ser atualizada durante o semestre, em caso de haver grupos que não vingaram devido a desistências e incompatibilidades.

A temática escolhida para o semestre é referente ao combate à pirataria, que traz consigo diversas discussões, tais como direitos autorais, compartilhamento, propriedade intelectual etc.

Ainda na Sala VIP, está disponível o plano de ensino (que, no Moodle da UFMG, é carregado automaticamente, por padrão, com acesso direto ao Diário de Classe) - *INSTRUMENTALIZAÇÃO* - e um livrinho do Moodle para a apresentação da metodologia utilizada - *INTEGRAÇÃO*.

b) Observações sobre o desenho

O layout em abas, disponível no Moodle da UFMG, é bastante adequado às disciplinas com muitos tópicos, pois permite acesso rápido a eles, sem precisar buscá-los na mesma página, e numa espécie de menu condensado. Para que funcione bem, quanto mais sintéticos os nomes dos tópicos, melhor, mas eles também devem conter informações autossuficientes sobre seu conteúdo. Foi assim que cheguei a este modelo para a Oficina de Leitura e Produção de Textos (Figura 3).

Figura 3: Abas da disciplina UNI003, da oferta regular da UFMG no segundo semestre de 2018.

Sala VIP	Sem 1) 13 a 20/8	Sem 2) 20 a 27/8	Sem 3) 27/8 a 3/9	Sem 4) 3 a 10/9	Sem 5) 11 a 17/9	Sem 6) 18 a 24/9	Sem 7) 25/9 a 1/10
Sem 8) 2 a 8/10	Sem 9) 8 a 15/10	Sem 10) 15 a 22/10	Sem 11) 22/10 a 29/10	Sem 12) 29/10 a 5/11	Sem 13) 5 a 12/11	Sem 14) 12 a 19/11	
Sem 15) 26 a 29/11	Fechamento	Anotações da Turma	NOTICIÁRIO	ALCE			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Uma questão importante em relação à oferta de turmas gigantes é que a organização do curso deve oferecer suporte principalmente àqueles estudantes sem experiência suficiente com esse tipo de ambiente digital. Apesar de muitos reivindicarem como grande vantagem o fato de os estudantes, especialmente calouros, utilizarem recursos em rede o tempo todo, principalmente redes sociais, usando o celular, nossa experiência na UFMG indica que essa utilização não garante autonomia na internet. É comum encontrar estudantes que passam o dia inteiro usando aplicativos no celular, mas que não sabem anexar um arquivo a um e-mail, por exemplo. Esta questão se torna muito importante em turmas gigantes porque, mesmo que

esses alunos sejam a minoria e que constituam uma porcentagem baixa dos matriculados na disciplina, esse fator gera desistências e, no caso dos que não desistem, gera uma perturbação constante no trabalho da equipe e, às vezes, da própria turma.

O Grupo Texto Livre tem como uma de suas grandes preocupações a inclusão digital, e não poderíamos desconsiderar esta questão. Mesmo usando abas que deveriam indicar ao aluno: “se esta semana é a do dia 13/8, então é nesta aba que estão as atividades que devo realizar”, o que é óbvio para uns não é para outros. Por exemplo, uma mudança foi realizada a partir da colaboração de Letícia Capelão, que estudava, no seu doutorado, desenhos do Moodle para os estudantes surdos: essa população, que geralmente enfrenta problemas de inclusão digital, não entenderia facilmente o que são tópicos, motivo pelo qual passamos a desenhar os tópicos como semanas.

As inúmeras alterações do desenho da Oficina, de 2010 a 2018, visando a torná-lo mais inclusivo, levaram a uma espécie de planificação, ou melhor, de linearização das atividades. Tudo passou a ser pensado estritamente na ordem cronológica das semanas, o que não é exatamente a melhor alternativa em termos de liberdade - e note que o uso da primeira pessoa do plural na lista a seguir não é mera formalidade, pois essas decisões, que contrariaram meu desejo de permitir aos alunos anteciparem ou atrasarem tarefas, aproveitando a estrutura assíncrona da disciplina, foram tomadas em conjunto, pela equipe didática, formada por mim, pelos tutores e pelos monitores. Como resultado das dificuldades encontradas:

- passamos a ocultar as semanas subsequentes e abrir somente no dia em que suas atividades já pudessem ser executadas, pois percebemos que uma parcela importante das desistências advinha da incapacidade dos alunos de entender o equilíbrio do cronograma, concluindo que o trabalho seria excessivo ou, mesmo, impossível;
- passamos a criar roteiros para as atividades de cada semana, pois um bloco com leituras opcionais e tarefas obrigatórias, por exemplo, era visto por alguns como totalmente obrigatório e, por outros, como totalmente opcional; a partir de 2017 passei a manter ocultos esses roteiros, acessíveis apenas para minha própria consulta, encaminhando-os na forma de uma mensagem pelo Fórum de Notícias no início de cada semana, o que deu um caráter mais pessoal ao roteiro. Esse Fórum de Notícias é um recurso que o Moodle da UFMG traz por padrão, o qual automaticamente notifica todos os inscritos e só pode ser usado para envio de mensagens pelos professores;
- as orientações de cada tarefa foram revistas várias vezes, tanto do ponto de vista da formatação, dando destaque ao que foi considerado essencial, quanto do ponto de vista do conteúdo da descrição, buscando otimizar a relação entre quantidade de informações e clareza; é notável que a maioria dos estudantes não lêem os enunciados completos, ou mesmo orientações e roteiros e qualquer outro tipo de texto produzido para facilitar sua vida na disciplina, o que foi percebido já na primeira oferta de minha

responsabilidade, mas optamos por nunca minimizar a quantidade de informações, dado ser esta uma disciplina prática de leitura, além da prática da escrita;

- tutoriais visuais, aulas em slides, vídeos²⁴ e modelos auto-explicativos, bem como recursos como a Gramática Aberta do Texto Livre (GRATELI, na época sem nome e conhecida como Gramática *on-line*) e um sistema *on-line* para ajudar a encontrar a melhor posição para vírgulas fazem parte do arsenal criado para a disciplina, pela equipe didática e por membros do grupo de pesquisa; a premissa é a da autonomia para favorecer a diversidade, ou seja: como os alunos nessas turmas gigantes possuem diferenças às vezes também gigantes, no lugar de dar um tratamento individual, que seria impossível, criamos recursos que poderiam ser indicados quando, por exemplo, um tutor, corrigindo um trabalho, percebesse que o aluno não sabe usar crase: no comentário, bastaria indicar “temos um jogo sobre crases, recomendo usá-lo para estudar”; problemas de gramática e morfologia afetam a escrita, mas não pertencem aos objetivos da disciplina, de modo que essa solução possibilitava abordar o problema sem assumir sua solução, permitindo ao aluno resolver isso se quisesse;
- a temática da disciplina também passou por transformações, mas sempre fiz questão de manter um foco polêmico, mesmo que a tendência tenha sido flexibilizar cada vez mais as opções dos alunos; a

24 A parte visual está ainda em fase de adaptação a normas de acessibilidade por cegos, mas a maioria dos materiais já foi adequada.

polêmica gera interesse e não é adequado nem realista presumir que todo calouro chegue à universidade com uma questão de seu interesse relacionada ao curso que está iniciando; o que a prática da disciplina mostrou, no entanto, foi que a relação com o curso ao qual cada estudante está vinculado é motivadora nesse momento inicial de sua vida universitária, por isso passamos a buscar e sugerir relações entre a temática e os cursos, a partir das manifestações individuais nos fóruns, com respostas diretas ou mensagens coletivas a todos.

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

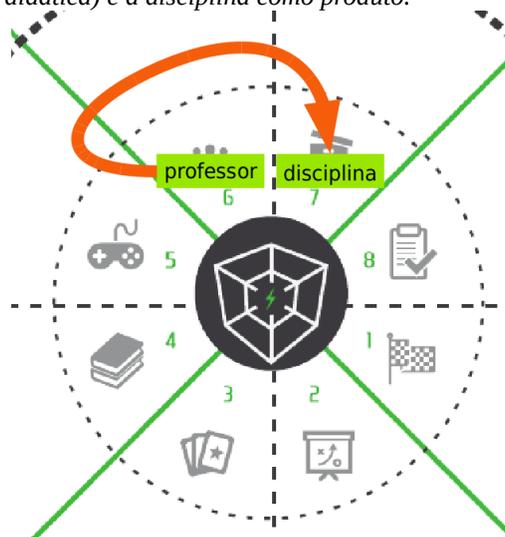
Capítulo 3. Qual a jogada do professor na OLPT com o UEADSL?

Para analisar a gamificação na disciplina, utilizo, desde 2015, o quadro (ou mandala) lançado por Arantes (2014), um tabuleiro para gamificação de projetos chamado #Ajogada (ARANTES, 2018, p. 75). O quadro apresenta as várias relações lógicas entre as instâncias e os elementos do jogo, permitindo compreendê-las na sua totalidade. No prefácio do livro de Arantes (2018, pp. 7-11), explico em maiores detalhes a forma como utilizo o quadro .

Pensar a disciplina OLPT de forma gamificada leva a dar um papel de *jogador* para todo e qualquer participante da jogada. Para analisar a gamificação na OLPT, iniciei pelo

professor, que, no caso, corresponde ao conjunto da equipe de professor, tutor e monitores trabalhando na disciplina (Figura 4) e, por seu papel fundamental, foi colocado na camada mais interna do quadro. Esse *jogador*, tal como nos papéis actanciais do Nível Narrativo da Semiótica, é sempre singular, independentemente de quantas pessoas realmente pertençam à equipe. Assim, esse jogador que pode ser um professor ou uma equipe de tutores é definido como aquele *jogador* que tem como dever inicial oferecer a disciplina ao jogador-alunos e, portanto, nos parece adequado que seja o primeiro percurso a ser estudado.

Figura 4: Esta figura mostra o centro do Quadro a Jogada, em que a disciplina é o que está sendo analisado. Na primeira camada da jogada da OLPT, temos o professor como jogador (representando a equipe de didática) e a disciplina como produto.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

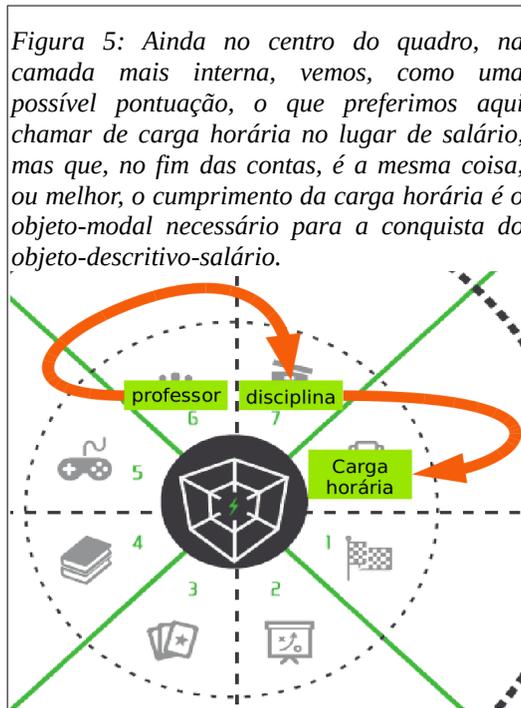
Se bastasse oferecer a disciplina, não precisaríamos pensar de forma gamificada. A curva para chegar ao objetivo seria

bem curta, até muito mais direta do que desenhei aqui (Figura 4), podendo ser mesmo uma reta.

3.1. O jogo das metaeducações

Em Matte (2018a, p. 86-96), fiz uma comparação entre o que seria uma metaeducação conservadora e uma metaeducação libertadora. Enquanto a segunda seria a praia do educador, a primeira seria a seara do professor. Não os apresento como papéis excludentes, pois entre eles há muitas posições intermediárias, equilibrando de forma diferente cada um dos dois extremos. É uma peculiaridade do modo semiótico ver a categoria como um eixo, e não como uma dicotomia, tal como na análise de Raymond (1999) acerca das comunidades de desenvolvimento de software, comparadas ora a uma catedral (organização vertical), ora a um bazar (organização horizontal).

O que se mostra na Figura 4 seria uma exclusão das preocupações do professor com os alunos: seu papel seria o de oferecer a disciplina; nesse contexto, preocupar-se com a aprendizagem seria problema individual do aluno, quadro que aponta para o escopo daquilo que, em Matte (2018a), chamamos de metaeducação conservadora – à qual aqui vinculamos a noção de professor-chefe. No máximo, do ponto de vista do professor, seria o caso de cumprir sua carga horária, o que corresponderia a estar apto a receber seu salário (Figura 5).



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

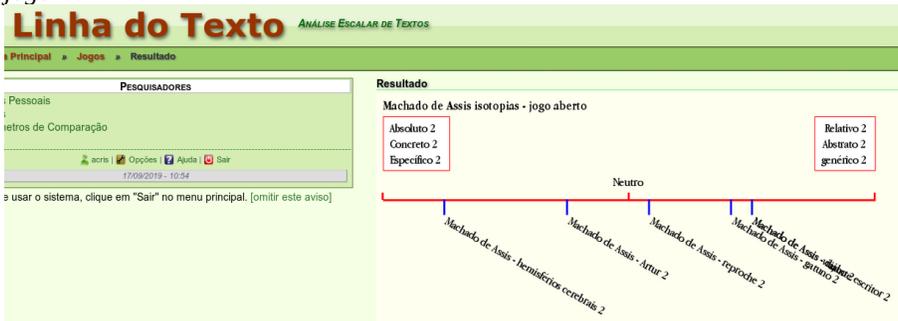
Note que, nessa jogada ínfima, realmente os alunos propriamente ditos não importam, não temos necessidade de ajustar a eles a nossa proposta didática: o conteúdo é este, a disciplina o contempla, o aluno deve mostrar que apreendeu o conteúdo e, se não apreendeu, será punido por isso. Nesse caso, onde está a preocupação do professor? Na instituição, o que é muito conveniente para a manutenção do controle institucional sobre o fazer do professor, especialmente usado quando se pretende padronizar seu modo de trabalhar e, inclusive, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Em outras palavras, salários baixos levando a múltiplos empregos e conseqüente excesso de trabalho não interessam nem aos professores, nem aos alunos.

Para trabalhar melhor essa noção, utilizo aqui outro jogo, também desenvolvido pelo grupo Texto Livre, o Linha do Texto (classifier game)²⁵ (2006) (Figura 6), um jogo didático e de investigação semântica que trabalha aparentes dicotomias por meio da análise de parâmetros (Figura 7)²⁶. Basicamente, consiste numa votação, realizada individualmente, numa avaliação de amostras de texto segundo um número e tipos de parâmetros pré-estabelecidos, cujo resultado considera o conjunto de respostas de todos os jogadores. Quanto maior o número de jogadores, maior a significância estatística dos resultados, embora isso não seja necessário, a não ser que o jogo tenha sido criado para coleta de dados para pesquisa, por exemplo.

25 Uma lista de jogos disponíveis pode ser encontrada em http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/buscar_jogo.php (para uma lista completa, deixe os campos do formulário vazios e clique em buscar). O jogo aberto das isotopias em Machado de Assis está disponível em: http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/jogar.php?cod_jogo=6.

26 Página de login para criadores de jogos. Disponível em: <http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/login/index.php>. Acesso em 15 mai. 2020.

Figura 6: Exemplo de resultado do Linha do Texto, num jogo aberto (sem necessidade de credenciais para acessar) com trechos de Machado de Assis (1984) para classificação das isotopias conforme 3 parâmetros: a) absoluto vs. relativo, b) concreto vs. abstrato e c) específico vs. genérico. Os textos e os parâmetros são definidos pelo professor/orientador responsável pela criação do jogo.



Fonte:

http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/grafico_linha_texto.php?cod_jogo=6&t=1568794503 a partir das respostas obtidas até 18/9/19 às 05:17h.

O Linha do Texto não é um jogo com a pretensão de mostrar uma posição absoluta de um texto num eixo orientado por parâmetros; ele é voltado a mostrar que, na diversidade dos olhares dos jogadores, o resultado, além de ser variável, é da ordem da continuidade, descartando, portanto, a hipótese dicotômica (ou isto, ou aquilo). Baseia-se na ideia de que nenhum conceito é, na prática, absoluto, pois cada indivíduo vai construindo e reconstruindo os conceitos linguageiros conforme suas experiências ao longo da vida. Assim, como as experiências sempre mudam - e como as mesmas experiências são vividas de forma diferente por indivíduos diferentes - a comunicação é sempre resultado de uma negociação, envolvendo o conhecimento de língua, o conhecimento semiótico da linguagem e a interpretação do sinal recebido, todas as vias sujeitas a um grau maior ou

menor de ruídos específicos a elas, conforme a situação (MATTE, 2008).

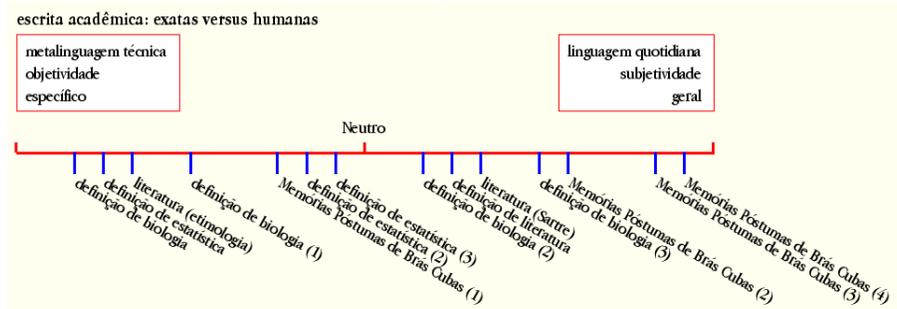
Figura 7: No jogo de Machado de Assis, busca-se classificar as isotopias (no sentido semiótico do termo) a partir de 3 parâmetros: a) absoluto (conceitos que se querem universais) vs. relativo (conceitos dependentes de outros, portanto, variáveis); b) concreto (referência a elementos do mundo natural) vs. abstrato (referência a elementos do mundo das ideias); e c) específico (conjunto de elementos que se aplicam a conceitos tendendo ao absoluto) vs. genérico (conjunto de elementos que se aplicam a conceitos tendendo ao relativo). Os parâmetros iniciam em posição neutra (amarelo) e, acima deles, aparece o texto a ser analisado.



Fonte: Imagem obtida na página do jogo propriamente dito: (http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/jogar.php?op=abrir_texto&cod_texto_jogo=58) pela Autora (2020).

Assim, se compararmos os resultados de duas versões do jogo Exatas vs. Humanas, uma aberta desde 8 de setembro de 2014 (Figura 8) e outra restrita a uma turma da disciplina OLPT, do segundo semestre de 2017 (Figura 9), notaremos que, embora haja alguma semelhança, elas não são iguais.

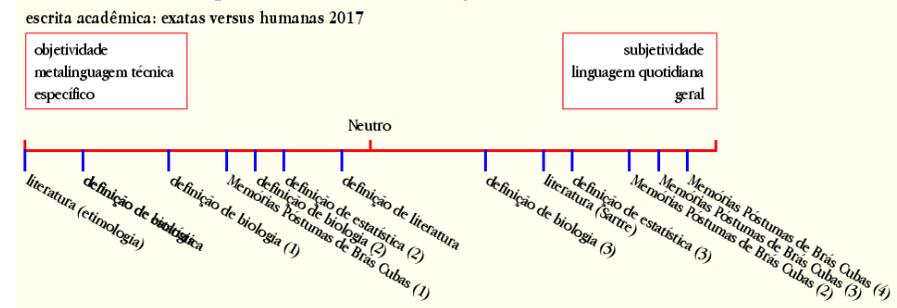
Figura 8: Resultado do jogo aberto Exatas vs. Humanas conforme a classificação em 17 de setembro de 2019, às 19 horas e 56 minutos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020). In:

http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/grafico_linha_texto.php?cod_jogo=2&t=1568760808.

Figura 9: Resultado do jogo Linha do Texto: Exatas vs. Humanas, obtido com a turma de OLPT oferecida por Matte em 2017. Acesso restrito à turma, por credenciais, no período de 16 de julho a 15 de dezembro de 2017.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

http://textolivres.org/aplicacoes/linhadotexto/modulos/jogos/grafico_linha_texto.php?cod_jogo=3 (acesso restrito ao professor responsável, via login).

Se estivéssemos jogando o jogo semântico Linha do Texto, este eixo entre as duas metaeducações deveria ser categorizado por parâmetros também opostos, pois, nesse jogo, é a avaliação dos parâmetros, que caracterizam eixos semânticos, o que produz os valores que vão posicionar o objeto analisado mais próximo de um ou outro eixo, em uma linha contínua. Os parâmetros para a análise das metaeducações, baseados em Matte (2018a, p. 84-91), acrescentado a eles um parâmetro preexistente no sistema e menos voltado à educação, relativo ao conceito genérico de “liberdade”, são aqueles apresentados no Quadro 1:

Texto Livre: pensemeando o mundo

Quadro 1: Parâmetros do jogo das metaeducações no Linha do Texto.

Parâmetro	Opostos	Descrição
Relação entre sujeitos:	a) autonomia	independência, liberdade para extrapolar o espaço pessoal que lhe foi destinado pela relação entre colegas e com o professor
	b) sujeição	dependência, espaço pessoal limitado ao previsto pela relação formal professor-aluno e fechado à interação entre alunos
Dinâmica	a) flexibilidade	adequação possível, favorável à diversidade
	b) rigidez	adequação inexistente, favorável à padronização
Direcionalidade	a) pluridirecionalidade	múltiplas possibilidades de focos, métodos e referências
	b) unidirecionalidade	foco único, método predeterminado e referências fixas e centradas num só ponto de vista
Conteúdo	a) pluralidade	possibilidade de agregar conteúdos extra-ementa
	b) unidade	fixação no conteúdo previsto

Parâmetro	Opostos	Descrição
Acesso ao conhecimento	a) livre	sem restrições, passível de discussão, aberto a sugestões
	b) ditado	restrito ao conhecimento prefixado e sem possibilidade de discussão
Espaço	a) aberto	flexível, ampliável, modificável
	b) restrito	fixo, enclausurante, predeterminado
Conceito de Liberdade	a) livre	“livre em relação a algo”. Livre, portanto, é não ter limitação no que diz respeito a esse algo. Por exemplo, liberdade de ir e vir.
	b) preso	limitado, cerceado, controlado, sempre em relação a algo. Por exemplo, um prisioneiro numa cadeia perdeu a liberdade de ir e vir

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observe que as descrições são feitas de forma sucinta, mas são suficientemente genéricas, para que os parâmetros possam ser utilizados para outras comparações; cabe notar, no entanto, que foi uma opção da autora, pois o jogo permite ao criador de jogos utilizar descrições mais específicas.

Este jogo das metaeducações foi criado para dois fins específicos: o primeiro é discutir aqui os dois conceitos em oposição e como sua aplicação em texto precisa ser modalizada por um ponto de vista; o outro, que foge ao escopo da presente análise, é deixá-lo aberto a educadores para promover uma roda de conversa a respeito dos dois conceitos, no âmbito do UEADSL.

O que significa modalizar a aplicação do conceito por um ponto de vista? Significa entender que simplesmente analisar um texto segundo parâmetros é uma definição muito vaga para ser usada numa pesquisa. Quando decidimos pelos parâmetros apresentados no Quadro 1, devemos nos perguntar: qual é o ponto de vista adotado para a análise?

Antes de responder, trago para observação dois dos textos escolhidos para o jogo²⁷. Importante notar que, como tem sido minha prática ao disponibilizar os textos no Linha do Texto, sempre incluo a fonte de cada um no final do trecho,

27 Todos os textos escolhidos para o jogo das metaeducações fazem parte do *corpus* do projeto da bolsa de produtividade em pesquisa “A semiose da desconstrução das palavras do eu universitário: Ciência Aberta e Cultura Livre na Educação Superior” (processo CNPq nº 308669/2018-5), em andamento.

mesmo sabendo que isso, sem dúvidas, pode influenciar a decisão do jogador na hora de votar:

- 1) “Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, (Sic) e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação? Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar” (fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>);
- 2) “CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO. Seção I DA EDUCAÇÃO Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (fonte: Constituição Federal Brasileira de 1988);

- 3) “Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.” (Fonte: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, p. 93).

A Figura 10 mostra o Texto 1 na tela do jogo, antes do voto. Todos os parâmetros apresentam-se na posição neutra (amarela).

Figura 10: A tela do jogo apresenta em cinza a barra de título do texto ainda não votado. Ao clicar na barra, a tela apresenta a tabela para o voto, exibindo todos os parâmetros. Se estacionarmos o mouse sobre algum dos extremos dos parâmetros, o software mostra sua descrição, como nesta Figura, na qual aparece a descrição do extremo Autonomia (educação).

Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?

Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar. (fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nada impede que o voto seja dado por um partidário da Escola Sem Partido ou por um professor paulofreiriano (tomando-os como exemplos de possíveis extremos ideais entre, respectivamente, a metaeducação conservadora e a libertadora). Sem uma orientação científica para o voto, é possível imaginar respostas substancialmente diferentes

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

para este texto do projeto da Escola Sem Partido, como podemos ver no Quadro 2, apenas a título de exemplo hipotético.

Quadro 2: Respostas hipotéticas, apenas a título de exemplificação de um voto baseado na ideologia do jogador. Para esta finalidade, optou-se por indicar apenas o maior valor opositivo, sem gradações (ou é um extremo, ou outro). A análise busca indicar a motivação do jogador para a escolha.

Parâmetro	Jogador da Escola Sem Partido		Jogador Paulofreiriano	
	Voto	Análise	Voto	Análise
Relação entre sujeitos	Sujeição	A relação professor-aluno deve focar exclusivamente a transmissão do saber instituído para a aula em questão.	Sujeição	O trecho do projeto imobiliza o professor na sua relação com os alunos, sendo-lhe negada uma relação com o aluno que extrapole a situação escolar formal.
Dinâmica	Rigidez	O saber não é discutível, o objetivo da educação é padronizar o conhecimento.	Rigidez	Uma atuação do professor que permita uma adequação à realidade dos alunos é vista como uma manipulação.
Direcionalidade	Unidirecionalidade	Uma referência está certa ou errada: o professor deve ater-se às referências institucionalmente	Unidirecionalidade	O professor deve seguir o programa, pois o saber, nesse contexto ideológico, é linear, o

Texto Livre: pensemeando o mundo

Parâmetro	Jogador da Escola Sem Partido		Jogador Paulofreiriano	
			aceitas (as corretas).	
Conteúdo	Unidade	Se o saber não é discutível, o conteúdo da aula só pode ser restrito ao previsto.	Unidade	Só existe, para esta ideologia, uma verdade, um saber válido.
Acesso ao conhecimento	Ditado	O conhecimento ao qual a aula deve dar acesso é aquele institucionalmente referendado e predeterminado para a disciplina em questão.	Ditado	O texto indica que ser professor é reproduzir a voz do institucionalmente aceito, de modo que somente o conhecimento validado pela instituição pode ser veiculado em aula.
Espaço	Restrito	O espaço da sala de aula deve reproduzir o conceito do professor como aquele que	Restrito	O texto limita o espaço do professor a detentor do saber e reproduz a ordem

Parâmetro	Jogador da Escola Sem Partido		Jogador Paulofreiriano	
			transmite o conhecimento válido (o que fica à frente, em pé, com a classe idealmente imóvel, favorecendo a ordem).	
Liberdade	Neu-tro	A liberdade do professor é a de encontrar a melhor forma de transmitir o conteúdo da ementa aos alunos, não é livre para tudo e nem está sendo “preso”, privado de liberdade.	Preso	O professor não deve ser criativo, deve contentar-se em reproduzir as formas e conhecimentos aceitos, pois os alunos são vistos como objetos moldáveis e vulneráveis.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por que a maioria das respostas apresentadas no Quadro 2 é igual para os dois jogadores? Porque os parâmetros buscam uma objetividade que ignora o conteúdo valorativo possivelmente vinculado a eles. A leitura das análises supostas para cada jogador mostra que todos os valores que indicam uma metaeducação conservadora são positivos para o jogador adepto da escola sem partido, de um lado, e negativos para o jogador adepto da educação paulofreiriana.

A única resposta diferenciada refere-se a um parâmetro que não pertence aos parâmetros classificatórios das metaeducações, mas a um conceito genérico de liberdade. Para o jogador paulofreiriano, as normativas da Escola Sem Partido funcionam como uma privação de liberdade, enquanto para o jogador adepto dessa escola a liberdade não é importante, mas não se trata de tirar a liberdade do professor, de aprisioná-lo, trata-se simplesmente de seguir os “limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar”, afinal de contas ele não está lá para doutrinar, motivo pelo qual seu voto a esse parâmetro é pela neutralidade.

Assim, o que podemos hipoteticamente propor como resposta desses dois jogadores ao texto 3, de autoria de Paulo Freire, não será diferente disso. Restaria pensar como esses jogadores responderiam a cada parâmetro frente ao texto da Constituição, o que deixo em aberto, para não alongar demais este exemplo.

O que nos importa aqui é que, ao fazer uma análise semiótica de um texto, essas prerrogativas ideológicas devem ser deixadas de lado. O que importa a um semioticista é como o texto constrói o sentido. As respostas semelhantes desses jogadores hipotéticos indicam que o texto da Escola Sem Partido não pretende deixar muita margem a interpretações, o que não se poderia dizer do texto da Constituição, pelo menos intencionalmente, mas essa não é, ainda, a preocupação do semioticista, para quem as intenções do enunciador só serão reveladas no texto se ele quiser, sendo, portanto, impossível definir que aquelas intenções apontadas pelo texto sejam de fato as suas.

O trecho usado como exemplo utiliza isotopias altamente carregadas de valores: coibir, abuso, intolerável, segredo, vítimas, vulneráveis, doutrinados. Essas palavras impingem à “liberdade de ensinar” uma conotação de perigo. O professor “doutrinador” é o inimigo. Como os únicos que podem ter acesso ao espaço “secreto” da sala de aula, além do professor, são suas “vítimas”, os alunos, estes devem ser, pode-se dizer, doutrinados para não aceitar do professor nenhuma postura crítica, nenhuma alusão a palavras proibidas, nenhum questionamento, nenhuma flexibilidade.

Enfim, uma proposta falha: se o professor deve ser visto como o detentor do saber, aquele que transmite o conhecimento válido, ao colocar os estudantes “contra” ele, o projeto da Escola Sem Partido desautoriza exatamente a ordem que deseja ver mantida. Se o aluno, aquele que é “vulnerável” e, a fim de defender-se, deve passar a opressor do professor, ele não será mais vítima, mas algoz. E esse sujeito que deveria aprender a obedecer à ordem, é autorizado a agir como um sujeito para quem a única ordem que importa é aquela que interessa a seus propósitos, uma clara abertura à ilegitimação dos mesmos “limites éticos e jurídicos” que esse texto invoca para orientação destes alunos, por isso mesmo, transformados em candidatos a delinquentes.

Essa situação remete à definição que apresentei para as metaeducações em 2018. A oposição dos meta alunos dessas metaeducações (alunos ideais) indica: do lado da educação conservadora, “um sujeito assujeitado (no máximo um sujeito de estado), um destinatário complacente e um objeto modal” (MATTE, 2018a, p. 89), cujo sujeito da relação

fundante é o professor, e, do lado da libertadora, a busca por um sujeito do fazer, um destinatário crítico (portanto, destinador da sanção da manipulação) e um objeto modal que sincroniza consigo o papel de sujeito do fazer.

A rigor, portanto, o adepto da Escola Sem Partido não é um bom representante da metaeducação conservadora, pois sua postura é “anti-educacional” mesmo no sentido conservador. Uma análise mais apurada do texto, semioticamente falando, teria outras respostas diferentes destas hipotéticas apresentadas no Quadro 2. Não cabe aqui entrar em detalhes, mas podemos fazer uma sugestão de resposta mais afeita aos princípios da Semiótica, sem fugir à proposta de definição dos parâmetros elencados no Quadro 1:

- Relação entre sujeitos: quem são os sujeitos? O professor, o narrador, o narratário e o aluno. O Narrador é o defensor da Escola Sem Partido, que fala para um Narratário a quem está modalizando com um saber. Que saber é esse? É a doutrinação do aluno pelo professor, que ocorre em segredo na sala de aula. Sua intenção, portanto, é revelar esse segredo para que, tornado verdade, permita ao Narratário, alguém com algum tipo de poder sobre o aluno, que impeça a doutrinação. O segredo diz respeito à elevação indevida do professor ao papel de Manipulador, quando, no texto, deveria ocupar somente o papel de sujeito do fazer, ao aluno cabendo o papel de sujeito de estado sobre o qual o professor transformaria a disjunção com o saber válido em conjunção. Assim, o texto define a sujeição como a relação visada, mas ameaçada pela relação autônoma.

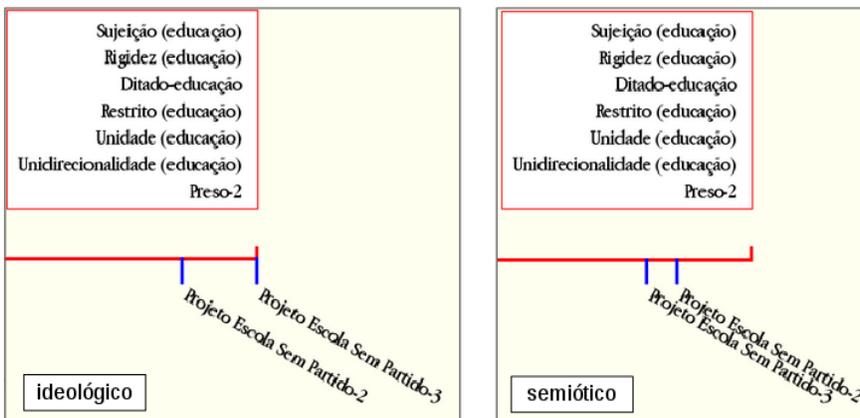
Indica uma transição tendendo à sujeição, de modo que seria mais apropriado votar por uma posição intermediária entre o ponto neutro e o extremo da Sujeição.

- **Dinâmica:** novamente trata-se de uma transição entre o flexível e o rígido, tendendo ao rígido. O texto conta que, no segredo da sala de aula, o professor mobiliza ideias favoráveis à diversidade e que, considerando-se o quadro de valores em que isso consiste em um abuso, esta postura deve ser banida, numa transição para a rigidez. Assim, o ponto escolhido como resposta corresponderia à posição intermediária entre neutro e rigidez.
- **Direcionalidade:** a direção do texto vai de encontro aos limites “éticos e jurídicos”, sem espaço para a pluralidade. Para este parâmetro, a coerção é o que domina: coibir o abuso, fazer imperar a lei da neutralidade. Mas não se trata de colocar o parâmetro no ponto neutro, pois a lei da neutralidade corresponde, nesse parâmetro, a uma unidirecionalidade inquestionável, e é nesse extremo que deixaremos nossa resposta.
- **Conteúdo:** O texto não se refere diretamente ao conteúdo a ser ensinado, mas é claro quando afirma que “basta informar e educar os professores sobre os limites”, ou seja, trazê-los de volta ao papel que lhes cabe de ser o transmissor do conhecimento válido. Deste modo, trata-se da defesa da unidade em detrimento da pluralidade.

- Acesso ao conhecimento: o texto informa que os alunos são “indivíduos vulneráveis em processo de formação”, ou seja, sujeitos de estado sem competência para alçar-se a sujeito do fazer, ao menos nessa fase da vida. Assim, o conhecimento válido não pode vir dele. Como visto acima, tampouco do professor. Deste modo, não há, segundo o texto, espaço legítimo para o debate em sala de aula. O voto semiótico vai para o extremo do acesso ditado ao conhecimento.
- Espaço: para falar de espaço, remeto à análise semiótica da sala de aula (MATTE, 2018a, pp. 55-96). A flexibilidade no uso do espaço da sala permite modificar a relação entre os actantes sujeito de estado e sujeito do fazer – aluno e professor, respectivamente. Acontece que este texto defende que o estudante modifique esta relação, pois lhe permite questionar o professor, numa atitude que, segundo o texto, seria sua defesa contra a doutrinação. O espaço é mais, portanto, do que um parâmetro estritamente espacial: trata-se de ampliar ou modificar um conceito relacional. Desse modo, o espaço não é propriamente aberto, se tomarmos a palavra em si, pois não possui todas as direções permitidas; possui, segundo o texto, uma flexibilidade aceitável. Deste modo, para o espaço, o texto reserva uma posição menos conservadora, posicionada entre o centro (neutro) e o extremo Abertura.
- Conceito de Liberdade: o texto trata da liberdade como um elemento qualificável como excessivo, suficiente e insuficiente. Os excessos teriam valor

Os resultados, portanto, serão bem diferentes entre uma resposta baseada em ideologia e uma análise semiótica. Note na Figura 12, enquanto as respostas ideológicas posicionam o texto 3 completamente à direita, esta análise semiótica preliminar o posiciona numa posição intermediária entre a direita e o centro.

Figura 12: comparação entre os resultados indicados considerando-se um jogador ideologicamente motivado e um jogador baseado numa análise semiótica preliminar. Observe que somente o texto intitulado “Projeto Escola Sem Partido-3” sofreu alterações na votação. Além disso, o sistema já continha votos anteriores, motivo pelo qual o texto Projeto “Escola Sem Partido-2” aparece na linha do texto.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em Matte (2018a), fiz questão de frisar que o uso do prefixo “meta” para cada um dos tipos, ou modelos, foi necessário porque nenhuma prática é ideal, com elementos de uma e de outra aparecendo com pesos diferentes em posições diferentes do eixo. Esta explanação vem exemplificar a continuidade entre as duas posições, com infinitas posições intermediárias.

3.2. Gamificando a relação professor-disciplina

Metaeducações à parte, estamos falando de gamificar a disciplina, então precisamos ir além. O primeiro passo é esvaziar a pontuação que preenchemos com a carga horária, remodelando a linha entre professor e disciplina, para que ocupe toda a extensão da jogada (Figura 13).



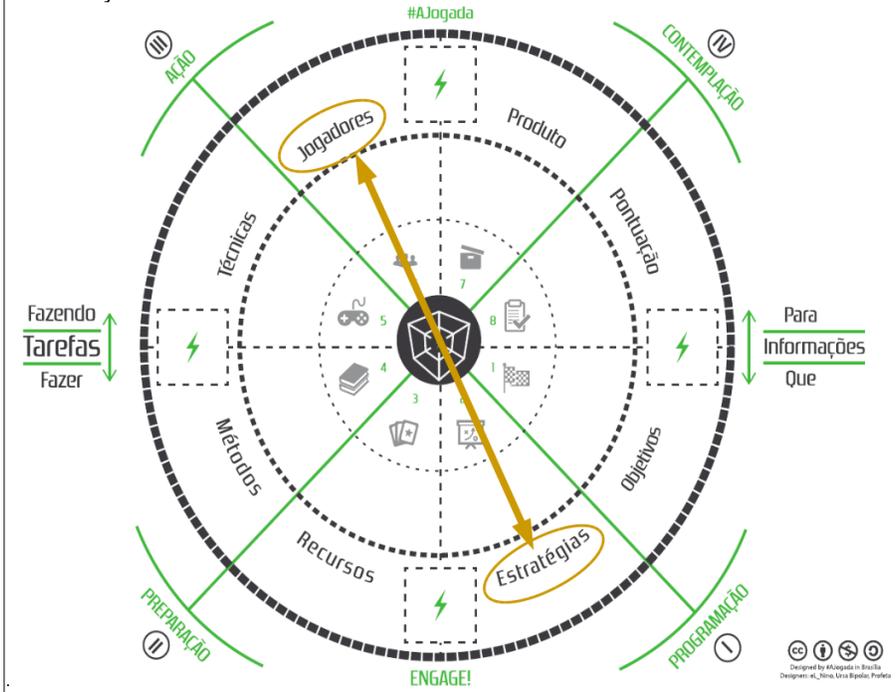
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebemos, então, que, para que a disciplina seja um jogo, é necessário mais do que a conhecida dobradinha

exposição/cobrança de conteúdo. Infelizmente a situação concreta de muitos professores impede que façam mais que isso, acabando por atuar tal qual o vendedor, cuja função é apenas convencer a pessoa a comprar, independentemente da sua real necessidade. Ser um professor-chefe é, em diversas situações, o máximo que o professor consegue fazer, embora seja necessário admitir que alguns o fazem por convicção.

Assim, antes de refletir sobre como incluir os alunos como jogadores, devemos nos perguntar: o que poderia haver entre o jogador-professor e o produto-disciplina? Para chegar ao que a direção da seta da Figura 13 indica, como comentado em sua legenda, a gamificação indica um caminho contrário, começando pela Programação, compreendendo objetivos e estratégias. Nesse quadro, as estratégias estão em relação direta com os jogadores (Figura 14), de forma que, como estamos partindo do jogador-professor, o próximo passo para a programação são as estratégias, e não os objetivos.

Figura 14: A seta indica a relação bidirecional entre as estratégias e os jogadores, prevista no #AJogada. Observe que esta versão do quadro é a de 2014. A opção por não utilizar a versão de 2018 deve-se apenas ao maior espaço para a colocação das anotações e o menor número de cores, que nos pareceu facilitar a visualização

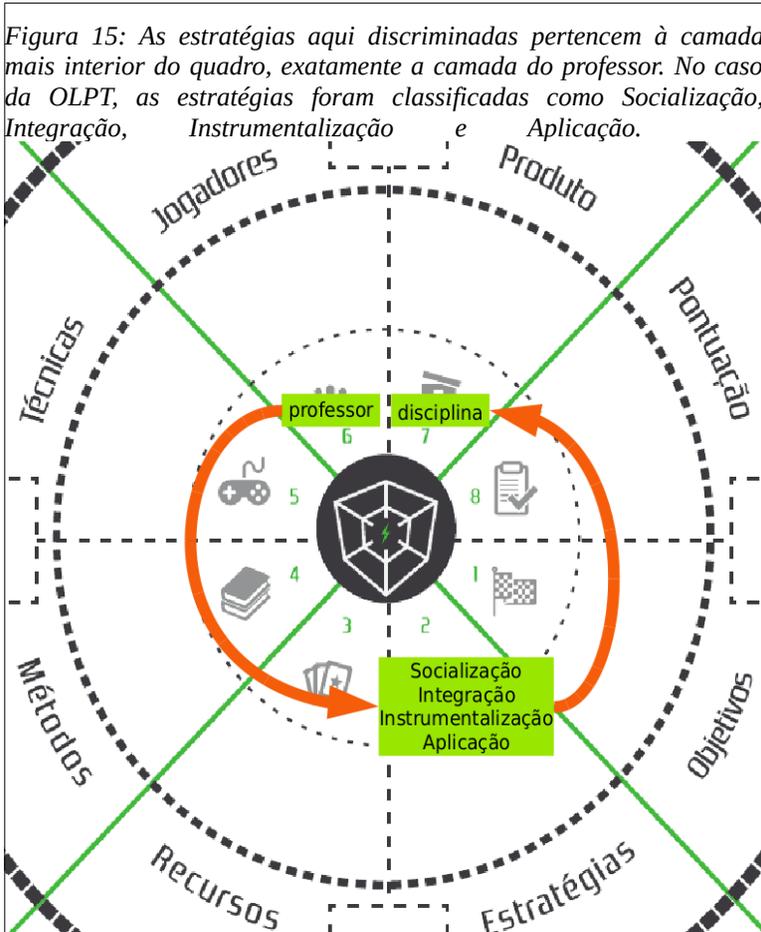


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A equipe didática desta disciplina trabalha, conforme explicado em Matte (2018a, p. 214), com 3 tipos de tarefas: tarefas de participação, que envolvem desde a formação de grupos até a **SOCIALIZAÇÃO** e a organização dos trabalhos; tarefas gerais, que dizem respeito aos métodos de leitura/escrita, diretamente ligados ao conteúdo da oficina de textos; e as tarefas do UEADSL, que correspondem às

diferentes etapas de produção textual do evento, do minicurriculo ao artigo publicado em Anais.

Essa mudança na direção do olhar, pela gamificação, no lugar de classificar as tarefas, tal como abordado em 2018 (a), nos levou a classificar as semanas do curso, conforme foco, que podemos resumir em quatro diferentes estratégias: *SOCIALIZAÇÃO*, *INTEGRAÇÃO*, *INSTRUMENTALIZAÇÃO* e *APLICAÇÃO* (Figura 15).



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, para a descrição das semanas, num olhar retrospectivo, define-se aqui um conjunto de metas principais, conforme o foco:

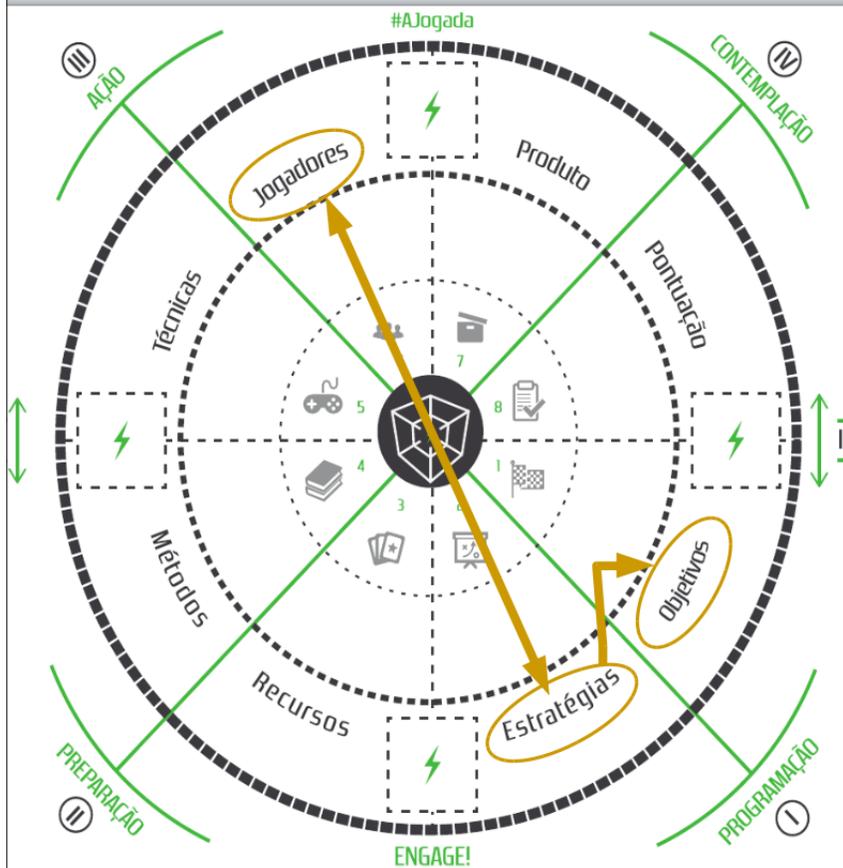
- **SOCIALIZAÇÃO:** as semanas de **SOCIALIZAÇÃO** buscam gerar condições para a emergência de comunidades

de prática no ambiente do curso, no grupo como um todo e em grupos menores, conforme os interesses;

- *INTEGRAÇÃO*: semanas cuja meta principal é a *INTEGRAÇÃO* buscam sincronizar a emergência das comunidades de prática aos objetivos da disciplina;
- *INSTRUMENTALIZAÇÃO*: trata-se da habilitação no conhecimento e na metodologia inerentes ao conteúdo da disciplina, usando recursos específicos conforme o instrumental em foco;
- *APLICAÇÃO*: são semanas dedicadas à *APLICAÇÃO* dos conteúdos e métodos estudados e exercitados na *INSTRUMENTALIZAÇÃO*, devidamente organizados para sua realização nas comunidades emergidas nas semanas de *SOCIALIZAÇÃO* e de *INTEGRAÇÃO*.

São as estratégias do jogador-professor, fique claro, mas são estratégias para alcançar o quê? É aqui que entram, afinal, os objetivos (Figura 16).

Figura 16: Este caminho da análise não é o único possível utilizando-se este quadro, mas é o que melhor adequa-se a nossos propósitos: do jogador às estratégias e, destas, aos objetivos, que é onde a programação efetivamente começa.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No caso desta disciplina, especificamente, elencamos 4 objetivos, entre os quais a *Leitura* e a *Escrita* (objetivos 1 e 2) são instrumentos tanto para a capacitação quanto para o

empoderamento dos estudantes para as tarefas necessárias, não só no âmbito de sua graduação, mas também em uma possível carreira acadêmica.

A emergência das *comunidades* de prática entra como objetivo 3 porque elas amplificam a aprendizagem. Não se trata de querer que a turma toda, com seus 125 alunos, no caso da OLPT atualmente, forme uma grande comunidade, o que até pode acontecer e seria especialmente produtivo, mas de investir na colocação dos alunos como colaboradores uns dos outros, trabalhando em favor dos colegas, principalmente em duas instâncias de grupos, mas não restritos a elas: os grupos de alunos pertencentes ao mesmo curso universitário e os grupos formados para realização dos trabalhos.

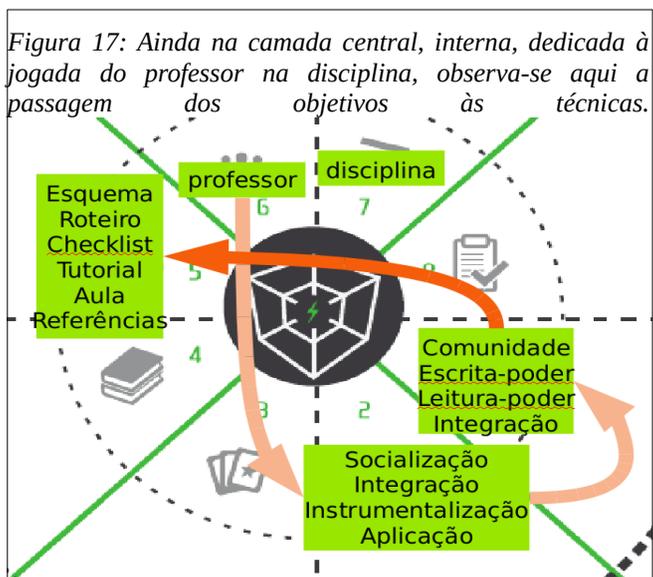
Finalmente, o objetivo 4, a *INTEGRAÇÃO*, focaliza os objetivos anteriores: quanto mais a emergência de comunidades girar em torno da capacitação acadêmica, enquanto capacitação profissional e social, melhores os resultados do trabalho, do nosso ponto de vista.

Note que os objetivos nos fazem considerar a fase final do jogo, a contemplação, mas ir diretamente a ela traz o risco de nos colocarmos metas inatingíveis. É por isso que, dos objetivos, passamos a refletir sobre as *técnicas* que pretendemos utilizar para isso, saindo da fase de programação para colocar nossa atenção na fase de ação.

No caso da OLPT, a disciplina utiliza técnicas próprias dos processos de Leitura e Escrita, especialmente a produção de esquemas, a qual envolve uma abstração organizadora entre como se disse e o que se pode apreender disso, no caso da

Leitura, e o que se quer dizer e como dizer, no caso da Escrita.

Além dessa *INSTRUMENTALIZAÇÃO*, o professor também conta com outras técnicas. Numa sala de aula presencial, escrever na lousa, desenhar na lousa, entregar impressos, usar livros e projetar slides, entre outras, são técnicas das quais o professor pode lançar mão para ministrar suas aulas. Algumas dessas técnicas baseiam-se em recursos com maior duratividade, podendo ser reutilizados; outros quebram o efeito de repetição do já dito ou de total falta de relação entre a disciplina e a turma. Trata-se da manifestação do eixo entre extremos opostos, de forma que marcar a presença de um ressalta a evidência do outro - ou, pelo contrário, no caso do professor-chefe, sugerir, por exemplo, a existência do momentâneo marca e reforça a existência do permanente. São técnicas que podem, portanto, ser usadas para fins muito diversos e que, isoladamente, não constituem de fato uma determinação do *modus operandis* da metodologia empregada.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, além dos esquemas, vamos elencar como principais técnicas utilizadas na OLPT enquanto ministrada por mim (Figura 17):

- Esquema
- Roteiro
- Checklist
- Tutorial
- Aula
- Referências

Roteiros e *Checklists* são orientações diretas sobre como fazer, focalizando ora a sequência das atividades (por exemplo, roteiros semanais, checklist de atividades), ora a realização de uma atividade específica (roteiro para responder a uma tarefa, checklist para realizar uma revisão, entre outros). Ambos têm como objetivo auxiliar o estudante na realização do curso, situando-o no conjunto das atividades ou informando de forma integral os passos esperados para uma dada atividade.

Aulas e Tutoriais fazem as vezes da explicação oral do professor sobre um método, uma ferramenta ou o conteúdo propriamente dito. *Aulas*, no caso da OLPT, muitas vezes são feitas apenas com slides, unindo figuras e texto, este utilizando balões, como em quadrinhos, para trazer consigo a referência à aula expositiva, com slides ou desenhos e notas na lousa. Eventualmente criei vídeos unindo podcasts e slides, com o mesmo propósito. Já os tutoriais são criados para dar suporte às atividades, especialmente, mas não somente, focando o uso de softwares livres para a realização das tarefas. Diferentemente das *Aulas*, os *Tutoriais* não buscam remeter à aula presencial: eles são de uso opcional e essa liberdade almeja criar no estudante a autonomia para buscar e compreender informações desse tipo, disponíveis na internet. Enquanto as *Aulas* buscam ampliar a sensação de presença do professor (e sua equipe), os tutoriais dizem que não é apenas o conhecimento da equipe didática que vale na disciplina e o estudante tem autonomia para buscá-lo em outros lugares.

Referências funcionam aqui como em qualquer outro curso, disciplina, publicação: contextualizam o conhecimento no âmbito da produção acadêmica que o sustenta ou de que diverge.

a) Recursos e tecnologias educacionais: espaço e tempo da EAD

Voltando à jogada do professor, é um bom momento para nos questionarmos acerca dos recursos necessários ao aprendizado (Figura 18); no caso da disciplina a distância, vamos focar na questão tecnológica.

Figura 18: Elencamos, como recursos para o professor da OLPT, o Moodle, softwares livres para diversas finalidades e o jogo Linha do Texto.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A OLPT, como já comentamos, utiliza diversos recursos nativos do Moodle, o que torna sua implementação no Moodle da UFMG muito mais simples, não havendo necessidade de solicitar plugins especiais, que podem não ser (ou demorar a ser) instalados, por diversos motivos, pelo setor de Computação da Universidade. O professor,

automaticamente, recebe acesso com poderes de edição ao curso de cada turma sob sua responsabilidade. Como no caso da OLPT de 2018, a disciplina já havia sido oferecida antes, foi possível restaurar o backup como ponto de partida, atualizando datas e recursos e modificando a sequência e as atividades, conforme as limitações do semestre, por exemplo, considerando os feriados e os prazos do UEADSL.

Isso implica uma programação do professor, que deve manter backups das disciplinas oferecidas para o caso de nova oferta. Para a realização do backup, o professor precisa estar devidamente modalizado: deve saber fazer um backup que carregue todos os componentes desejados e não carregue junto informações que atrapalhem a organização da turma, como dados de usuários; deve poder manter consigo uma cópia de reserva, visto que, embora seja desejável que a instituição mantenha os materiais de anos anteriores sempre disponíveis, sempre podem acontecer imprevistos, como precisar de um backup antigo justamente quando a equipe de TI da instituição está realizando manutenção dos cursos de anos anteriores. Além disso, se o espaço entre uma disciplina e outra for muito longo, é possível que seja necessário o apoio da equipe de TI para que o backup funcione na versão atualizada do Moodle.

A mesma revisão deve ser feita com os softwares livres usados como apoio: atualizar tutoriais para as novas versões e descobrir mudanças mais radicais, como a descontinuação de um software, para encontrar outras soluções. Por exemplo, como citado acima, o FreeMind, usado para a construção de esquemas de ideias na disciplina, foi

descontinuado. Quando a disciplina foi oferecida, no segundo semestre de 2018, não tínhamos conhecimento disso, e ele foi usado nas versões disponíveis, antigas (de 2016), ainda funcionais, de modo que os tutoriais foram os mesmos. Para a próxima oferta foi necessária uma atualização para o software que estamos usando atualmente em seu lugar, o FreePlane.

Também é importante notar que, mesmo sem conhecer o corpo discente que vai trabalhar consigo na disciplina, o professor precisa rever todas as aulas, orientações e outros recursos e atividades, pois seus estudos e a própria experiência docente podem levar a alterações com vistas a melhorias, além de ser possível encontrar problemas, como links externos quebrados (por extinção ou reestruturação de algum site).

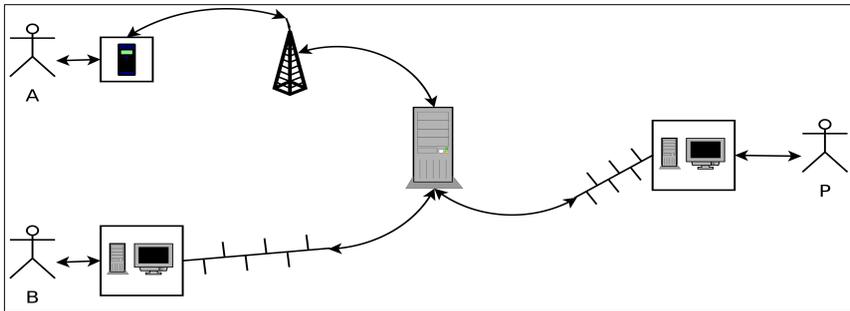
Nessa proposta de gamificação de projetos, os recursos utilizados estão relacionados diretamente aos produtos, no caso, a própria disciplina. No entanto, se, na proposta não gamificada, a disciplina era o fim, nesta jogada ela é apenas um dos elementos a serem considerados. Na Figura 18, na qual podemos ver os elementos relacionados até agora para a jogada do professor, listamos o Moodle, o jogo Linha do Texto e outros softwares livres, tais como FreePlane, LibreOffice, GIMP, dentre outros.

No caso da OLPT, no desenho aqui analisado, os REA são produto do trabalho, dificilmente sendo utilizados recursos abertos de pessoas não participantes da equipe; o próprio jogo Linha do Texto foi criado pelo Grupo Texto Livre²⁸. Por

28 Concepção: Ana Matte. Desenvolvimento: Rubens Takiguti Ribeiro, com bolsa do CNPq, processo 502329/2005-0.

isso não incluímos REA como recurso, mas é aqui que ele entraria se fosse este o caso.

Figura 19: Neste esquema simplificado da rede, temos o estudante A conectado ao curso via aparelho móvel, o estudante B conectado ao curso via computador e o professor conectado ao curso via computador. No centro, um servidor de internet, representando as várias máquinas envolvidas no processo de receber e transmitir o sinal, bem como de guardar informações (por exemplo, o servidor no qual o Moodle está instalado). O aparelho móvel depende de um retransmissor de sinal wireless para chegar ao servidor.



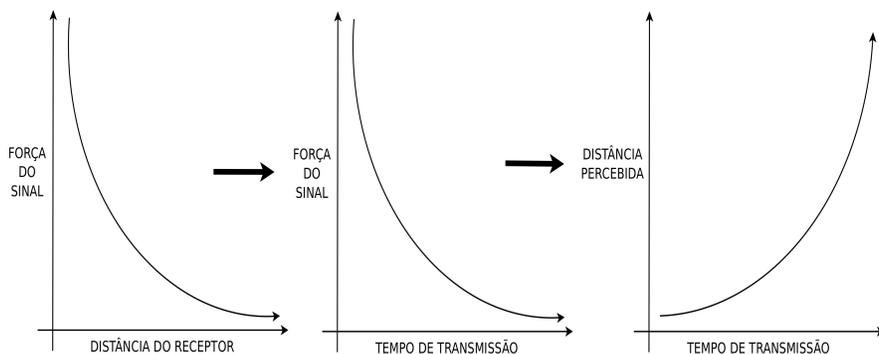
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um recurso que, na verdade, é essencial em qualquer caso e para todos os jogadores, quando se trata de EAD, é a internet (Figura 19). Quanto mais máquinas intervindo no processo, maiores as possibilidades de demora na transmissão do sinal, embora hoje em dia essa diferença inerente seja praticamente imperceptível, exceto em caso de enfraquecimento do sinal. Note que a distância do ponto receptor do sinal é uma medida concreta da força do sinal, de modo que (Figura 20):

- (1) quanto mais distante, mais fraco;
- (2) quanto mais fraco, mais demorada a transmissão

(3) quanto mais demorada, maior a distância percebida.

Figura 20: Relação entre pressupostos e pressupostos, a diminuição da força do sinal está relacionada ao aumento da distância do receptor e ao aumento do tempo de transmissão, enquanto a distância percebida aumenta com o aumento do tempo de transmissão – e, portanto, com o aumento da distância física entre transmissor e receptor.

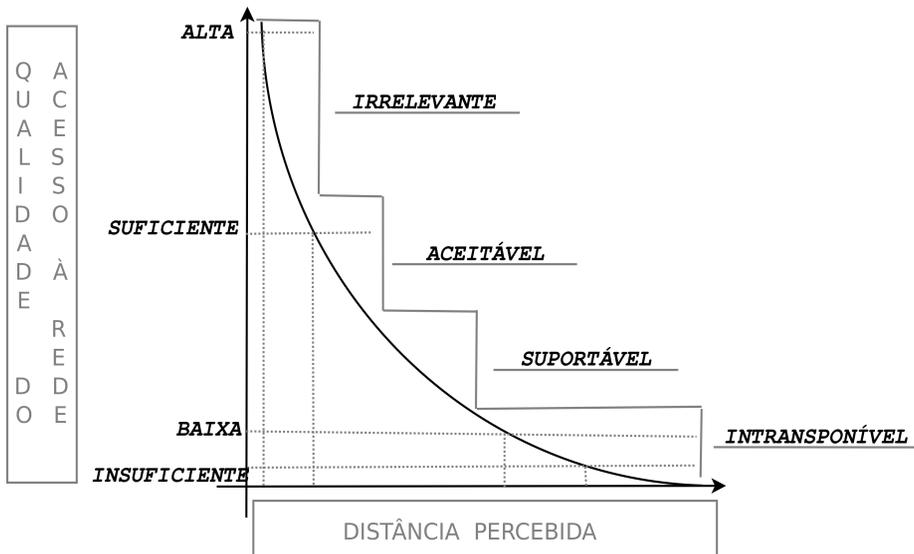


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Se a distância física entre o transmissor e o receptor é inversamente proporcional à força do sinal, ela é diretamente proporcional ao tempo de transmissão. Assim, se percebemos a distância aumentando proporcionalmente ao tempo de transmissão, podemos sugerir que haja, de fato, uma relação entre a distância percebida e a distância concreta entre transmissor e receptor. Isso, porém, é uma instância da rede que permanece transparente – insuspeitada – para a maioria dos usuários e, portanto, não pode ser considerada como origem dessa percepção da relação entre tempo e distância. A relação está mais para a comparação que se costuma fazer, dizendo que a viagem de avião encurta distâncias, se comparada à viagem de carro ou ônibus.

Mesmo assim, podemos dizer que a qualidade do acesso à internet é um dos fatores que determinam a distância percebida: se não tivermos acesso ou o sinal for muito fraco e instável, a distância pode ser intransponível; com um sinal fraco e baixa qualidade, oscila entre insuficiente e suficiente, podendo-se qualificá-la como insuficiente (Figura 21). Assim, um sinal entre suficiente e forte é o ideal, pois minimiza a distância. Note que essa distância nunca é medida em metros, mas em milissegundos (ou segundos, dependendo da situação): o tempo determina a sensação espacial, e esta, por sua vez, determina a distância pessoal.

Figura 21: A qualidade da rede é mensurável, e é possível determinar patamares de transição, como insuficiente, baixa, suficiente e alta. A distância percebida, no entanto, não é mensurável, podendo-se apenas definir regiões que saiam do intransponível, passando pelo suportável, pelo aceitável e chegando ao irrelevante.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os conceitos apresentados na Figura 21 remetem ao quadrado semiótico, pois aqui intransponível corresponde a distante, enquanto irrelevante corresponde a próximo. O importante é perceber que o suportável é negação do irrelevante e tende a intransponível, enquanto o aceitável nega o intransponível e tende a relevante. Sendo assim, não existe um ponto de fato intermediário, mas regiões de percepção da distância que podem mudar repentinamente, mesmo que a qualidade seja alterada de forma contínua, como se pode notar na escada que aparece em cinza na Figura 21.

Essa mesma regra serve para a navegação dentro da disciplina: quanto mais cliques e quanto mais tempo levar para realizar uma tarefa, maior a distância percebida.

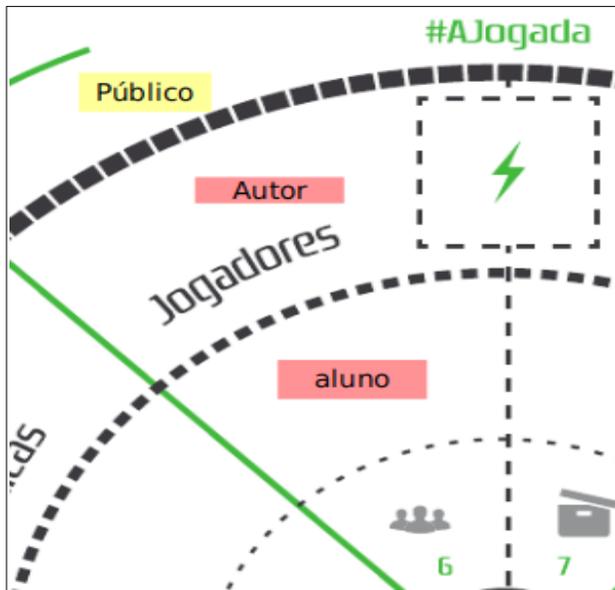
Cabe agora analisar a proposta de jogo para o estudante da OLPT, incluindo-se sua participação no UEADSL, outro desenho instrucional que estudamos na presente pesquisa e que será abordado em conjunto com o da OLPT, para mostrar, com maior clareza, sua dimensão didática.

3.3. A jogada do estudante da OLPT no UEADSL

Uma das primeiras observações necessárias à jogada do estudante da OLPT no UEADSL, um REA dinâmico e gamificado, é que, embora tenha sido criada para estudantes iniciantes na universidade, os chamados calouros, a OLPT recebe também estudantes em outros estágios da graduação, o que amplifica a diversidade criada pela coexistência de estudantes de diferentes áreas do conhecimento em uma só disciplina. Por sua vez, o UEADSL, que, desde o início, previa multi e interdisciplinaridade,

abriu as portas, a partir de 2018, a outros níveis de ensino, além da formação universitária da graduação. Embora estejam separados por palcos, é estimulado - e constatado - o trânsito entre eles.

Figura 22: Os três papéis ocupados pelo estudante numa disciplina que engloba o UEADSL como espaço de apresentação de trabalhos de final de curso.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A jogada do estudante pode ser tripartida em papéis bem diferenciados, ou seja, o Autor é também Aluno de uma disciplina ou série e Público do evento (Figura 22). Esses papéis foram caracterizados como conjuntos não idênticos com intersecções:

- Aluno e Autor recebem a mesma pré-condição de participação: somente podem atuar no palco Anfiteatro, da graduação e da pós, e no palco Feira de Saberes, do Ensino Médio e Fundamental e da EJA, pessoas supervisionadas por seu professor, tutor ou orientador;
 - assim, no Anfiteatro e na Feira, o Conjunto de Alunos contém o Conjunto de Autores - todo Autor é Aluno, nem todo Aluno é Autor - e está contido pelo conjunto do Público - todo Aluno é Público, a maior parte do Público, porém, não é formada por Alunos;
- Aluno e Autor possuem objetivos diferentes de modo que suas características específicas como jogadores impedem que, nesta análise, se possa homologar um ao outro. A principal entre estas características é a aspectualização:
 - de espaço e pessoa: o Aluno está voltado para dentro (da disciplina) e é introvertido (cumprir seu papel é adquirir conhecimento), enquanto o Autor está voltado para fora (da disciplina) e é extrovertido (cumprir seu papel é compartilhar conhecimento);
 - de tempo: ser Aluno é uma condição prévia e encerra-se junto ou depois do evento, podendo o Aluno voltar em edições ulteriores do UEADSL, enquanto o ser Autor inicia-se com o evento e pode ser mantido após o mesmo, de modo que o Aluno tem um movimento de fechamento, que pode ser cíclico, e o Autor possui um movimento

de abertura, motivo pelo qual o UEADSL é, para muitos autores, o início de uma carreira como escritor acadêmico;

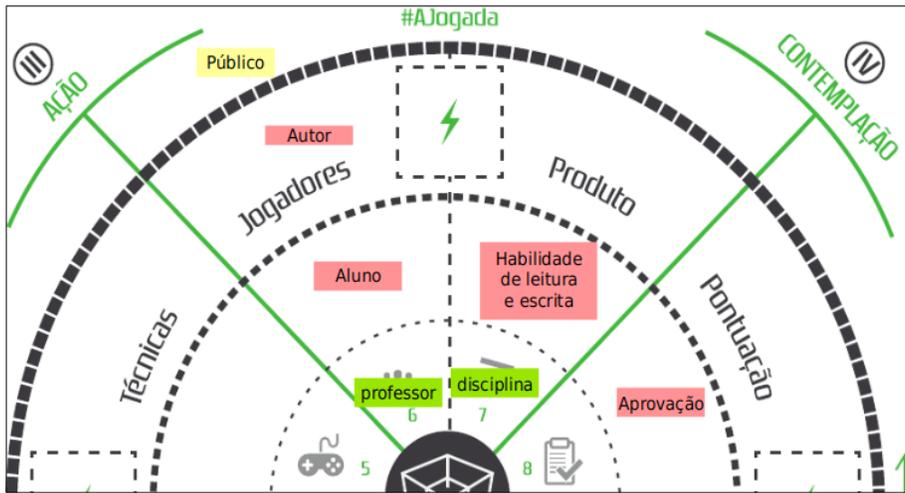
- Público contém Autor, Aluno e todas as outras categorias de participantes, das comissões aos participantes independentes. A participação destes últimos é favorecida pela modalidade a distância do evento.

Embora se tratem de papéis diferentes focados no mesmo ator - o estudante - é conveniente separar a análise de cada papel, antes de analisar o conjunto de papéis a que ele está sujeito durante sua participação neste jogo que começa na sala de aula, culmina nos dias do evento propriamente dito e se estende pela mudança de patamar do estudante a produtor de conhecimento. Note que, mais uma vez, a actualização espacial é preponderante: exploraremos isso durante a análise da jogada do estudante.

a) Gamificação do Aluno

O papel de aluno da OLPT a distância, foco deste trabalho, não pode ser definido pelo conhecimento adquirido, mas, antes, por uma habilidade, motivo pelo qual se trata de uma oficina. O objetivo deste aluno é habilitar-se para a leitura e a escrita a nível universitário. Sua premiação é a aprovação na disciplina, de modo que há uma relação entre professor e aluno baseada na manipulação por tentação (se alcançar os objetivos, será aprovado) ou intimidação (se não alcançar os objetivos, será reprovado) (Figura 23).

Figura 23: Observe que a relação do Aluno com a disciplina não se dá diretamente, como foi no caso do Professor, mas pelos objetivos da mesma. Além disso, enquanto a relação entre Professor e Aluno é direta, os outros papéis criam uma distância nessa relação.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como comentado na legenda da Figura 23, o produto é a disciplina para o professor, que a concebe, planeja e ministra, mas, para o aluno, são seus objetivos que aparecerão como produtos no caso de um percurso bem sucedido. Não podemos adquirir essa habilidade como por mágica, então o importante é o percurso, igualmente ao que concebe a semiótica para a Manipulação, assim definida na ajuda do dados Semiótica:

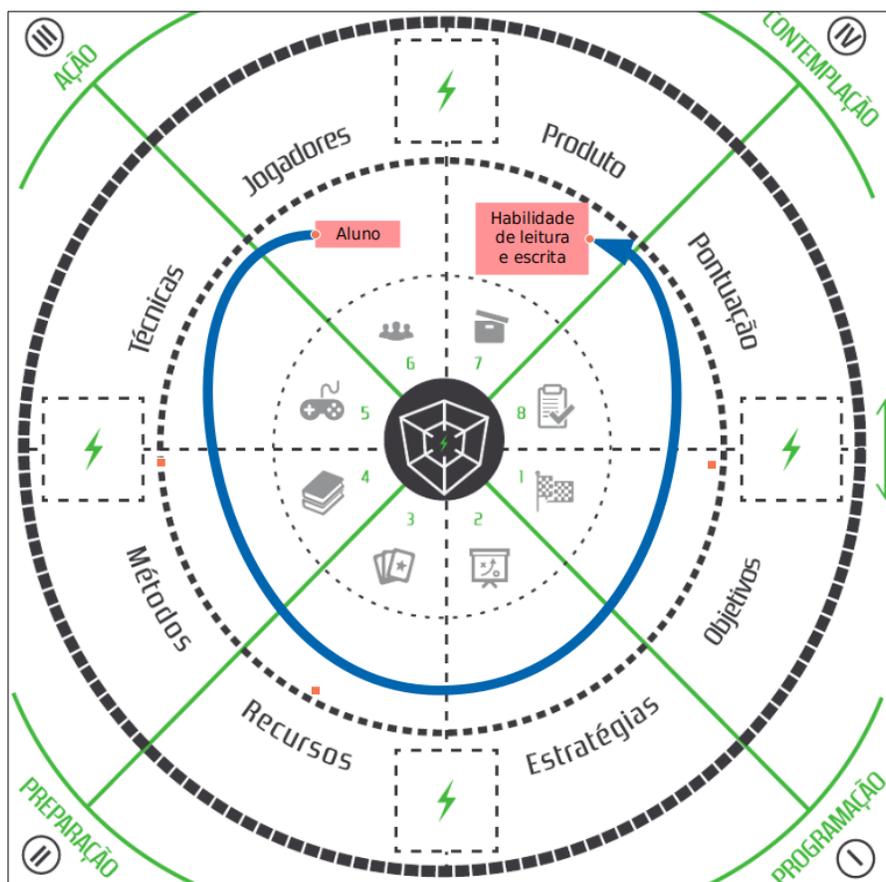
Existem 4 classificações possíveis para o tipo de Manipulação: tentação, sedução, provocação e intimidação; esta classificação depende de diversos fatores, podendo-se sintetizar, de forma não abrangente: sedução produz um querer-fazer para obtenção de

reconhecimento (objeto modal) positivo; tentação produz um querer-fazer para obtenção de um prêmio (objeto descritivo positivo); provocação produz um dever-fazer para livrar-se de um reconhecimento (objeto modal) negativo; e intimidação produz um dever-fazer para evitar um castigo (objeto descritivo negativo).²⁹

Tendo em vista sistematizar o uso do quadro de #Ajogada, vou seguir exatamente os mesmos passos que utilizei na análise do percurso gamificado do professor, no tópico 3.2. Tal como lá, evito, pelo motivo acima explicitado, passar direto do jogador ao produto (24). Essa mudança de perspectiva sobre a relação “Aluno → Habilidade de leitura e escrita” diminui o peso da pontuação (Aprovação), pois, ainda que ela continue a mesma, não está mais no final do processo. Trata-se de uma mudança do sensível ao inteligível: a gamificação que rege o processo permite ao professor ter uma visão mais clara e sistemática dos elementos que compõem o jogo da aprendizagem.

29 Cf. <https://eventos.textolivre.org/moodle/mod/wiki/view.php?pageid=224>.

Figura 24: Inverter a direção da seta do sentido horário para o anti-horário traz para primeiro plano as etapas produtivas, desfazendo a aparente aprendizagem "mágica", ou seja, tornando o processo cognoscível.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

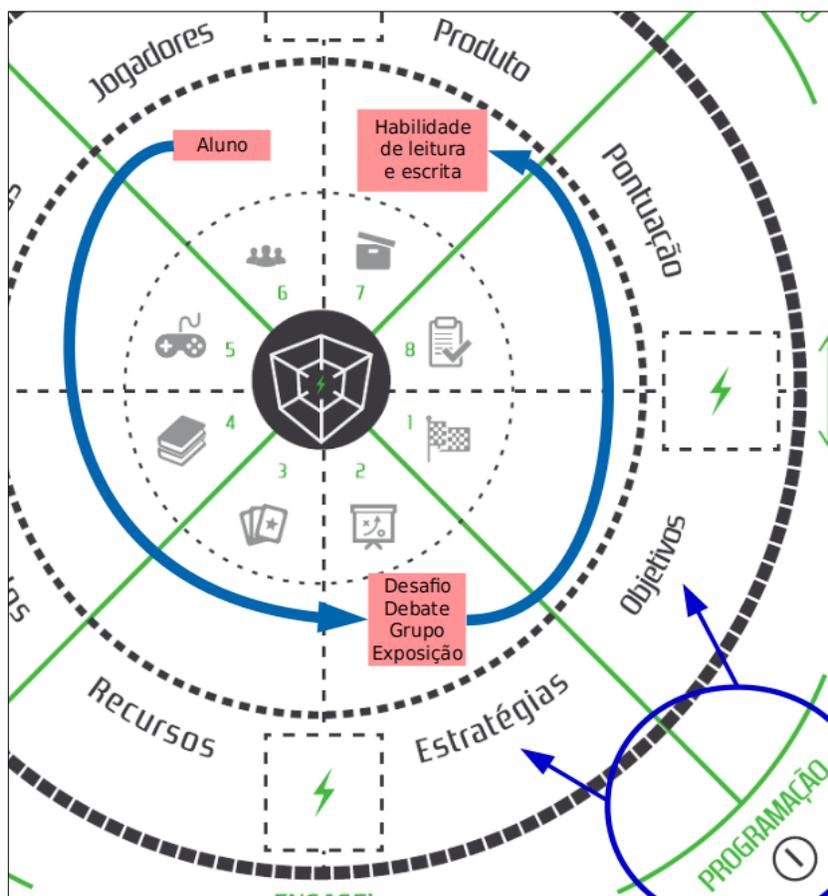
O jogador é um elemento da Ação (terceira dimensão do jogo) e a habilidade visada, ou seja, o produto, é um elemento da quarta dimensão do jogo, a Contemplação. Neste ponto da análise, o quadro nos remete à necessidade de traçar estratégias (cf. Figura 15, página 109) para que o

Aluno seja bem sucedido, ou seja, nos remete à necessidade de programar o percurso – note que, no quadro ou mandala, a Programação é a primeira dimensão, o ponto de partida para a criação e compreensão do jogo, no qual estratégias e objetivos coexistem. Dito de outra forma, passar às estratégias é começar a programação do jogo.

A Programação não é neutra – sem que isso signifique que as outras dimensões o sejam – pois as estratégias utilizadas dependem diretamente do tipo de metaeducação a que se filia a proposta de ensino em questão. Aqui, é a metaeducação Libertadora que dá a última palavra e é por isso que:

- no lugar de competição, na OLPT trabalhamos com desafio;
- no lugar de doutrina, com debate;
- no lugar de indivíduo, grupo. A Programação não é neutra – sem que isso signifique que as outras dimensões o sejam – pois as estratégias utilizadas dependem diretamente do tipo de metaeducação a que se filia a proposta de ensino em questão. Aqui, é a metaeducação Libertadora que dá a última palavra e é por isso que:
 - no lugar de competição, na OLPT trabalhamos com desafio;
 - no lugar de doutrina, com debate;
 - no lugar de indivíduo, grupo (Figura 25).

Figura 25: Note o fim do processo situado na habilidade de leitura e escrita e as estratégias em posição oposta na mandala em relação a Jogadores, compondo com os objetivos a fase de Programação.



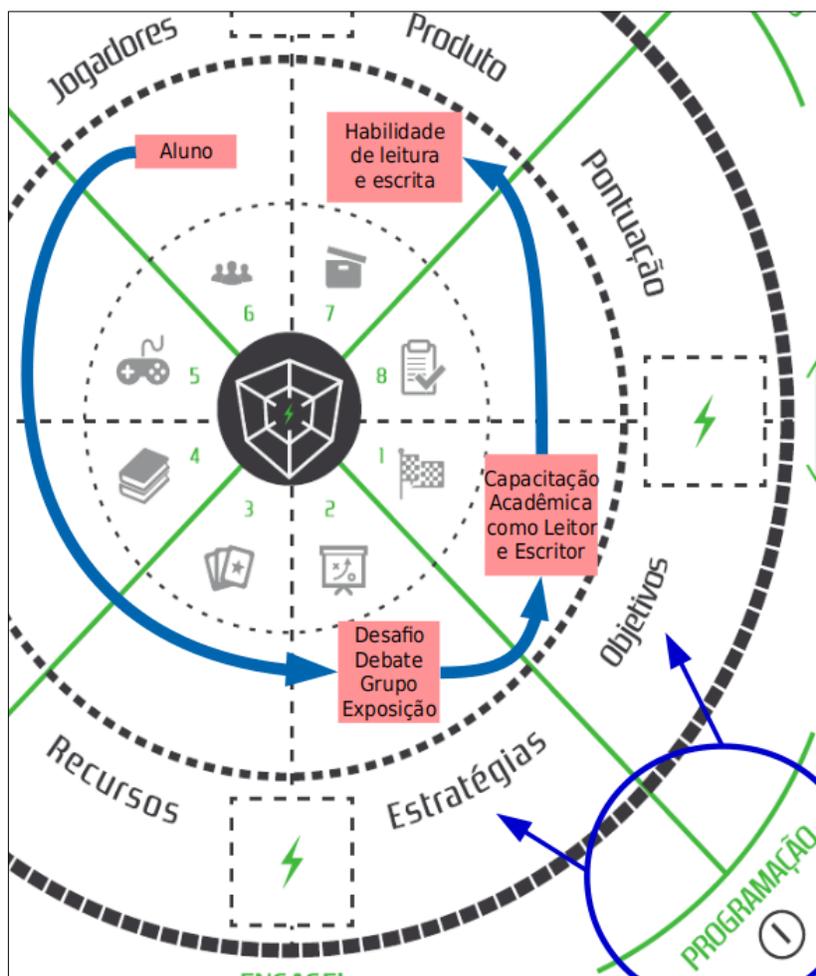
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A isso acrescento uma outra partícula que decorre indiretamente da escolha pela metaeducação Libertadora: no lugar de revelação - de aluno-prodígio -, exposição, já que, ao estar exposto ao grupo, cada membro tem a responsabilidade de caminhar junto com os outros, não

solitário, como seria no caso da competição, mas como parte desse grupo específico, que funcionará como uma comunidade de prática. Enquanto para todas as outras disciplinas por mim ministradas até 2018 (época da OLPT aqui analisada) essa explicação seria suficiente, para a OLPT é preciso lembrar que não estamos falando de uma turma numericamente padrão, mas de uma turma gigante, com mais de uma centena de estudantes inscritos. Nesse caso específico, o trabalho em grupo é o espaço de geração de pequenas comunidades de prática, sendo muito mais difícil que isso envolva a emergência de uma comunidade que englobe a turma toda, sem qualquer prejuízo à proposta.

Neste ponto, a gamificação, conforme visto na Figura 17 (p. 114), pede que se elenquem os objetivos do jogo no nível do jogador em foco (Figura 26, a seguir).

Figura 26: O objetivo da OLPT está diretamente relacionado ao produto visado pelos jogadores Alunos, ou seja, trata-se de capacitar o Aluno como Leitor e Escritor para fins acadêmicos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um dado interessante ocorre nesse estágio da análise, embora não seja preponderante: o trabalho em grupo, citado como estratégia, pode destoar do objetivo de

capacitação em leitura e escrita acadêmicas, já que a universidade em geral funciona como uma imensa confluência de individualidades em busca de uma especialização que, ao mesmo tempo que tende a ser cada vez maior, tende a incluir cada vez menos indivíduos, o que não deixa de ser apenas uma outra forma de se indicar um movimento competitivo e excludente, oposto à proposta que emerge das estratégias aqui adotadas. Poderíamos concluir que essa metaeducação Libertadora é incompatível com o ambiente competitivo das ciências? Claro, poderíamos, desde que julgássemos ser essa competitividade excludente uma característica intrínseca ao fazer científico - e aqui defendemos fortemente que não é, que é apenas uma escolha estratégica para outros fins diferentes da ciência para o bem da humanidade, para o coletivo.

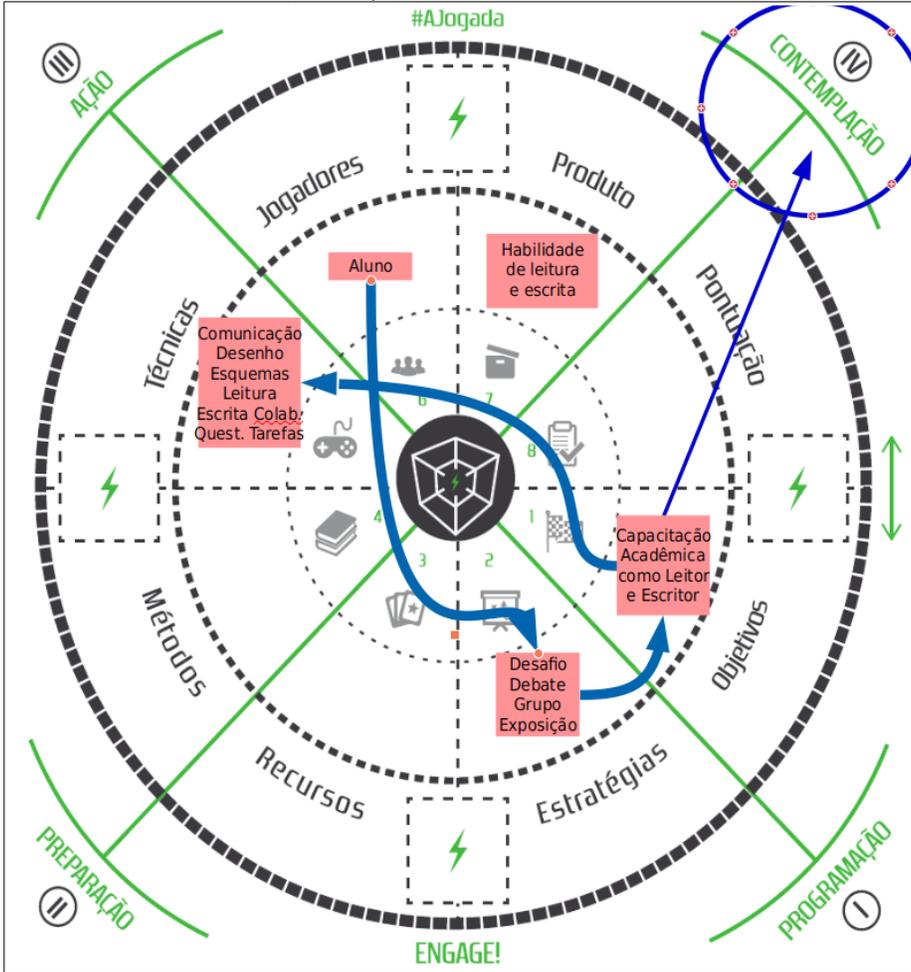
Mas não seria “natural” cada estudante estudar sozinho para construir sua própria carreira? Difícil sustentar esse argumento, especialmente quando a velocidade da produção de conhecimento exige tanto o aumento dos agrupamentos em torno de temas de pesquisa quanto a difusão do conhecimento assim construído. Então, aprender a trabalhar em grupo emerge como uma necessidade da vida acadêmica, cada vez mais presente em todas as esferas científicas e cada vez menos dispensável. E nada melhor do que aprender a trabalhar em grupo quando somos estudantes, ou seja, quando estamos dedicados fortemente a aprender.

Continuando a análise, já foi comentado que deve haver um equilíbrio, ou melhor uma correlação direta e equilibrada entre técnicas e objetivos, tendo como horizonte a dimensão

da contemplação (produtos e pontuação desejados). Isto nos leva a pensar que estratégias são mais abrangentes e, por isso mesmo, mais sujeitas a prerrogativas morais, políticas, filosóficas e sociais, entre outras, do que as técnicas em si. Técnicas, porém, jamais devem ser tratadas como isentas de críticas ou acima de questionamentos, pois, dado que a definição dos objetivos é feita a partir das estratégias - ou seja, a partir das prerrogativas -, as técnicas necessárias para alcançá-los também estarão assim previamente determinadas e desenhadas. Por mais que pareça o contrário, nenhuma técnica é ingênua ou isenta de posicionamento, todas fazem parte de paradigmas maiores do que o experimento em foco.

Já que objetivo e técnica devem estar em sintonia, é altamente compreensível que esta última agregue ferramentas para a capacitação (objetivo) acadêmica do Aluno, que é o jogador-mor neste nível dos papéis passíveis de adoção pelo estudante na metodologia aqui estudada (Figura 27).

Figura 27: O objetivo maior desta jogada é a capacitação do jogador-aluno como leitor e escritor acadêmico, assim precisamos de técnicas de leitura e escrita.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

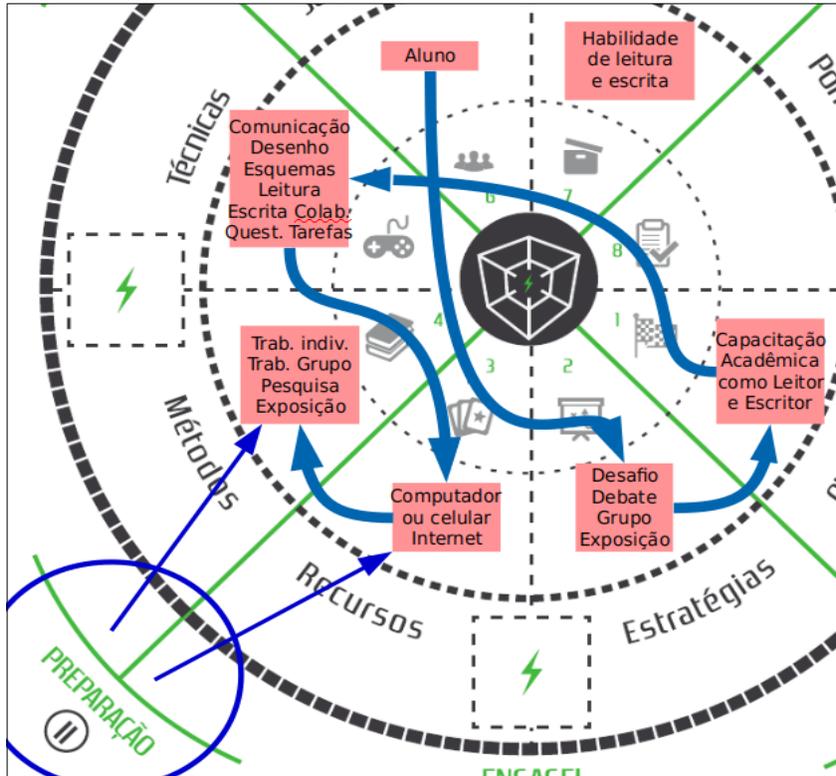
No quadro deste conjunto de estratégias, sejam elas Desafio, Debate, Grupo e Exposição, a leitura e a escrita ganham uma forte dimensão comunicativa: escrevemos para

alguém ler, alguém escreveu para que lêssemos e, assim, tivéssemos acesso a alguma informação. Esta abordagem da leitura e da escrita como comunicação, apesar de altamente difundida hoje em dia, ainda merece reflexão, não para questioná-la, mas para deixar aflorar o contexto das premissas que sustentam sua escolha e que se refletem em seus resultados. Estamos renegando como prioridade que se deva escrever para melhorar o currículo, embora não se possa negar que isso é uma necessidade profissional na academia, pois, se o destinatário do texto não estiver claro no próprio texto, toda sorte de equívocos pode decorrer de sua leitura, resultando num verdadeiro desserviço à Ciência. Fraudes, por exemplo, seriam inconcebíveis num contexto em que as premissas implícitas nas estratégias aqui propostas fossem levadas a sério, mas não num contexto oposto, quando o indivíduo é o único no centro de seu próprio caminho.

As técnicas aqui propostas (Figura 28) são de: comunicação (envolvendo gêneros textuais e produção de material para participação em eventos), desenho de esquemas (para leitura e produção de textos), diferentes práticas de leitura e escrita, métodos de escrita colaborativa, questionários e tarefas.

No próximo tópico, discorro com mais propriedade sobre essas técnicas. Para fins da análise da gamificação, cabe notar que as atividades técnicas estão todas focadas nos objetivos de capacitação na leitura e na escrita acadêmicas em diferentes ambientações; além disso, como se trata de uma oficina, há um peso grande nas técnicas, pois a prática deve estar presente na maior parte das atividades.

Figura 28: Recursos necessários e métodos utilizados na OLPT tal como aqui apresentada.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Técnicas requerem Preparação, ou seja, recursos e métodos que as viabilizem. Os recursos, no caso da OLPT a distância, são os necessários para a participação no curso: computador ou celular com acesso à internet (Figura 28). Vale a pena lembrar que, num país como o Brasil, em que o acesso a estes recursos não é assegurado a todos, a Universidade pública - e escolas em outros níveis - têm o

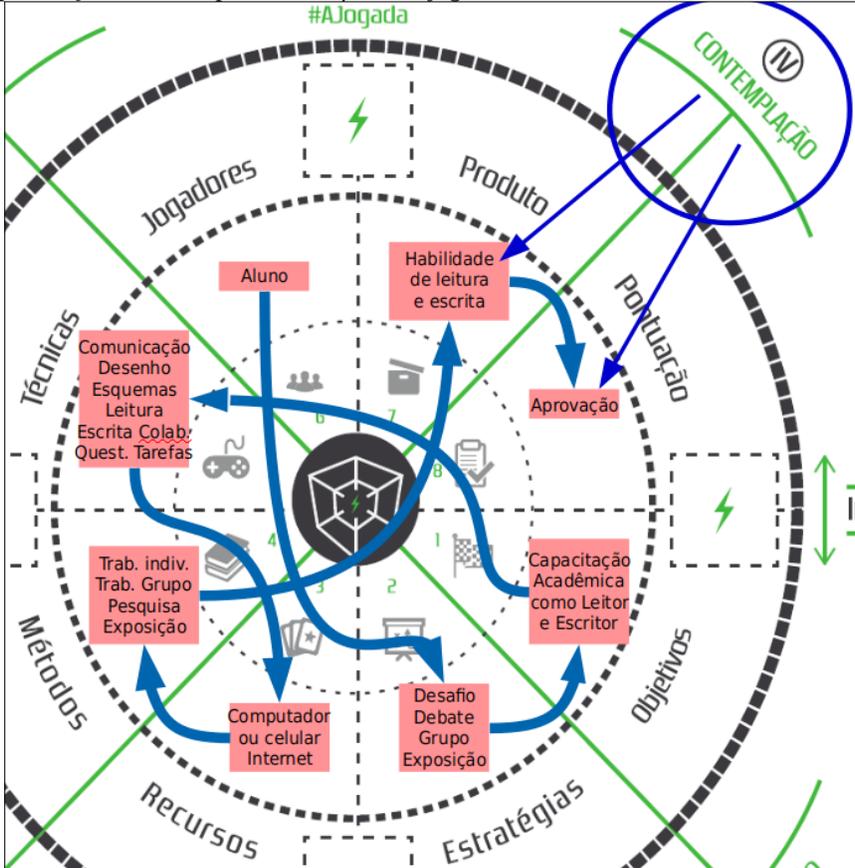
dever de prover laboratórios e equipamentos que igualem a participação de alunos de classes mais baixas³⁰.

A metodologia, no caso Metodologia do Risco, envolve quatro elementos: trabalho individual, trabalho em grupo, pesquisa e exposição (ainda Figura 28). Note que estes métodos são reflexo direto das estratégias, as quais, como vimos, delimitam o escopo filosófico e teórico em que a didática escolhida se insere. Mais uma vez, não são escolhas aleatórias e argumentos como “garantir a atenção dos alunos” para o uso da tecnologia na educação são, no mínimo, reflexo de um tratamento conservador desta última, já que não foca a aprendizagem, mas a ordem em sala de aula, ordem esta essencial quando *copiar* é favorecido em detrimento de *criar*.

Finalmente completa-se a mandala da gamificação, com os produtos e pontuação (Figura 29), formas computacionais de definir o que, em semiótica, seriam realização e reconhecimento, respectivamente. O produto principal do jogador Aluno esteve sempre presente nas Figuras deste subtópico. A pontuação, desculpem-me a escolha das palavras, mas é isso mesmo: uma mesmice no contexto do ensino regular, a aprovação esperada por quem conseguiu realizar, no mínimo, o mínimo.

30 Digna de nota é a atuação da UFMG nesse sentido, universidade que, para garantir a participação de todos os estudantes no retorno online das aulas durante a pandemia, abriu um edital para prover acesso e equipamentos aos estudantes carentes, tão logo o reinício das aulas foi marcado. (cf. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-lanca-politica-de-inclusao-digital-para-garantir-acesso-ao-ensino-remoto-emergencial>).

Figura 29: A última dimensão é a dos produtos alcançados pelo jogador e da pontuação recebida por eles no final do jogo.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Há nuances, porém: a nota pode amplificar o efeito da aprovação, diferenciando a realização em graus, do insuficiente ao máximo. Num jogo, o valor da pontuação é relativo aos desejos do jogador, podendo a mesma pontuação ser ótima para um e péssima para outro.

Dependendo do indivíduo a ocupar esse papel de Aluno, o máximo pode ser o mínimo ou o mínimo pode ser o máximo ou, ainda, pode não fazer diferença alguma, se a aprovação for sua única preocupação. Para fins de exemplificação, lembro-me de que a maior frustração na minha vida de graduanda foi ter que pedir reconsideração, para conseguir nota mínima numa disciplina cuja monografia fizera com afinco e tinha certeza de ter feito um grande trabalho, ou seja, lutar pelo mínimo quando julgava merecer o máximo. Estes parênteses na análise da gamificação mostram que devemos manter um bom grau de abstração quando o objetivo é que todos os jogadores alunos alcancem a dimensão da contemplação de forma satisfatória: se colocarmos como pontuação válida apenas as notas mais altas, teremos como resultado um jogo desestimulante para quem não tenha interesse ou facilidade no campo da disciplina em questão.

Assim, mesmo quando, para o ministrante da disciplina, o que importa é o produto alcançado pelo Aluno, é importante considerar o valor moral da pontuação, buscando adequá-la a seus propósitos. Dar a mesma nota média a todos os aprovados, por exemplo, pode influenciar negativamente o desempenho da turma, já que esse fazer praticamente anula o peso do esforço individual na avaliação. Por outro lado, pode ser uma estratégia de inclusão, quando uma parte importante da turma lida com dificuldades no escopo da disciplina. Não existe uma regra, portanto, há que se observar o andamento da turma como comunidade de desiguais - dado que não existem, na prática, iguais - sujeitos a diferentes motivações.

3.4. O jogo do UEADSL: Autor e Público

Costumo dizer que o UEADSL é um evento com fins didáticos, pois sua estrutura, que em nada perde para um evento acadêmico tradicional, possui também suporte para sua utilização didática, o que o torna um Recurso Educacional Aberto Dinâmico, criado e recriado por todos os participantes a cada nova edição. O evento, ao final, torna-se um grande texto que serve para buscas por referências e pesquisas analíticas do material disponível. Cada participante, independentemente do tipo de participação, é coautor desse macrotexto formado em cada edição do evento, sem prejuízo da autoria dos artigos nele apresentados e dos comentários individuais publicados.

Quando o UEADSL entra na sala de aula, caem suas paredes: o estudante e o professor estão no mundo acadêmico por excelência. Teoricamente, todo graduando possui desejos de integrar a academia, o que favoreceria imensamente sua participação, mas na prática não é bem assim: notaremos que o Jogo do UEADSL traz para a disciplina novas premiações (pontuações), as quais podem ser úteis tanto para quem deseja seguir a carreira acadêmica quanto para quem não deseja, pois são méritos que caem muito bem em qualquer currículo. Com esta preocupação, o evento traz consigo todo o aparato dos grandes eventos acadêmicos. Em conjunto com a rubrica de uma grande universidade brasileira (a UFMG), remete a uma forte sansão positiva em inúmeros meios, afinal a UFMG não forma somente acadêmicos, forma profissionais de muitas áreas diversificadas.

O estudante, que na aula assume o papel de Aluno, no UEADSL pode ser Autor e/ou Público, depende do acordo com o professor. Evitei a expressão “proposta do professor” porque nem todas as turmas que participam do evento vêm a ele em função de uma proposta do professor para a turma: há aquelas turmas (e até alunos individuais) que negociam com seus professores essa participação, sendo, nesse caso, o aluno quem leva o professor ao evento. Para o UEADSL, ambas as modalidades de participação são bem vindas e recebem o suporte necessário para a maximização dos resultados positivos.

Ser Autor e/ou ser Público implica em diferentes participações. O evento valoriza dois tipos específicos:

- tipo AA {Aluno-Autor}: aquele que prepara seu texto na fase pré-evento e o apresenta e interage com o público durante o evento;
- tipo AAP {Aluno-Autor-Público}: aquele que, além da interação em seu próprio trabalho, interage como público em, no mínimo, 5 outros trabalhos³¹;
- tipo AP {Aluno-Público} aquele que participa apenas como ouvinte-comentarista, com, no mínimo, participação com comentários em 5 trabalhos³².

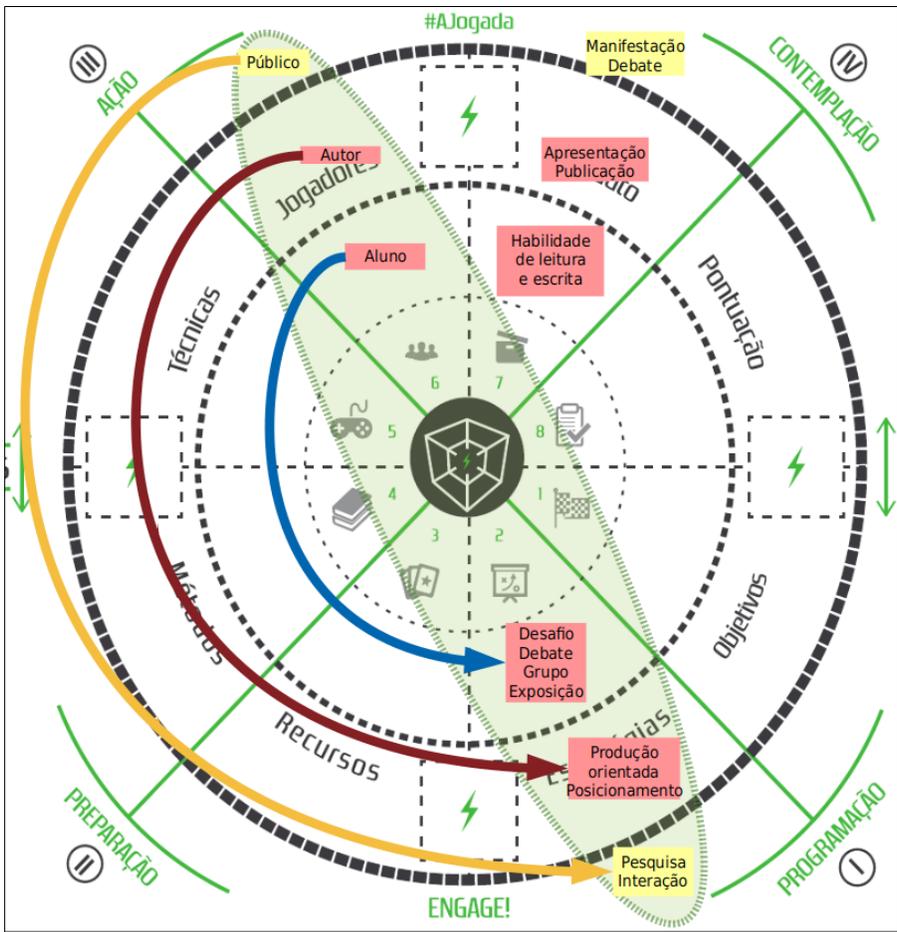
Vamos aqui apresentar a jogada do tipo mais completo, o AAP, mas sempre que houver uma diferença significativa, será necessário retomar essa tipificação.

31 Esse critério varia de uma edição a outra do evento: na edição do primeiro semestre de 2020 foram exigidos 10 comentários para recebimento do certificado de participação.

32 Idem.

Os produtos almejados por cada papel diferem entre si, como se pode ver na Figura 30, e, embora altamente correlacionados, são independentes, ou seja, um jogador não precisa ocupar mais do que um papel para realizar uma jogada completa.

Figura 30: Em posição oposta, as estratégias estão diretamente vinculadas aos jogadores, definindo o escopo de sua existência e atuação.

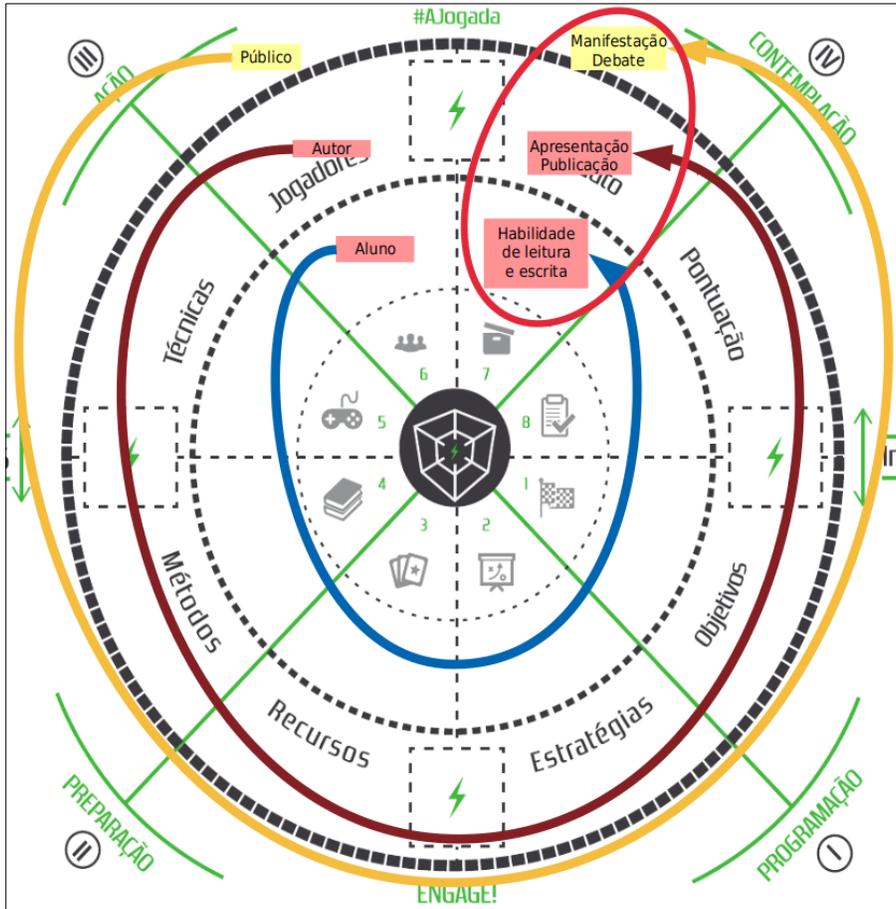


Essa independência é importante na medida em que outros tipos de participantes, não citados acima, participam do evento: conferencistas convidados, moderadores de mesa, pareceristas, autores da Roda de Conversa (palco dos professores participantes ou não com turma), membros das comissões e público em geral. Estes, especialmente o público, podem atuar apenas na mesma jogada do AP (aluno-público), de forma plena e satisfatória, sem precisar de qualquer vínculo com o aspecto didático do evento.

Ao atuar nos três papéis, o sucesso da jogada transforma o aluno em autor de um trabalho publicado em eventos e apresentado em um Congresso Nacional, com uma alta e direta interação com o público, além de transformá-lo também em público qualificado para interação direta com outros autores (Figura 31).

Conforme a sequência metodológica proposta nas análises anteriores, neste próximo passo da análise, devemos observar as estratégias usadas pelos jogadores - cabe lembrar que cada papel corresponde a um jogador, uma instância abstrata que não necessariamente mantém com o indivíduo uma relação de um para um.

Figura 31: Esta mandala destaca a relação entre jogador e produto, em que se pode notar tanto sua independência quanto sua correlação.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Comentamos que as estratégias são reveladoras do contexto epistemológico (social, político, educacional etc.) da proposta: o UEADSL segue as mesmas premissas que observamos para o Aluno, totalmente integrado à Educação Libertadora. É assim que o empoderamento, favorecido pela

proposta, como discutido para o aluno, deve afetar todos os tipos de participantes do evento, numa didática que transcenda a relação Aluno-Professor. Em relação aos papéis ocupados pelo professor e comissões, retomaremos esta questão no tópico 3.5. d, pois o presente tópico se refere aos papéis com que o Aluno joga.

Fácil compreender que se tornar Autor seja, por si só, uma operação empoderadora do Sujeito e, deveras, uma realização, no sentido semiótico. Mas como poderia o papel de Público ter o mesmo efeito?

A Figura 30 (acima) nos mostra que não se trata de estratégias iguais, mesmo que seu escopo seja o mesmo, de uma Educação Libertadora, cabendo, portanto, esclarecer de que modo todas teriam o mesmo efeito:

- *Aluno → Desafio, Debate, Grupo, Exposição*: estas estratégias, tomadas em separado, pouco dizem do caráter libertador da metodologia, pois desafio e debate podem ser convites à competitividade, trabalho em grupo pode ser forma de o aluno se esconder entre outros tidos como “melhores” e a Exposição pode ser uma forma de garantir a predominância dos “primeiros”, mas desafio + debate + grupo + exposição são, neste contexto, uma forma de garantir que cada Aluno saia de seu papel passivo, assuma uma posição, defenda-a e aprenda a negociar com o grupo opiniões diferentes, a fim de construir um único trabalho que beneficie a todos. Enquanto os conceitos isolados são intimidantes para a maioria, serão, em conjunto, uma provocação: mostre a que

veio, pois, se você faz parte deste grupo, é porque tem algo a oferecer³³;

- *Autor* → *Produção orientada, Posicionamento*: estas duas estratégias nos indicam que a) não nos tornamos autores sem percorrer um caminho de aprendizagem, a que o evento vai acrescentar elementos além daqueles fornecidos pelo professor, como tutoriais, modelos, normas etc.; b) ao comunicar algo a alguém, você mostra um posicionamento, uma opinião em relação ao que apresenta, e a estrutura do evento, privilegiando a interação com o público, obriga a reforçar no autor seu conhecimento do tema e sua capacidade de debatê-lo, defendendo suas ideias ou mesmo modificando-as quando argumentos bem fundamentados de seus interlocutores o sugerirem;
- *Público* → *Pesquisa, Interação*: a) este público é chamado a inteirar-se do assunto ao b) solicitar-se, via exigência para certificado de participação, que participe com comentários em pelo menos 5 dos trabalhos que “assistir” (dos tópicos dos fóruns cujo artigo for lido). O público geralmente assiste a uma comunicação apenas como “recedor de informações”, o que no UEADSL é considerado pouco. Ser público neste evento é participar comentando, arguindo, questionando, sugerindo, o que só será feito adequadamente se o sujeito: i) realmente ler o artigo completo e, quando necessário, buscar outras informações, a fim de sustentar seu comentário; e ii)

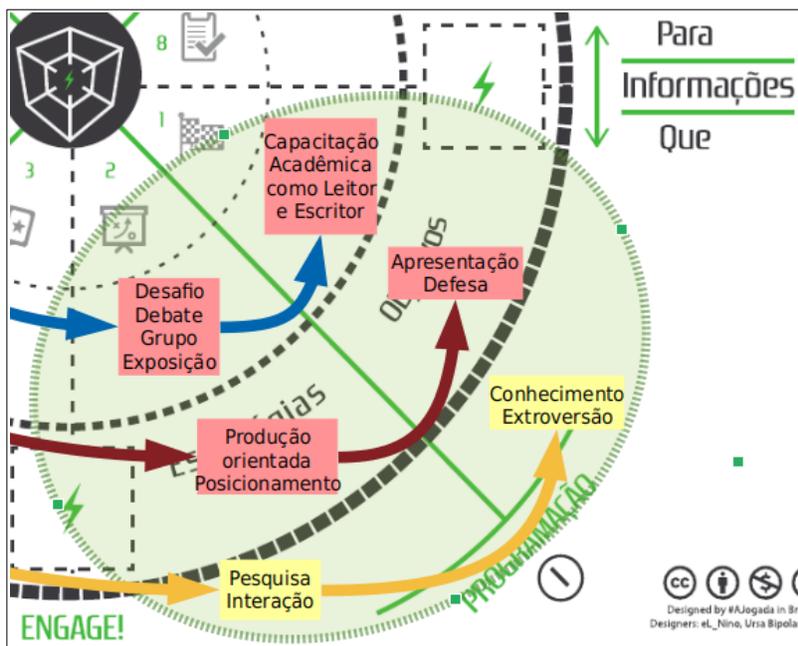
33 No contexto da metaeducação conservadora, a frase seria outra: mostre-se se for capaz.

expuser sua opinião num fórum, usando uma linguagem apropriada mesmo quando for para somente para fazer uma pergunta, já que o Fórum alça o público comentarista para o mesmo plano em que se encontra o autor, independentemente do nível de escolaridade de um em relação ao outro.

Cabe notar que a grande maioria dos artigos no evento recebe mais de 5 comentários e, apesar dos públicos numericamente muito superiores aos de salas de apresentações em eventos presenciais, a razão do número de participantes por comentários é bem menor no UEADSL, mostrando que uma porcentagem bem maior de participantes consegue fazer perguntas, e trocar ideias com os autores, do que, em média, num evento presencial.

Ser autor é mais do que saber ler e escrever academicamente: ser autor é apresentar uma tese e defendê-la, apresentar uma proposta e defendê-la, apresentar uma organização e defendê-la, apresentar resultados e defendê-los etc. Assim, o objetivo do Autor pode ser descrito como um conjunto de apresentação e defesa (32). Esta apresentação pode ser oral, escrita, usar slides ou não, usar gestos ou não: a forma pela qual o trabalho é apresentado depende do evento em que se insere a apresentação. No UEADSL, o artigo é o modo pelo qual o autor apresenta seu trabalho, e, em poucos casos, anexos como slides, links ou figuras completam a apresentação. A defesa, portanto, é feita verbalmente no artigo - e depois, na interação com o público via comentários no fórum, continua sendo via linguagem escrita.

Figura 32: As estratégias anunciadas servem a três conjuntos também diferenciados de objetivos.



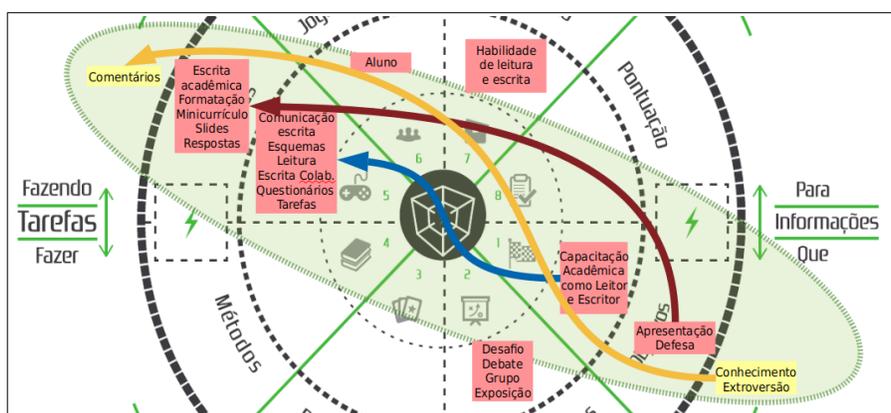
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É assim que uma oficina de textos pode apropriar-se do UEADSL para ser palco de suas produções, dado que a escrita e a leitura têm função primordial no evento. No caso da oficina de textos, para além do conteúdo que poderá ser o mote de participação da grande maioria das disciplinas, a forma da expressão desse conteúdo será, para o professor, o principal elemento de ligação da turma com o congresso.

Já o Público, por não ser um mero “recedor” de conteúdos trazidos pelo autor, encontra no evento um lugar para se assumir como conhecedor, digno de participar de uma troca via interação nos fóruns. Por isso definimos os objetivos do

jogador Público como Conhecimento e Interação (ainda Figura 32). É notável que muitas vezes acompanhamos debates em que a polarização autor-público desaparece, com vários participantes do público interagindo com a mesma propriedade que o autor propriamente dito.

Figura 33: Os objetivos apontam para uma realização que requer técnicas específicas.



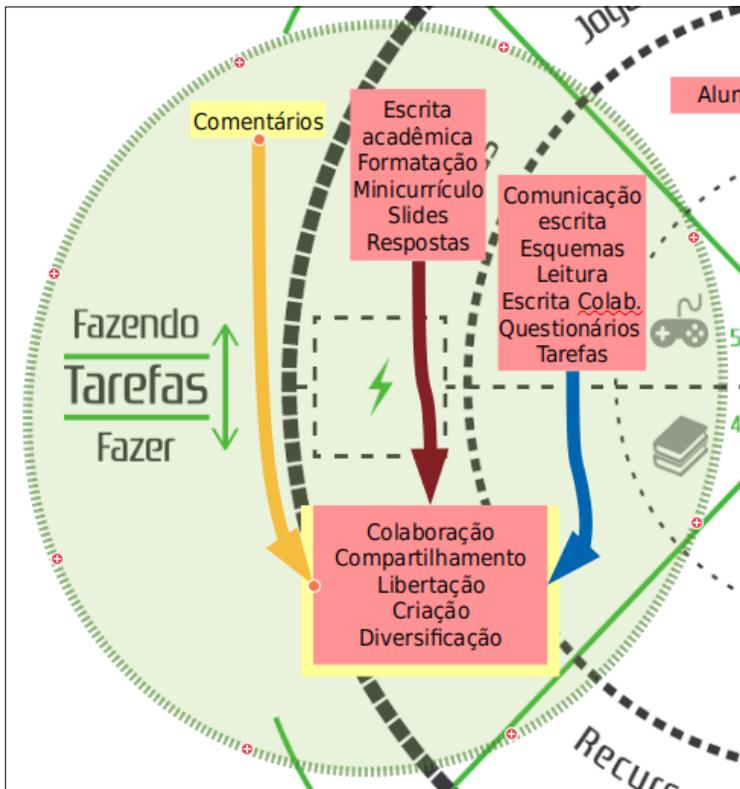
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como foi dito para o Aluno, as técnicas são específicas do que se vai realizar. Portanto, no evento, podemos citar apenas *comentários* para o Público, enquanto, para o autor, o artigo, desde a escrita até sua formatação e defesa, faz parte das técnicas utilizadas: escrita acadêmica, formatação, escrita de minicurriculo, produção de slides e respostas em fóruns (Figura 33). Todas elas são trabalhadas ou preparadas na própria disciplina, que nesse quesito performa uma relação estreita entre o trabalho do Aluno e o do Autor.

Os métodos são o amálgama da mandala, pois revelam os princípios subjacentes que as estratégias recuperaram e

que definem toda a gama de conceitos da jogada em foco. Poderíamos simplesmente colocar um só método, Educação Libertadora, pois ela de fato define esse conjunto de princípios, mas, pensando ser esta educação uma metodologia - no sentido de um conjunto de métodos - optamos por buscar explicitar os métodos decorrentes de cada um dos princípios (MATTE; PISKE, 2020, p. 88-97).

Figura 34: O conjunto de métodos corresponde aos princípios em ação da Educação Libertadora, sendo, portanto, o mesmo conjunto para todos os papéis.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A metodologia baseada nos princípios da Educação Libertadora terá como guia a colaboratividade, o compartilhamento de conhecimento, a liberdade, a criatividade e o respeito às diferenças (Figura 34, acima):

- *colaboração*: os processos do trabalho em grupo e das avaliações construtivas, advindas tanto do professor quanto dos pareceristas e coordenadores de mesa, são alguns dos elementos que, tanto para o jogador Aluno quanto para o Autor, favorecem essa forma de ação;
- *compartilhamento*: o compartilhamento de conhecimento é a pedra fundamental da Ciência e, mais especificamente, mote da Ciência Aberta, pois não há evolução científica sem que o conhecimento alcançado em cada pesquisa seja amplamente compartilhado. Assim como todas as outras ações do Grupo Texto Livre, o UEADSL também é espaço de defesa e aplicação da Ciência Aberta. Aquele macrotexto gerado pelas produções e interações acontecidas numa dada edição do evento é mantido em livre acesso pelo Grupo, mesmo após o final do Congresso. Além disso, há compartilhamento de conhecimento tanto pelas múltiplas áreas quanto pelos múltiplos níveis de escolaridade - por exemplo, um aluno da Geociências terá muito a ensinar a um professor de biologia atuando como parecerista de seu artigo, e vice-versa;
- *libertação*: liberdade se conquista com responsabilidade. O UEADSL busca fornecer as oportunidades para que o Aluno-Autor-Público cresça

no sentido de sua libertação, aumentando sua autoconfiança e responsabilidade ao colocá-lo numa posição acadêmica real - não se trata de uma simulação - com todo o aparato de um evento de fato e a chancela da UFMG. Toda sua produção e os certificados recebidos são academicamente validados pela chancela da Extensão da Universidade.

- *criação*: liberdade para criar, mixar, recriar, etc. É interessante que, no meio acadêmico, tenhamos normas a respeito da interação com outros trabalhos, as quais, se, por um lado, exigem que tenhamos referências sólidas explicitadas no texto, por outro, restringem qualquer utilização de dados de outrem sem a devida referência. Para garantir essa liberdade, o UEADSL trabalha com normas acadêmicas e também com a Licença Creative Commons By-Sa, que permite copiar, distribuir, recriar, citar e até usar comercialmente (por um professor de escola privada, por exemplo) desde que seja mantida e explícita a referência ao autor original (citada a fonte: "By") e mantida a mesma licença, para que a transferência não seja desvirtuada ao longo do caminho ("Sa").
- *diversificação*: liberdade de ser e de estar, de dizer e de pensar: como a metodologia Texto Livre incentiva o trabalho com temas polêmicos, é bastante comum que opiniões opostas surjam na turma, levando a um debate acirrado durante o evento. É importante que o estudante esteja ciente da liberdade de discordar, inclusive da opinião do professor, que não pode nem deve considerar essa diferença de opinião no

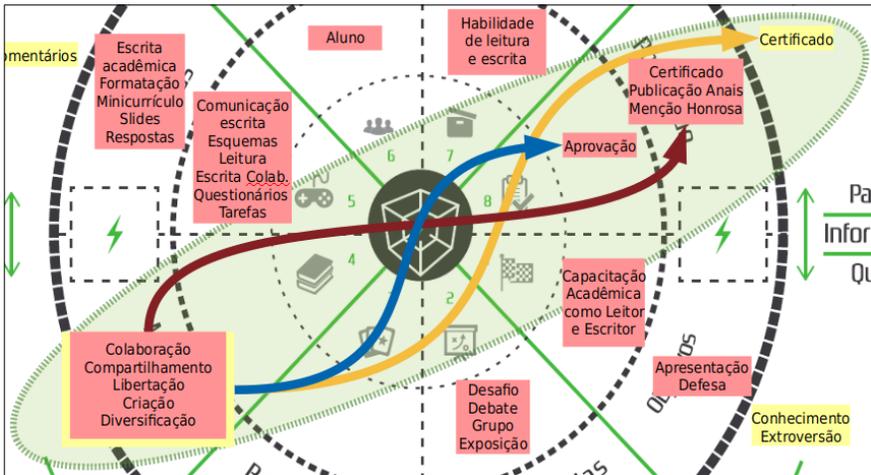
momento da avaliação do trabalho. Cria-se um ambiente científico saudável, em que discutir faz parte do processo. Além disso, outras diversidades além dessas opiniões sobre o tema do trabalho podem emergir, e, como o respeito às diferenças é uma premissa da dinâmica da turma, assistimos à emergência de uma comunidade socialmente saudável também.

Responsabilidade e respeito são fundamentais para que este processo funcione. Não vejo outra forma de fazê-lo vingar, a não ser acreditando na capacidade de cada estudante para aprender a ser responsável e respeitoso. A responsabilidade e o respeito são movimentos exteroceptivos, de dentro para fora e, se não emergem naturalmente, serão favorecidos pela predominância de outras pessoas que usam e deixam ver que usam respeito e responsabilidade como ferramentas para sua atuação em classe. É uma das instâncias em que as comunidades de prática surgem e podem transformar-se em atratores para estudantes menos afinados com a proposta da disciplina.

Mas o status de produzir trabalhos academicamente válidos quando ainda se é estudante é uma faca de dois gumes: o aluno que levar a sério o trabalho (assumi-lo com responsabilidade), terá ao final produtos e prêmios dignos do seu nível de escolaridade - lembrando que o UEADSL atende hoje ensino fundamental, médio, EJA, graduação e pós-graduação -, mas o aluno que não levar a sério, perde praticamente o trabalho todo. Felizmente, minha experiência de 14 anos nesse fazer docente indica que são pouquíssimos os que não assumem o trabalho com

seriedade e chegam aos palcos do UEADSL, pois geralmente entram para a parcela de desistentes.

Figura 35: Do mesmo conjunto de princípios metodológicos, chegamos a uma pontuação diferenciada para cada papel.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Precisamos levar em conta os diferentes contextos de atuação dos 3 papéis, Aluno, Autor e Público, para compreender como um conjunto único de princípios metodológicos gera pontuações tão diferenciadas (Figura 35): o contexto do Aluno é a escola, o do Autor e do Público é o evento. Embora a pontuação pareça ser a meta, já que ela é o final cronológico do percurso de cada papel, ela, nesta proposta, é apenas um sinal de reconhecimento, uma chancela de que o percurso foi cumprido:

- *Público*: neste evento, só quem cumprir com o mínimo de interações substanciosas recebe *certificado de*

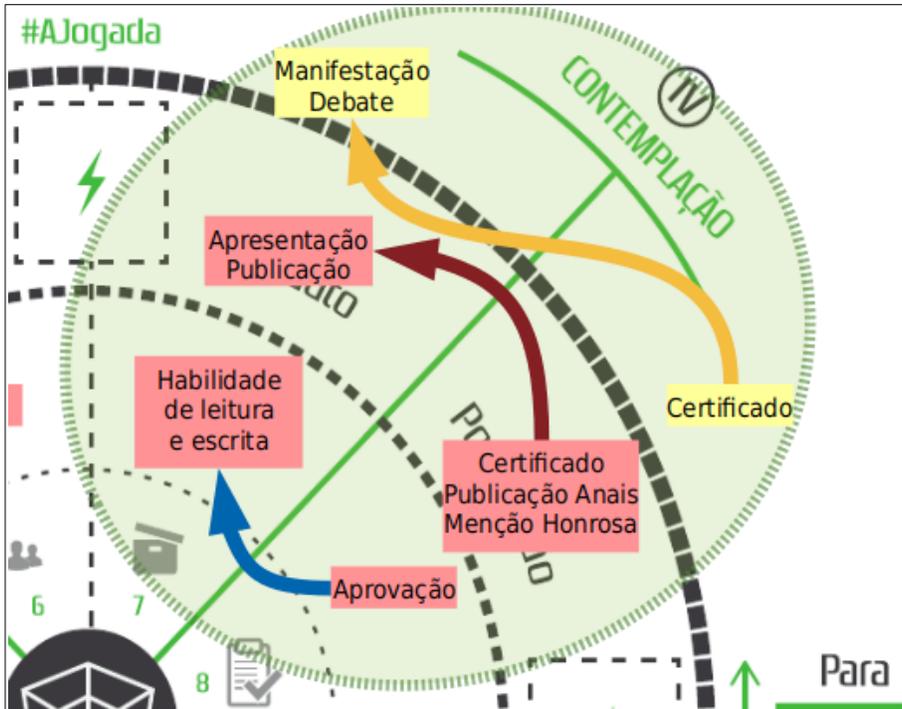
participação: não basta “assinar a lista de chamada”, é preciso comentar, com propriedade, de modo que o certificado de participação se refere a uma participação ativa;

- *Autor*: o *certificado de apresentação* é relativo a uma participação complexa, que compreende preparar e ser preparado, pesquisar, escrever, revisar, adaptar-se a normas e defender o trabalho apresentado, conforme os comentários dos coordenadores de mesa e do Público;
- *Aluno*: a aprovação - correlacionada a uma nota entre a mínima e a máxima para tal - não é o objetivo do curso, portanto vem como um prêmio para o aluno que alcança os requisitos mínimos, ou mais.

A relação entre a pontuação e o produto pode ser lida como nos ensina a Semiótica Narrativa: todo percurso de Manipulação - fazer alguém fazer alguma coisa, sem qualquer valorização positiva ou negativa a priori - é concluído na Sanção. A Sanção corresponde na mandala (quadro da jogada) à pontuação e é sempre cognitiva: um reconhecimento de que o percurso foi cumprido, podendo ser também pragmática (prêmio se o actante cumpriu o contrato, castigo se não cumpriu). No caso do aluno, a Sanção pragmática é apenas classificatória: a aprovação é a sanção cognitiva, que sempre acontece. Um professor pode decidir dar nota 10 ou 8 a todos os aprovados que isso em nada mudará o fato de estarem aprovados; mas se ele dá pontuações diferentes conforme a qualidade do trabalho realizado - quanto melhor o produto apresentado pelo aluno, maior a nota -, essa pontuação ganha um caráter

pragmático; a aprovação é a mesma (sanção cognitiva), mas a nota é distintiva (sanção pragmática).

Figura 36: A que se referem as pontuações? Aos produtos do percurso de cada papel, que vimos logo no início desta análise.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os produtos a que se aplicam tais pontuações (Figura 36) foram determinados no início da análise:

- certificados de participação a quem ajudou a alimentar os debates com suas manifestações públicas – comentários publicados nos fóruns;

- certificado de apresentação para os autores que favoreceram o debate, respondendo ao público e aos coordenadores de mesa;
- publicação em Anais dos trabalhos cujos autores lhes conferiram qualidade de conteúdo e formatação apropriada, submetendo-os no prazo no sistema de Anais (SEER³⁴);
- menção honrosa para os melhores trabalhos de cada turma: i) aqueles que alcançaram pontuação elevada na última análise dos pareceristas e, entre esses, os escolhidos pela Comissão Científica; e ii) um deles, pelo público, numa votação aberta.

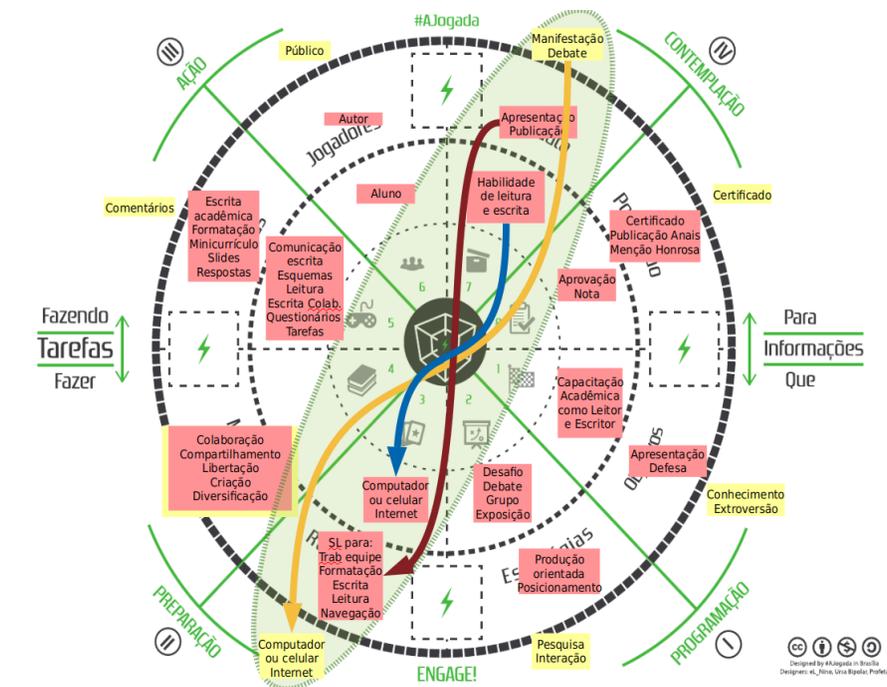
Finalmente podemos completar o quadro (Figura 37), com os recursos necessários a toda a jogada. Quem precisa dos recursos? O jogador, para realizar o percurso em direção ao produto almejado. Note que os recursos listados na Figura 37 para aluno e público são os mesmos e, embora o quadro não explicita isso, por falta de espaço, repetem-se também nos autores: computador ou celular e conexão à internet são requisitos comuns a todos os jogadores, visto este ser um evento totalmente online desde seus primórdios.

Tal característica poderia ser tomada como um fator de exclusão, afinal vivemos em um país cujas escolas públicas estão desconectadas, ou por falta de recursos, ou por falta de formação de professores, ou ambos os motivos. Explica-se esta situação em virtude do evento ter sido concebido tendo em vista um público universitário, meio em que este problema é bem menor. No entanto, desde 2018, quando

34 Versão brasileira, mantida pela ABNT, do software livre Open Journal System (OJS), recomendada pela CAPES para periódicos científicos.

passamos a organizar o evento no Moodle, um software livre com alta produtividade, utilizado em inúmeras escolas e universidades no Brasil e com um aplicativo para celular com ótima usabilidade, esse problema diminuiu muito. Como exemplo podemos citar a participação no UEADSL de turmas de EJA de escolas do campo e de escolas de periferia de Belo Horizonte, em 2018 e 2019.

Figura 37: completando-se a lista de recursos, fecha-se o quadro da jogada.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O objetivo inclusivo do UEADSL não pode ser negado e também sempre foi, para mim, premissa básica do ensino superior: o empoderamento do estudante na academia. Do

modo como trabalhamos, pensando o UEADSL como um jogo, cada tipo de participante também tem sua cota de empoderamento garantida: professores participam da Comissão Científica, estudantes de pós atuam como pareceristas e coordenadores de mesa, e os alunos são autores, com uma comunicação formal suficiente e certificados oficiais com a rubrica da UFMG. É o que veremos nos próximos tópicos.

3.5. Descrições cronológicas e sumárias das Jogadas do UEADSL

Na mandala (Figura 37) temos uma divisão numerada:

I. PROGRAMAÇÃO

II. PREPARAÇÃO

III: AÇÃO

IV: CONTEMPLAÇÃO

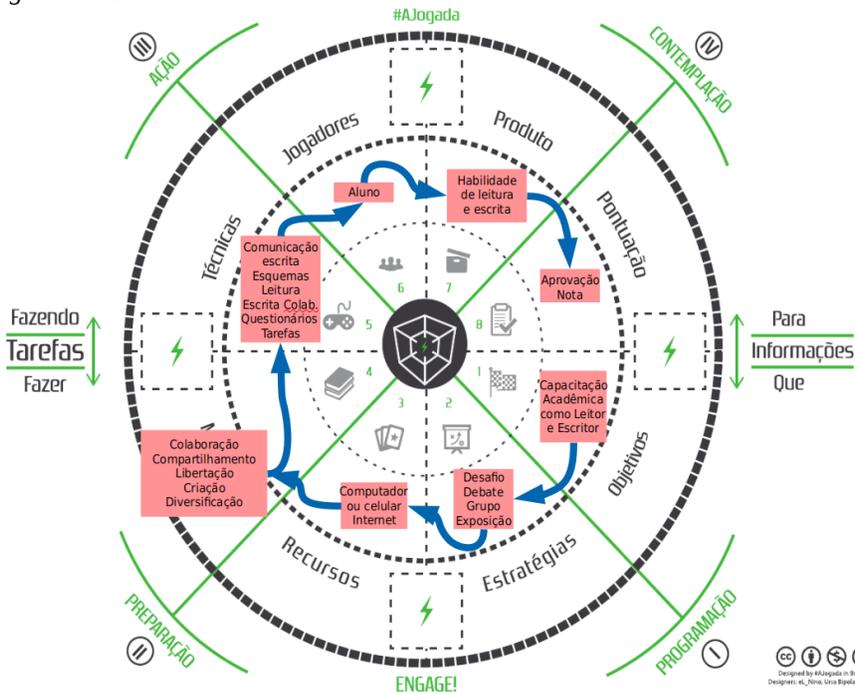
Esta numeração indica uma cronologia para o percurso: para haver jogadores e técnicas, é preciso haver jogo (objetivos e estratégias), para haver produtos e pontuações, é necessária uma jogada (recursos e métodos).

a) Descrição sumária da jogada do Aluno

A jogada do Aluno está representada na mandala da Figura 38. Tendo em vista a capacitação acadêmica como leitor e escritor, o uso de estratégias como desafio, debate, trabalho em grupo e exposição em computadores e/ou celulares conectados à rede mundial de computadores é palco da Educação Libertadora e sua metodologia baseada em colaboração, compartilhamento de conhecimento, liberdade,

criatividade e diversidade. O jogador-mor a utilizar as técnicas de comunicação escrita, esquemas de ideias e estruturais, questionários de apoio e tarefas de leitura e escrita é o Aluno, quem, ao alcançar a meta de assimilação das habilidades de leitura e escrita no contexto acadêmico, é sancionado com sua aprovação na disciplina e uma nota, em geral distintiva do grau da habilidade alcançada por cada Aluno.

Figura 38: Neste quadro, as setas indicam a relação sequencial entre as etapas da jogada do Aluno.

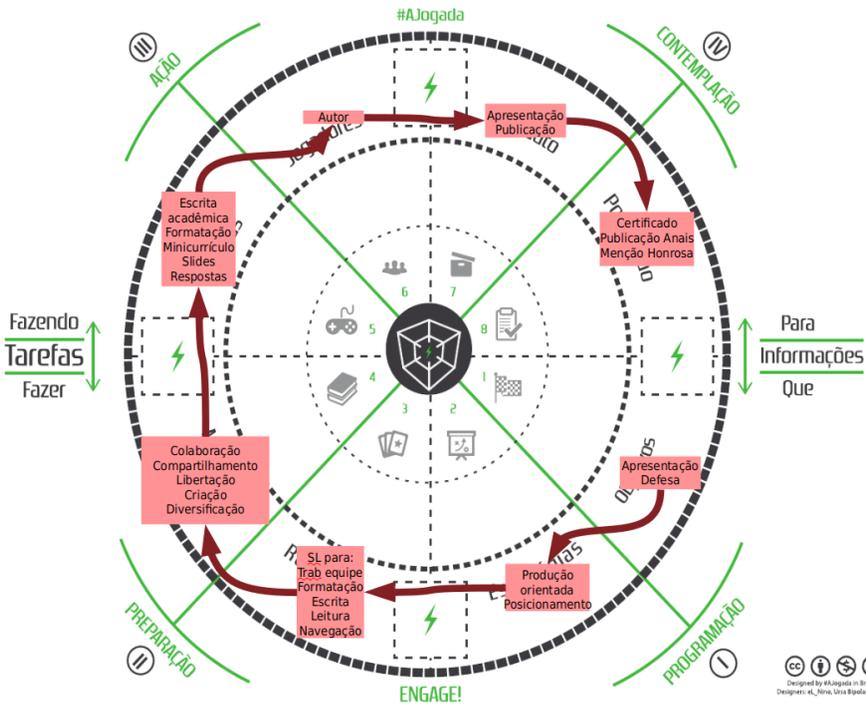


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No mundo dos jogos, este acaba aqui: ao alcançar a meta, o Aluno deixa de ser aluno; porém, como sabemos, a leitura e a escrita podem sempre ser aprimoradas e, portanto, este ciclo de jogada poderá se repetir em outros níveis de escolaridade ou mesmo em comunidades de prática espontâneas, como fóruns, grupos de estudos, trabalho, entre outros.

b) Descrição sumária da jogada do Autor

Figura 39: Ciclo da jogada do autor, organizada cronologicamente.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A jogada do Autor está representada na Mandala da Figura 39. A publicação e apresentação de seu trabalho diferencia

um escritor de um diário pessoal de um escritor de textos acadêmicos. Ser Autor, portanto, tem em vista publicar e defender seu trabalho junto a um público. Tendo em vista este fim, a produção orientada é essencial - orientada ao meio acadêmico - pois é o que legitima o trabalho; esta, junto com um posicionamento - necessário à defesa de tese - formam o conjunto de estratégias, que necessitam de softwares - no nosso caso, sempre livres - para possibilitar trabalho a distância em equipe, formatação conforme normas, navegação na internet e leitura e escrita propriamente ditas. Estar em rede é um recurso indispensável para a existência deste palco na internet que, como para o Aluno, é palco da Educação Libertadora e de sua metodologia baseada em colaboração, compartilhamento de conhecimento, liberdade, criatividade e diversidade. O jogador-mor que utiliza as técnicas de escrita acadêmica via esquemas, formatação preestabelecida, escrita de minicurriculo, produção de slides e respostas academicamente adequadas aos interlocutores é o Autor. Ele é o sujeito da apresentação do trabalho no evento e de sua submissão a Anais, além de ser passível de receber, como louros, certificado de participação acerca do trabalho apresentado em conjunto com a interação com seu próprio público, a publicação nos Anais do evento, conforme adequação da submissão e, a depender da alta qualidade do trabalho, também o prêmio de Menção Honrosa.

Note que o Aluno-Autor é elevado a um novo patamar como jogador, marcado pela maior autonomia, num sistema em que o professor continua sendo cúmplice de sua atuação, mas abre espaço para que outros atores interajam com o

aluno: pareceristas, coordenadores de mesa e público, todos no sentido do empoderamento e maior autonomia do jogador Autor em relação ao jogador Aluno. Amplia-se o círculo: o Público, menos específico e mais amplo, é a camada mais externa dessa jogada.

A grande questão é: como o Público, que é totalmente imprevisível e cujo percurso anterior aos dias do evento pode ser completamente desvencilhado do mesmo, também participa numa perspectiva Libertadora?

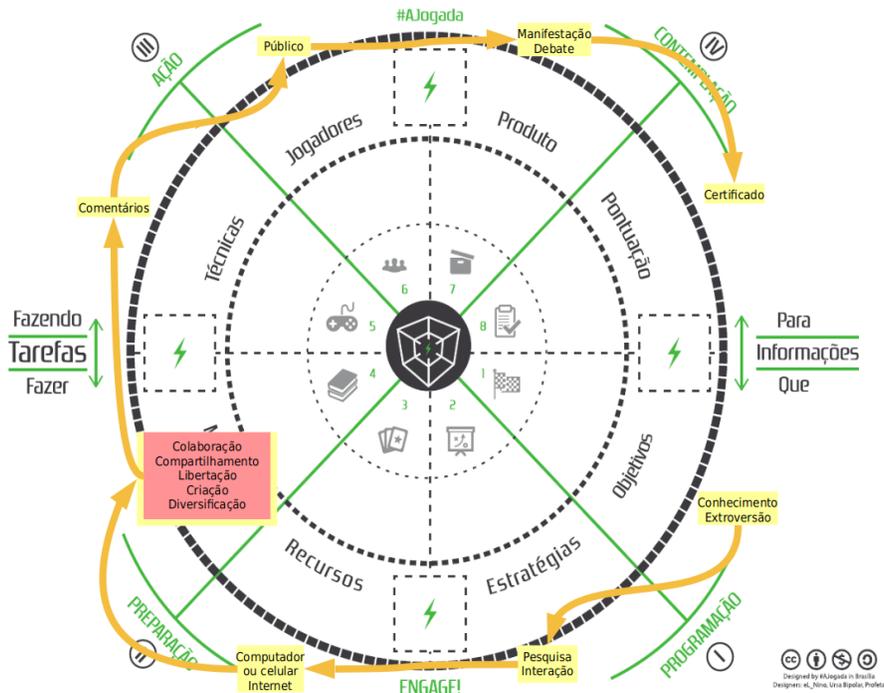
c) Descrição sumária da jogada do Público ()

A Figura 40 representa a jogada do Público.

A busca pelo conhecimento costuma ser o mote para a participação como ouvinte. Esse papel é interoceptivo: o Público recebe e assimila novas informações. No entanto, o UEADSL, ao exigir a participação com comentários, divide esse jogador em Visitantes e Público propriamente dito, pois uma de suas metas é a extroversão, a interatividade, como meta do último e não dos primeiros. Os Visitantes não precisam jogar, o Público sim. É por meio da pesquisa dos conteúdos disponíveis no evento - atividade comum a qualquer evento científico - e da interação - obrigatória apenas no UEADSL e outros poucos eventos a distância - que o Público joga, usando um computador ou celular conectado à internet como recurso. A Educação Libertadora intervém como método, pois os comentários obrigatórios promovem uma via de mão dupla no compartilhamento de conhecimento, permitindo que, via comentários, o Público crie seu espaço e sua identidade individual, livre para expor sua opinião num ambiente regado a respeito à diversidade.

É deste modo que ele colabora com a construção do macro-texto da edição em curso e torna-se, de fato, um jogador, manifestando-se e, assim, enriquecendo o debate do qual se apropria e fazendo juz ao certificado de Participação.

Figura 40: A jogada do público, de forma sequencial.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

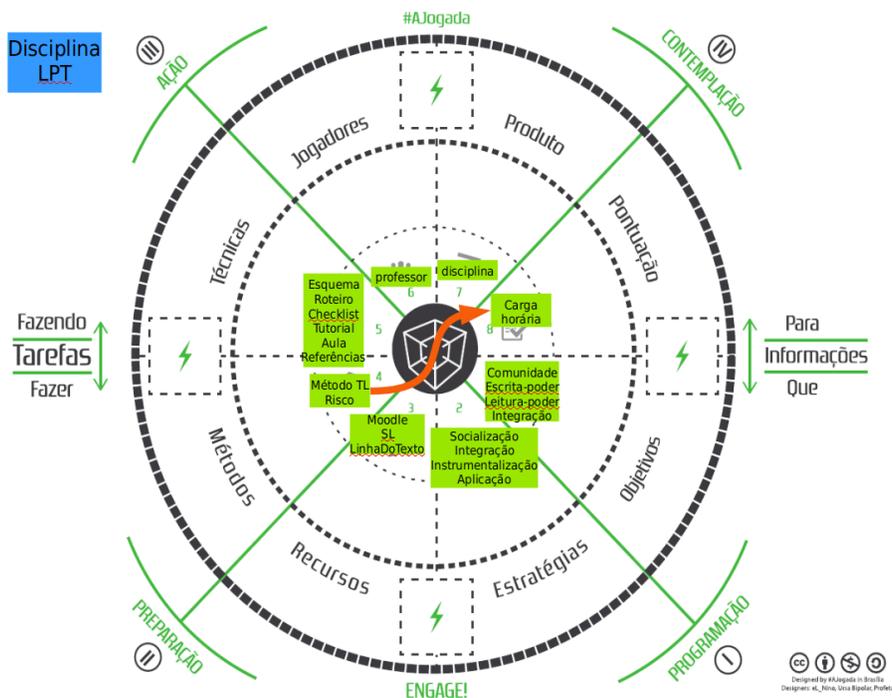
Talvez esteja na hora do Texto Livre criar uma Menção Honrosa para o Público, honrando os participantes com produções qualitativa e quantitativamente destacadas.

Note que o Aluno, ao tornar-se Aluno-Autor-Público, não amplia apenas sua área de atuação e tampouco recebe apenas mais recompensas do que se fosse somente Aluno;

ele cresce como cidadão, especialmente no que tange ao meio acadêmico, mas não só.

d) O jogo do UEADSL: Comissões

Figura 41: Quadro completo da jogada do professor.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No lugar de explorar exaustivamente a jogada da Comissão Científica, tal como fizemos para os outros jogadores, vamos direto à sua descrição sumária. Observe na Figura 41 que o método, que não havíamos colocado para o professor durante a análise de sua jogada, é o método TL – ou metodologia do risco –, um método de EAD baseado na Educação Libertadora. Deste modo, podemos colocar os

mesmos princípios que usamos para Autor, Aluno e Público neste campo de métodos. Também deixamos a pontuação de lado naquela análise, aqui explicitada (Figura 41).

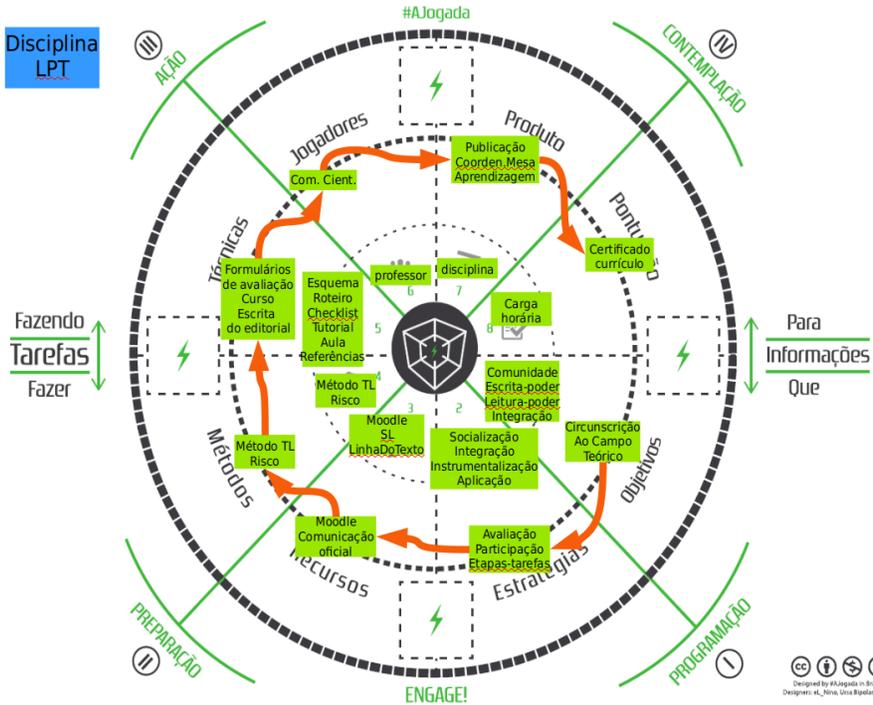
Mas por que partir do quadro do professor para falar das comissões? Pensemos por um instante na riqueza que a jogada do aluno como Aluno-Autor-Público alcança e olhemos para esta figura acima: o professor tem como produto a disciplina e como pontuação a carga horária correspondente. Possivelmente o leitor, a esta altura, está achando que eu acho muito chato dar aulas, pois não passa de oferecer a disciplina e receber os créditos pela carga horária cumprida. Eu seria obrigada a concordar, caso ignorasse a jogada como um todo, que pode ser assim sintetizada:

- Tendo como objetivo formar uma pequena comunidade de prática em torno da leitura e da escrita como instrumentos de poder, via *INTEGRAÇÃO* entre os estudantes, o professor saca de quatro metas estratégicas - *SOCIALIZAÇÃO*, *INTEGRAÇÃO*, *INSTRUMENTALIZAÇÃO* e *APLICAÇÃO* - no ambiente Moodle, usando, além deste, outros softwares livres de forma a aplicar o Método TL, o qual consiste em escrever/ler em situações reais de comunicação, não apenas exercícios descolados da realidade. Aulas em vídeos, referências bibliográficas e hiperlinks, tutoriais, checklists, roteiros e esquemas estruturais e de ideias são as principais técnicas utilizadas na OLPT nesta jogada do Professor, deste modo oferecendo a disciplina e cumprindo sua carga horária - significando salário.

Se a jogada do Professor acabasse aí, o UEADSL seria enriquecedor somente para o estudante. No entanto, ao assumir o papel de Professor com turma (ou orientador com grupo) no evento, cada professor passa, automaticamente, a integrar a Comissão Científica (Figura 42).

Por que isso deve acontecer? Porque o UEADSL é inter, trans, multidisciplinar, e o maior interessado em manter o grupo de estudantes sob sua supervisão integrado à área do conhecimento em que se enquadra a disciplina que os colocou ali é o professor. Ao compor a Comissão Científica, ele ganha poderes para trazer convidados de sua área, garantir que o trabalho dos pareceristas não escape aos seus objetivos e definir Menção Honrosa para quem corresponder melhor à alçada da disciplina. Em contato direto com a Comissão Organizadora, da qual poderá fazer parte se assim o desejar, ganha poder para definir alterações em prazos e dinâmicas internas, tais como época de inscrição dos alunos no evento e se os trabalhos destes serão ou não avaliados por pareceristas externos - que não sejam o professor e sua eventual equipe.

Figura 42: Jogada sequencial da Comissão Científica.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

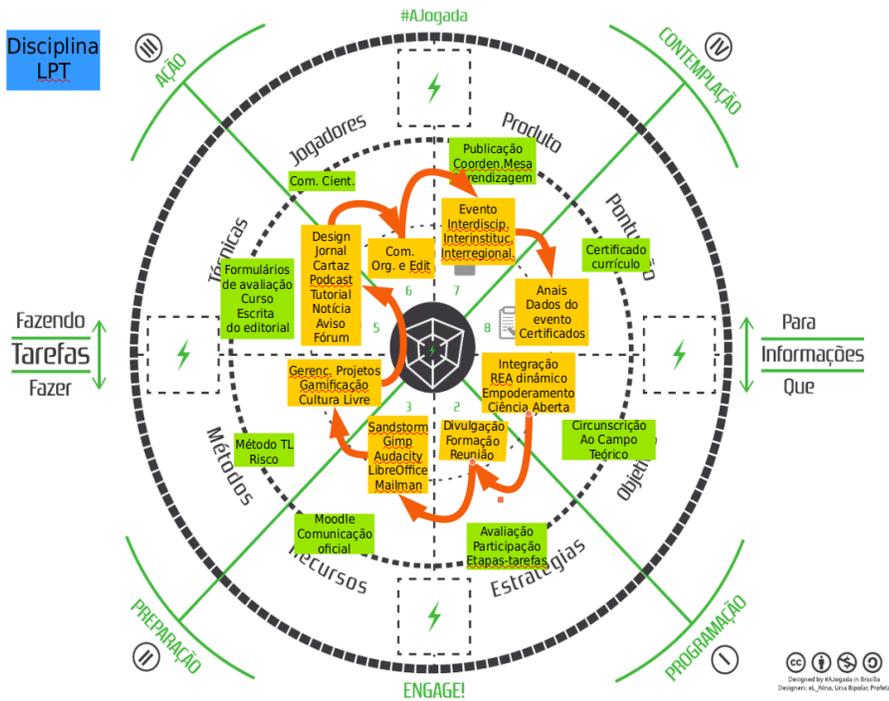
Com a descrição sumária da jogada da Comissão Científica, espero poder esclarecer o alçamento do professor a uma posição de poder superior à que possui em sala de aula:

- Como indivíduo que trouxe os estudantes ao UEADSL, o professor, na Comissão Científica almeja garantir o compromisso com o escopo teórico da disciplina de origem da turma; para tanto, utiliza estratégias de avaliação e integração das atividades do evento ao seu plano de aula no semestre em curso, bem como sua própria integração como participante das

decisões científicas, via Moodle e comunicações oficiais com os alunos por e-mail gerado no sistema. Esse conjunto de estratégias e recursos, aliados à metodologia do risco, modulam as técnicas disponíveis no evento, tais como formulários de avaliação padrão, contato com comissões e pareceristas no curso de professores, transformando o evento para que melhor atenda a seus propósitos, além de tornar-se um jogador ativo cujos produtos são a co-autoria do Editorial dos Anais (publicação), coordenação da mesa de seus estudantes (certificados) e, claro, a aprendizagem desejada para eles, saindo do evento empoderado e com um currículo melhor.

Já que é na relação do professor com a Comissão Organizadora e a Comissão Editorial que a maioria das ações da Comissão Científica alcança seus objetivos, vale a pena dar uma espiada na jogada dessas duas comissões: a primeira - Organizadora - trabalhando principalmente nas fases pré-evento e concomitante ao evento e a segunda - Editorial -, na fase pós-evento. Agrupamos as duas em uma única mandala, para facilitar a visualização (Figura 43).

Figura 43: Jogada das Comissões Científica, Organizadora e Editorial, com foco na sequência das duas últimas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observe que a gamificação é um dos métodos adotados pela comissão Organizadora:

- Com o objetivo de integrar diferentes áreas e níveis de escolaridade num REA dinâmico, capaz de promover o empoderamento de estudantes e professores e a Ciência Aberta, as comissões Organizadora e Editorial trabalham com softwares livres para gerenciamento de projetos gamificados em total acordo com a Cultura Livre. Divulgação,

informação e comunicação utilizam técnicas variadas para a produção de um evento interdisciplinar, interinstitucional e interregional, cujo sucesso é medido por publicação de Anais, emissão de certificados e dados de acesso, números de comentários e pelas peças de marketing.

Para finalizar, podemos dizer que é essa alta sintonia entre todos os percursos de todos os jogadores que faz do UEADSL um evento em que o entusiasmo, a surpresa e a satisfação são indícios recorrentes da experiência coletiva, muitas vezes manifestados na forma de agradecimentos em e-mails e mesmo podcasts de alunos e participantes em geral.

No próximo tópico vamos focar as estratégias do professor nessa proposta de OLPT, exatamente como tratadas no quadro da jogada (Figura 41, p. 166).

Capítulo 4. Desenho instrucional

No tópico 2.3. a, OLPT: o objeto de análise, apresentamos como estratégias metodológicas quatro metas principais: a *SOCIALIZAÇÃO*, a *INTEGRAÇÃO*, a *INSTRUMENTALIZAÇÃO* e a *APLICAÇÃO*. No desenho da OLPT, cada semana possui um tema e uma meta principal, assim como cada recurso e cada atividade também podem ser igualmente classificados:

1. **Semana 1: Reconhecimento.** Meta principal: *SOCIALIZAÇÃO*. Problemas a resolver logo no início: a) a disciplina a distância pode ser extremamente árida; b) os alunos pertencem a diferentes cursos e não se conhecem; c) dado não ser presencial e raramente utilizarmos recursos de vídeo, nunca de streaming, não estamos face a face para dar o primeiro sorriso

de acolhida e mostrar quem somos e a que viemos (nós, a equipe de didática); d) trabalharemos o semestre todo tendo em vista um único texto, o que precisa de sustentação; e) a maioria dos professores da universidade não utiliza tantos recursos do Moodle quanto nós, o que torna esses recursos quase ou totalmente desconhecidos mesmo para alunos mais experientes na EAD. A primeira semana (Figura 44), assim, traz:

- a) vídeo (reunindo slides, fotos e podcast), dando as boas vindas e explicando o contexto acadêmico e o contexto temático da disciplina, do ponto de vista da professora, de modo a apresentá-la também; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
- b) glossário para apresentação pessoal; troquei o costumeiro fórum por um glossário porque possui uma visualização melhor, com mais opções de busca, permitindo aos alunos encontrarem seus conhecidos mais facilmente, sem impedir a interação, que pode ser feita via comentários; a nota conferida é de participação, visto que não computamos presença; exceto quando o aluno estiver no limiar em que pode ser ou não aprovado; meta: *SOCIALIZAÇÃO*;
- c) leitura para instigar o interesse no tema; meta: *INTEGRAÇÃO*;
- d) 5 enquetes que, ao mesmo tempo em que dão a conhecer o perfil da turma em relação à cultura livre, propiciam um primeiro olhar dos estudantes

sobre o tema e abrem espaço para a reflexão sobre a possibilidade de não concordar com o ponto de vista do professor; meta: **SOCIALIZAÇÃO**.

*Figura 44: Aula da semana 1, dedicada ao reconhecimento. O texto de introdução das semanas também possui uma meta. No caso da semana 1, a principal meta é a acolhida, ou seja, a **SOCIALIZAÇÃO**. O caderno de anotações é apenas um link apontando para outra aba. A visualização corresponde à dos alunos.*

The screenshot shows a digital classroom interface. At the top, there is a navigation bar with a hamburger menu, a logo 'm', and the text 'Portal Minhas Turmas' and 'VLIBRAS'. On the right side of the navigation bar, there are notification icons and the name 'Ana Cristina Fricke Matte' with a small profile picture and the text 'aluno-autor'.

The main content area has a title '2018_2 - OF. DE LP:LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS - TOL1' and a breadcrumb trail: 'PAINEL > MINHAS TURMAS > 2018_2 - OF. DE LP:LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS - TOL1 > SALA VIP'.

Below the title, there is a horizontal menu with tabs for different weeks: 'Sala VIP', 'Sem 1) 13 a 20/8', 'Sem 2) 20 a 27/8', 'Sem 3) 27/8 a 3/9', 'Sem 4) 3 a 10/9', 'Sem 5) 11 a 17/9', 'Sem 6) 18 a 24/9', 'Sem 7) 25/9 a 1/10', 'Sem 8) 2 a 8/10', 'Sem 9) 8 a 15/10', 'Sem 10) 15 a 22/10' (which is highlighted), 'Sem 11) 22/10 a 29/10', and 'Sem 12) 29/10 a 5/11'. Below this menu are links for 'Sem 13) 5 a 12/11', 'Sem 14) 12 a 19/11', 'Sem 15) 26 a 29/11', 'Fechamento', 'Anotações da Turma', 'NOTICÁRIO', and 'ALCE'.

The main content area features a coffee cup icon and two text boxes: 'Este é nosso espaço de interação que independe de data.' and 'Escolha uma poltrona, sirva-se e fique à vontade.'. Below this, it says 'início das aulas: 13/8'. To the right, there is a 'CADERNOS' section with a notebook icon. Below that, there is a 'Usuários Online' section showing '1 usuário online (últimos 5 minutos)' and the name 'Ana Cristina Fricke Matte' with a small profile picture. At the bottom right, there is a logo for 'ALCE' with the text 'Seja um alce, você também!'.

At the bottom left, there are several icons and links: 'Sala do cafezinho', 'Fórum de interação semanal e roteiros de trabalho da semana', 'CHAT para reuniões de grupos', and 'caderno de anotações'.

At the bottom right, there is a 'Seu progresso' section with a progress bar and a small icon.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2. **Semana 2: Provocação.** Meta principal: *INTEGRAÇÃO*.

Semana dedicada à contextualização em relação à temática escolhida e à coleta dos primeiros dados (pesquisa bibliográfica e em referentes textuais disponíveis na rede). A semana (Figura 45) precisa prover aos alunos um ponto de partida para a discussão, aumentar seu interesse pelo tema e, não menos importante, deixar claro que esse jogo é sério, o que foi feito com os seguintes recursos:

- a) slides para a provocação: dessa vez, baseado em imagens mas, principalmente, escrita, já trazendo para o palco o cerne da disciplina: ler e escrever; nesses slides uso minha própria história, mostrando como a cultura livre mudou completamente minha forma de ver as coisas e o quanto era equivocado meu pensamento anterior a essa mudança, no que tange a essa temática da propriedade intelectual; meta: *INTEGRAÇÃO*;
- b) leitura de um artigo científico, escrito em parceria com Adelma Araújo e publicado como capítulo de livro (MATTE, ARAÚJO, 2012), debatendo a importância da escrita acadêmica para o jovem pesquisador, ou seja, o próprio conteúdo da disciplina, para mostrar que esse jogo pode ser gostoso e queremos que seja, mas brincadeira é coisa séria; meta: *INTEGRAÇÃO*;
- c) fórum para coleta de dados para a pesquisa e para a integração entre essa disciplina multicursos e o curso de cada aluno, que indica como objetivos: a) permitir ao estudante conhecer o trabalho dos

colegas e buscar semelhanças e diferenças com o próprio trabalho, a partir do tipo de software utilizado; b) compartilhar conhecimento sobre o uso de diferentes softwares na área específica de cada um; e c) começar a coleta de dados e referências para o trabalho final; meta: *INTEGRAÇÃO*.

Figura 45: Visualização da Semana 2 pelo aluno. Para esta semana, a principal meta do texto introdutório ainda é a *SOCIALIZAÇÃO*.

Semana 2: Provocação

Semana de 20 a 27 de agosto. Prazo de entrega: 3/9

A internet é o lugar da liberdade. Será? Você é livre?

Neste tópico vamos conhecer a filosofia de muitas comunidades de ciência aberta, educação libertadora e software livre, e vamos nos organizar para começar a produzir os trabalhos em grupo.



 Provocação

5.4Mb Documento PDF

 LEITURA: A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador

362.1Kb Documento PDF

 AV2. Pesquisa e Coleta de dados 5pt (até 3/9)

Seu progresso 



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3. **Semana 3: Ideias e esquemas de ideias.** Meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*. Esta aula apresenta o primeiro tipo de esquema a ser usado como ferramenta para a leitura e para a escrita, o esquema de ideias. O trabalho é aplicado em textos que contextualizam a temática da disciplina. Cabe notar também que as três semanas iniciais são as únicas que não são abertas em sequência, mas ficam disponíveis ao mesmo tempo no ambiente desde o primeiro dia de aula, com prazo de 22 dias para as atividades; esta prática resolve a maior parte dos problemas causados por alunos que entram depois do início das aulas, pelos mais variados motivos. Especificamente da Semana 3 (Figura 46), são estas atividades a seguir:

- a) página explicativa sobre como fazer esquemas de ideias, usando como exemplo uma entrevista com um ativista do Software Livre dedicado a jogos; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
- b) links para três textos diferentes sobre a temática do curso (no caso desta oferta, um dos textos apresentou link quebrado e foi retirado); meta: *INTEGRAÇÃO*;
- c) tarefa: montar um esquema de ideias, em dois passos: a) criar uma lista de 4 a 8 palavras-chave que definam as ideias discutidas nos textos da semana; b) desenhar o esquema de ideias, no qual fique clara qual a ideia central e quais as ideias secundárias de um dos textos, a escolher; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

Figura 46: Tela da semana 3, conforme a visualização pelo estudante. O texto introdutório possui como meta principal a INSTRUMENTALIZAÇÃO. É importante observar que os quadrinhos, recorrentes nas introduções das semanas, possuem como meta principal a SOCIALIZAÇÃO, pois, por meio do humor, buscam identificar a comunidade dos alunos com as comunidades de software livre.

Semana 3: Ideias e esquemas de ideias

de 27 de agosto a 3 de setembro. Prazo: 3/9

Esta é a primeira ferramenta de produção e leitura de textos que vamos usar. O esquema de ideias é ótimo para realizar a maior parte das atividades, mesmo quando não explicitamente solicitado..

ROTEIRO: i) Leia o texto "Aprendendo a fazer esquemas de ideias". ii) Leia a orientação da tarefa 3 para já ler os textos tendo em vista o que você precisa tirar deles, iii) Leia os dois textos para escolher um para a tarefa. iv) faça o esquema num editor de imagens ou apresentações ou mesmo no Freemind e encaminhe pela tarefa 3 em PDF.



FUNDAMENTOS: Aprendendo a fazer esquema de ideias

LEITURA: Sérgio Amadeu da Silveira, sociólogo: "EUA farão do combate à pirataria a nova guerra às drogas"

LEITURA Leonardo Boff: Está confuso, mas eu sonho com um país melhor e mais justo

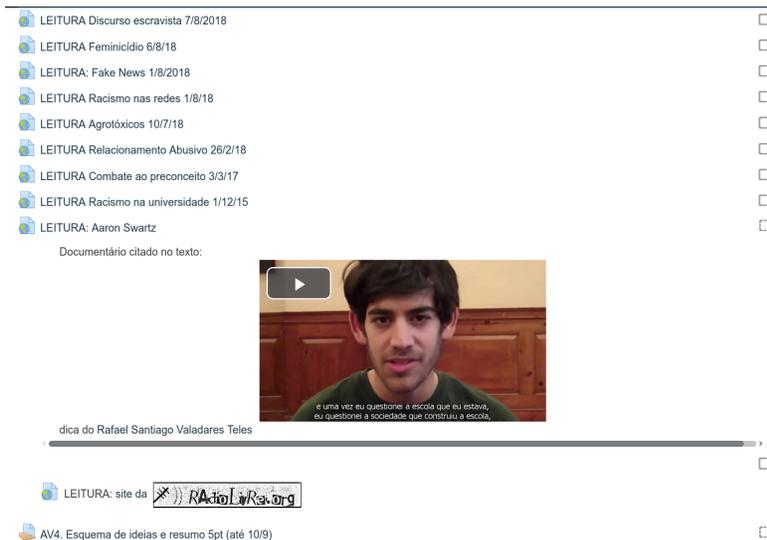
AV3. Primeiro Esquema de Ideias 5pts (até 3/9)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4. **Semana 4: Esquema de ideias e resumo.** Meta principal: *APLICAÇÃO*. Nesta semana (Figuras 47 e 48) são oferecidos vários textos com diferentes focos, dentro da temática da disciplina. A tarefa consiste em escolher um, gerar um esquema das ideias do texto escolhido e, a partir delas, criar um resumo. É uma tarefa individual, preparando o trabalho de escrita do resumo do trabalho final, a ser submetido ao evento em breve; as atividades são:

- a) leitura: conjunto de 10 textos sobre pirataria, de diferentes tipos, formatos e tamanhos, além de diferentes abordagens do tema; meta: *INTEGRAÇÃO*;

Figura 47: Metade inferior da tela da semana 4.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

- b) tarefa: criação de esquema de ideias e, a partir dele, do resumo de um destes textos, escolhido pelo estudante; meta: **APLICAÇÃO**.

Figura 48: Metade superior da tela da semana 4. O texto introdutório divide-se em: parte inicial (**INSTRUMENTALIZAÇÃO**), segunda parte (**INTEGRAÇÃO**) e quadrinhos (**SOCIALIZAÇÃO**).

Semana 4: Esquema de ideias e resumo

de 3 a 10 de setembro - prazo 10/9

O *esquema de ideias* é ótimo para ajudar a escrever *resumos*, pois o que ele faz é organizar as ideias que constroem o texto em torno de uma ideia central. Não se esqueça dessa ferramenta quando for inscrever um trabalho num congresso, por exemplo, pode ser muito útil e tornar o seu trabalho bem mais rápido.

Sobre ACTA: a prisão do Aaron está diretamente vinculada ao movimento de grandes gravadoras e editoras para sancionar leis super restritivas que dariam todos os direitos à polícia e nenhum aos usuários, permitindo, por exemplo, prender uma pessoa ou bloquear o conteúdo de um portal inteiro sem precisar provar que, de fato, ela/ele estivesse cometendo um crime cibernético; são os atos ACTA, SOPA e PIPA, que geraram movimentos popular intensos em 2012, inclusive o bloqueio do Megaupload e a prisão de seus donos. O Aaron nos interessa particularmente pois sua atuação era no campo da ciência aberta. Se formos seguir a lei ao pé da letra, todos da universidade somos piratas, todos compartilhamos textos com copyright, fazemos xerox de muito mais que 20% de um livro etc Pensando bem... acho que não haveria ciência no Brasil sem essas práticas. Não que eu seja a favor da pirataria, nem contra: eu sou partidária do conhecimento livre, da ciência aberta e faço o que for preciso para colocar em prática minhas crenças.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5. **Semana 5: Resumo e minicurriculo (inscrição no UEADSL).** Meta principal: *APLICAÇÃO*. Nesta semana (Figura 49), as diferentes metas das semanas anteriores convergem para uma única preocupação: a leitura e a produção de um texto. No caso, trata-se do resumo para o UEADSL, no qual os alunos devem apresentar uma proposta de trabalho, a ser desenvolvido em grupo, aplicando nessa proposta a organização de um esquema de ideias e trabalhando o gênero resumo para evento. Além disso, a inscrição envolve a escrita de um minicurriculo, o que é aproveitado como mais um dos gêneros acadêmicos desenvolvidos na disciplina. São três atividades:

- a) produção do resumo do evento, ainda em formato livre para melhor apresentação da proposta de cada grupo; meta: *APLICAÇÃO*;
- b) produção da primeira versão do minicurriculo; meta: *APLICAÇÃO*;
- c) leitura não obrigatória, de possível interesse da turma. Esse tipo de leitura sem relação direta com alguma das tarefas abre espaço para novas reflexões e, como não são obrigatórias, permitem incluir textos com maior especificidade; meta: *INTEGRAÇÃO*.

Figura 49: Semana 5 no Moodle. Enquanto o texto introdutório tem um caráter de **SOCIALIZAÇÃO**, desta vez os quadrinhos visam à **INTEGRAÇÃO** do tema com o trabalho, colocando de forma humorística as contradições que o envolvem.

Semana 5: Inscrição no evento online

De 11 a 17 de setembro

UEADSL2018.2: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre

Hora de aparecer no cenário nacional do Texto Livre: se mini-curriculo é sua identidade frente a essas comunidades e seu resumo é a sua proposta, sua posição!



AV5. Proposta para o UEADSL 10pt (até 17/9)

AV6. Minicurriculos (perfil no UEADSL) 5pt (até 17/9)

LEITURA: Em videoconferência, professor da UFRGS apresenta mapeamento de softwares educacionais livres

Seu progresso



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

6. **Semana 6: Esquema estrutural e projeto.** Meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*. Esta semana (Figura 50) apresenta a segunda principal ferramenta para a escrita acadêmica: o esquema estrutural.

Figura 50: Tela da semana 6 no Moodle. A imagem possui um objetivo instrumental: dar a conhecer a marca de uma licença livre, a Creative Commons. Também o texto introdutório tem como meta a INSTRUMENTALIZAÇÃO. A “seriedade” desta semana traz o jogo para outro patamar, embora os slides sobre cultura livre mostrem que é permitido brincar.

Semana 6: Esquema estrutural e projeto

de 18 a 24 de setembro.

Um texto pode ser analisado como um mapa (esquema de ideias) ou como uma narrativa no tempo, de modo que vemos suas partes sequencialmente organizadas. A esta última forma de organizar o texto chamamos de esquema estrutural, uma ferramenta extremamente útil para compreender e/ou produzir textos longos.

Vamos trabalhar aqui com o tema da [Creative Commons](#), uma licença livre que pode ser usada em trabalhos acadêmicos. A licença indicada para esse tipo de trabalho é a by-sa:



o trabalho pode ser livremente distribuído, pode ser copiado e citado, desde que se indique a autoria, pode ter uso comercial (por exemplo, usar em aulas onde você recebe como professor ou ser publicado por editoras comerciais), pode ter obras derivadas (todo trabalho acadêmico é derivado de outras obras), devendo-se manter a licença aberta, em prol da ciência.

-  ROTEIRO da semana 6
-  Como fazer um esquema estrutural?
-  Slides sobre cultura livre
-  Slides sobre Cultura Livre - em PDF
-  Liberdade em duas palavras
-  AV7. Tarefa: esquema estrutural e projeto 5pt (até24/9) -> PRORROGADO ATÉ 01/10

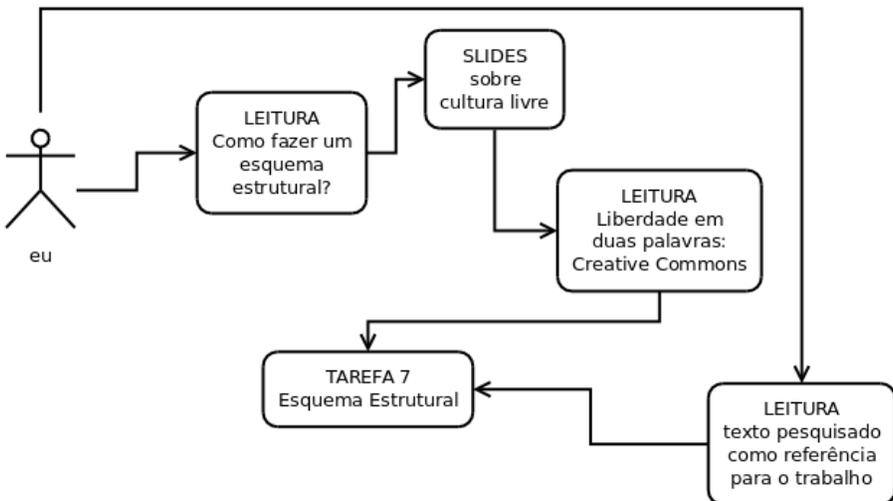
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A distinção entre os dois tipos de esquemas e sua criação a partir de um texto requerem um grau de abstração **que**, na via inversa da produção textual a partir de esquemas, **se reflete** numa ampliação da flexibilidade do autor em modelar e remodelar desde a sentença até o texto, de resumos a teses de doutorado. Continuamos trabalhando com leituras orientadas ao embasamento dos trabalhos,

conforme a temática escolhida. A semana organiza-se em torno das seguintes atividades:

- a) um roteiro (Figura 51) na forma de esquema, auxiliar da orientação semanal enviada por e-mail; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;

Figura 51: Roteiro da semana 6.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

- b) página explicativa do conceito e da prática do esquema estrutural; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
- c) slides sobre cultura livre (versão em flash e em PDF): recorre aos princípios das comunidades de software livre para, ao mesmo tempo, explicar o conceito de liberdade nessa cultura e instigar a importância das comunidades para o

compartilhamento do conhecimento; meta: *INTEGRAÇÃO*;

d) leitura sobre a licença livre Creative Commons; meta: *INTEGRAÇÃO*;

e) tarefa com o objetivo de trabalhar o esquema estrutural e, ao mesmo tempo, prover referências para o trabalho final; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

7. Semana 7: Resenha e Esquema estrutural. Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 52) continua com o embasamento via leituras para o trabalho final, mas, a partir de agora, de forma livre, levando os grupos a escolherem as referências mais adequadas à sua proposta. A aplicação do Esquema Estrutural é feita na forma de uma resenha do texto escolhido pelo grupo, de forma a trabalhar também esse importante gênero acadêmico. Ao mesmo tempo, é o momento de revisar o minicurriculo a partir das orientações recebidas do professor ou do tutor. As atividades são:

a) leitura não obrigatória de uma tirinha a respeito das leis de restrição a produtos intelectuais, com a possibilidade de interação via fórum; meta: *SOCIALIZAÇÃO*;

b) a página sobre revisão de resenha possui slides sobre resenhar e um check list para a revisão; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;

c) a página sobre revisão de resumos prepara o trabalho para entrega na semana seguinte, quando o resumo será enviado ao evento, e tem como

recursos slides e dicas; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;

- d) a tarefa retoma o checklist de revisão de resenha como elementos a serem cuidados na produção de uma resenha de texto escolhido pelo grupo, a partir de seu esquema estrutural, para embasar a pesquisa em andamento para o trabalho final; meta: *APLICAÇÃO*;
- e) paralelamente, abre-se espaço para envio e avaliação comentada da revisão dos minicurrículos produzidos para o evento; meta: *APLICAÇÃO*.

Figura 52: Tela da Semana 7. O texto introdutório, tanto antes, quanto depois dos quadrinhos visa à INSTRUMENTALIZAÇÃO, enquanto os quadrinhos tem como meta a SOCIALIZAÇÃO.

Semana 7: Resenha e esquema estrutural

de 25 de setembro a 01 de outubro.

Uma *resenha* deve conter uma apresentação do texto resenhado, preferencialmente analítica e possivelmente crítica em relação a ele. O *esquema estrutural* de uma resenha deve permitir ao leitor localizar facilmente essas informações, sem deixar de ser um texto coeso e interessante. Vamos tentar? As melhores resenhas vão participar de uma eleição para publicação no Blog dos voluntários do Texto Livre



ATENÇÃO: Revisar é uma parte importante do processo de escrita. Assim, não deixe de fazer sua releitura, com base nos comentários recebidos e das novas leituras feitas. Para alterar seu resumo e mini-currículo no evento, acesse os guichês abaixo; se seu resumo e/ou minicurrículo não precisar de revisão, explique à professora no fórum de dúvidas desta semana, senão o grupo/você ficará sem nota nessa tarefa.

	Seu progresso ?
Mafalda não gosta de SOPA.	<input type="checkbox"/>
Sobre revisão de resenha	<input type="checkbox"/>
Sobre resumo	<input type="checkbox"/>
AV8. Esquema Estrutural e Resenha 5pt (até 1/10)	<input type="checkbox"/>
AV10. Minicurrículo revisado 5pt (até 1/10)	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

8. Semana 8: Resumo do Trabalho Final. Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 53), já passando da metade do curso, passa a colocar o foco no evento, a fim de capacitar os alunos, via leitura e escrita, a uma participação digna de um membro da comunidade acadêmica, na qual a maioria dos alunos é recém-chegado. Embora o foco seja a *APLICAÇÃO* de conhecimento e metodologia, aproveitamos para compartilhar informações sobre softwares livres que podem auxiliar na produção dos esquemas, além de sugerir mais uma leitura não obrigatória:

- a) tutoriais: softwares úteis para desenhar esquemas; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
- b) leitura opcional sobre a temática da disciplina; meta: *INTEGRAÇÃO*;
- c) tarefa: resumo para o evento, criado a partir da proposta enviada e com base nos comentários recebidos do parecerista/professor/tutor; meta: *APLICAÇÃO*.

Figura 53: Semana 8, dedicada à finalização do resumo para o evento.

Semana 8: Resumo do trabalho final

Semana de 02 a 08 de outubro

UEADSL2018.2: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre

Para começar o trabalho final, vamos lançar mão das ferramentas de esquemas de ideias e estrutural para escrever o resumo e deixar parte importante do trabalho pronto para a submissão ao evento (título, palavras-chave e resumo).



- Tutoriais: softwares úteis para desenhar esquemas
- Leitura: SOPA, PIPA, ACTA e Anonymous
- AV9. Resumo do trabalho 5pt (até 8/10)

Seu progresso

-
-
-

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

9. **Semana 9: Primeira versão do trabalho final.**

Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 54), embora tenha poucas atividades, é bastante intensa, pois é o momento da escrita da primeira versão do artigo a ser apresentado no evento. O tempo é curto, mas é suficiente se considerarmos o trabalho feito previamente com o embasamento, a temática e os recursos (esquemas) aplicados nas semanas anteriores.

- a) Tarefa: trata-se da primeira *APLICAÇÃO* de todo o conteúdo e de todos os recursos estudados, na forma de um artigo. Devemos incluir na lista de conteúdo e recursos a orientação a trabalhos em grupo recebida de forma esparsa durante as semanas anteriores; meta: *APLICAÇÃO*;
- b) Leitura: Livro sobre Artigo acadêmico; embora não obrigatória, trata-se de uma leitura instrumental cujo conteúdo faz parte do escopo da disciplina; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

Figura 54: Tela da semana 9. A orientação oferecida no texto introdutório visa à INSTRUMENTALIZAÇÃO e, como contraponto, os quadrinhos visam à SOCIALIZAÇÃO.

de o a 15 de outubro

Oficina UFMG 2018.2: Universidade, EAD e Software Livre

Aqui você deve apresentar a primeira versão do texto do UEADSL completo. É uma tarefa importante porque, além de valer mais pontos que todas as outras, vai permitir a você realizar uma revisão final do trabalho para o evento, mas tem que ser rápido no gatilho.

ATENÇÃO: Não haverá prorrogação de prazos. Fique atento!

O artigo deve ter de 4 a 6 páginas tamanho A4, fonte Liberation Sans tamanho 12 (ou uma fonte proprietária compatível, como Arial) e espaçamento entre linhas de 1,5cm. Outras informações serão enviadas pelo e-mail cadastrado no UEADSL, mantenha-o atualizado. Sugiro que já utilizem a formatação dos Anais, disponíveis aqui: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/about/submissions#authorGuidelines>. Assim economizam trabalho depois em relação a número de páginas.

Somente os trabalhos com nota mínima (60%) na última revisão poderão ser apresentados e publicados nos anais do evento. A comissão científica vai avaliar estes trabalhos a fim de escolher os 5 que receberão menção honrosa no final do evento.



SOBRE ESCREVER ARTIGO (clique aqui)

AV11) Tarefa: primeira versão do artigo (10 pts) (até 15/8)

Artigo Acadêmico - dicas, modelos, etc

Seu progresso



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

10. **Semana 10: Gêneros Textuais.** Meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*. Esta semana (Figura 55) marca uma pausa: equilibra o excesso da semana anterior com um exercício rápido e com caráter didático, que focaliza a questão dos Gêneros Textuais Acadêmicos, que faz parte do escopo da disciplina e, exceto por este exercício, não é tratada de forma direta durante as outras atividades. Nessa pausa, aproveitamos para disponibilizar aos alunos um checklist da participação no evento, criado com o recurso homônimo nativo do Moodle, e um livro, idem, não obrigatório sobre Leitura.

a) Questionário: gêneros textuais (discussão lógica); meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;

b) Cronograma para acompanhamento das atividades relativas ao UEASL, realizadas e por realizar até o final do semestre; meta: *INTEGRAÇÃO*;

c) Livro sobre Leitura, com uma introdução e cópia escaneada do capítulo do livro homônimo “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1989, pp. 9-14); meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

Figura 55: Tela da semana 10. Seguindo o esquema das semanas anteriores, o texto introdutório tem como meta principal a INSTRUMENTALIZAÇÃO, enquanto os quadrinhos visam à SOCIALIZAÇÃO.

Semana 10: Gêneros Textuais.

Semana de 15 a 22 de outubro.

Oficina UFMG 2018.2: Universidade, EAD e Software Livre

Esta semana é rápida, apenas uma reflexão: um questionário sobre gêneros textuais. Se precisar de ajuda, com o questionário ou o artigo, utilize o Fórum de Dúvidas. Aproveite o tempo para ler os feedbacks novamente, para verificar se deixaram escapar algo no desenrolar do trabalho. Se ainda sobrar tempo, ótimo! Descanse!



AV12 - QUESTIONÁRIO: Gêneros textuais

Cronograma dos trabalhos para o UEADSL2018.2

LEITURA DE TEXTOS - uma forma de olhar

Para compreender porque dizemos: "leia! tudo!".

Seu progresso



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

11. **Semana 11: Versão final do artigo.** Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 56) é dedicada exclusivamente à revisão da primeira versão do artigo e sua submissão ao evento. Possui, portanto, apenas uma tarefa para envio do texto e um texto com orientações gerais sobre revisão, já que cada texto, na primeira etapa, recebeu um comentário detalhado com indicações de revisão pelo parecerista/professor/tutor que deverão ser seguidas:
- a) página: “Quer ajuda na revisão?”; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*;
 - b) tarefa: orientação para o envio do artigo revisado para avaliação externa no evento; meta: *APLICAÇÃO*.

Figura 56: Semana 11 no Moodle. Os quadrinhos mantêm-se com a meta de **SOCIALIZAÇÃO**, mas o texto, embora com um bom grau de **INSTRUMENTALIZAÇÃO**, visa principalmente à **INTEGRAÇÃO** do trabalho em aula com a participação no evento.

Semana 11: Versão Final do Artigo

de 22 de outubro a 29/10 (prazo 5/11)

Oficina UFGM 2018.2: Universidade, EAD e Software Livre

O texto que você submeter esta semana será sua apresentação oficial no UEADSL e somente os trabalhos com indicação para publicação serão publicados nos anais do evento. O evento, desde sua primeira edição em 2010, recebe sempre mais de 13 mil visitas só nos dias oficiais, portanto: todo cuidado na revisão!



Seu progresso

Pra começar, disponibilizamos algumas dicas sobre como fazer a revisão do trabalho (deste e de qualquer outro trabalho a ser escrito em sua vida acadêmica). Leia antes de enviar a versão final.

Quer ajuda na revisão?

A avaliação da primeira versão do trabalho será disponibilizada na tarefa correspondente, aqui no Moodle. E com base nessa orientação que você deverá fazer a revisão final do trabalho, a qual será encaminhada já para o evento, para uma avaliação externa.

AV14 - Envio do Artigo para o evento, para a avaliação externa. Até 5/11

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

12. **Semana 12: Relatório e projeto.** Meta principal: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*. Aproveitando o tempo para a análise dos textos pelos pareceristas, esta semana (Figura 57) é dedicada a relacionar dois importantes gêneros acadêmicos:

- a) questionário para reflexão sobre a relação entre projeto e relatório e compreensão de suas estruturas; meta: *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

Figura 57: Semana 12: relatório e projeto. O propósito do texto introdutório é a INTEGRAÇÃO disciplina/evento. Já os quadrinhos funcionam como uma provocação, pois apelam para uma metalinguagem computacional pouco conhecida da maioria dos alunos, de modo a, ou causar interesse, ou criar conflito, ambos sendo vistos nesta metodologia como produtivos, pois envolvem os estudantes na cena criada para a disciplina (INTEGRAÇÃO).

Semana 12: relatório e projeto

de 29/10 a 05/11

Mais uma semana curta, para dar tempo de trabalhar na versão final finalíssima, que agora vai para os Anais. Vamos aproveitar para discutir brevemente dois gêneros textuais que serão muito importantes durante sua vida acadêmica, o relatório e o projeto (questionário).



cc creative commons cc-by

hacktoon.com

Seu progresso

AV13 - QUESTIONÁRIO: Relação entre Projeto e Relatório

Nós já observamos que o trabalho de escrita de um artigo possui etapas que lembram um projeto, então vamos pensar melhor sobre o que é projeto e qual a relação deste com o relatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

13. **Semana 13: Submissão aos Anais.** Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 58),

embora possua apenas uma etapa, tem em vista uma atividade nem sempre simples para os autores acadêmicos: a formatação e a revisão do texto dentro de normas específicas:

- a) tarefa: submissão do artigo aos Anais, revisado conforme as orientações recebidas do parecerista/professor/tutor e de acordo com as normas de publicação dos Anais; meta: *APLICAÇÃO*.

Figura 58: Semana 13: revisão final do artigo para submissão aos Anais do evento. O texto introdutório tem como meta principal a INTEGRAÇÃO. A ausência de quadrinhos tem como objetivo criar um vazão a ser preenchido pelo evento iminente.

Semana 13: Revisão final para submeter aos ANAIS

de 5 a 12 de novembro

UEADSL2018.2: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre

O texto que você submeter esta semana será sua apresentação oficial no repositório aberto permanente do UEADSL. Hoje em dia não basta apresentar nos eventos, para que seu currículo realmente tire proveito disso você também deverá publicar nos anais.

 AV17 - Publicação nos ANAIS do EVENTO (até 19/11)

Seu progresso 



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

14. **Semana 14: preparo da apresentação no evento.** Meta principal: *APLICAÇÃO*. Esta semana (Figura 59) une a *APLICAÇÃO* dos conhecimentos e as experiências vividas nas comunidades de prática, sempre que surgiram, para integrar de forma consciente e positiva o aluno-autor ao ambiente do evento. Trata-se de rever o trabalho para produzir slides de apresentação (outro gênero acadêmico):

- a) tarefa: preparo e produção de slides do trabalho a ser apresentado no evento; os slides são publicados junto com o artigo, à disposição do público; meta: *APLICAÇÃO*.

Figura 59: Tela da última semana antes do evento (semana 14). Os quadrinhos visam à SOCIALIZAÇÃO, a fim de diminuir alguma eventual tensão a respeito da apresentação no evento, enquanto o texto reforça a meta principal da semana: APLICAÇÃO do que foi aprendido.

Semana 14 Preparando sua apresentação no evento. Conheça o UEADSL.

de 12 a 19 de novembro

UEADSL 2018.2: Universidade, EAD e Software Livre

Os esquemas agora são sua arma: saque e use! Verifique os pontos centrais do trabalho, possíveis conflitos entre os temas secundários (esquema de ideias) e a concatenação entre eles (esquema estrutural). Isso deve ajudar a montar slides mais elucidativos sobre o tema, com uma apresentação mais objetiva e eficiente.



VEJA COMO PARTICIPAR DO UEADSL AQUI

 AV15 - SLIDES do trabalho em grupo (10 pontos) (entregar no evento até 19/11)

Seu progresso 

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

15. **Semana 15: Trabalho final: evento on-line.**

Meta principal: todas, especialmente *INTEGRAÇÃO*. Esta semana, como se pode ver na Figura 60, não acontece no ambiente da disciplina, mas, diferentemente de um passeio escolar, trata-se de uma atividade na qual cada estudante é protagonista, ou seja, é corresponsável pelo sucesso do evento.

Figura 60: Semana final do curso: evento on-line. Tanto o texto introdutório da semana quanto os quadrinhos visam à INTEGRAÇÃO, com forte caráter de SOCIALIZAÇÃO, do estudante ao evento: a aula, nesta semana, não acontece no ambiente da disciplina, se o estudante está aqui, saberá que deverá ir para lá.

Semana 15: Evento Online UEADSL

Atenção: de 26 a 29 de novembro.

UEADSL 2018.2: Universidade, EAD e Software Livre

Hora da verdade! A interação é o mais importante agora. Acesse o evento clicando aqui.

Dúvidas? Procure respostas no FAQ ou pelo e-mail ueadsl.sec@textolivre.pro.br.



AV16 - Nota de Participação no UEADSL

Seu progresso



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa responsabilidade é importante para seu crescimento como membro da comunidade acadêmica, um dos grandes méritos desse REA chamado UEADSL. A única atividade disponível no Moodle registra a nota de participação no

evento, dada conforme o número e adequação dos comentários publicados por cada estudante:

- a) tarefa: nota de participação no evento; meta:
INTEGRAÇÃO.

a) Organização das metas principais no desenho da OLPT

Esta exposição detalhada das semanas da OLPT de 2018.2 mostra haver uma determinada distribuição das metas durante a disciplina e traz consigo uma questão: as metas estão distribuídas igualmente na disciplina ou existem metas prioritárias?

Quando foi elaborada a disciplina, em 2010, não havia essa concepção de metas. A ideia do jogo era predominante. Note que estou deliberadamente separando o que são metas e o que são objetivos. Os objetivos da disciplina são aqueles previstos na ementa, no caso da OLPT, baseada na pré-existente ementa de escrita acadêmica. O evento cria o contexto do jogo, e esse foi o mote real para todo o planejamento das aulas. A experiência mostrou, porém, a importância, para a eficiência do jogo, disso que agora chamo de metas:

- a) a *SOCIALIZAÇÃO*, com o intuito de dar ao estudante a dimensão do que seja estar online com dezenas (no caso, centenas) de estudantes ao mesmo tempo, com o mesmo objetivo. Trata-se de uma estratégia amplamente debatida pelos estudiosos da EAD (entre muitos outros: TORI, 2015; PAIVA, 2002; BUZATO, 2012): mostrar que, em outras pontas da rede, há pessoas também; o convite à interação é

essencial para a EAD, especialmente para estudantes acostumados com a sala de aula presencial.

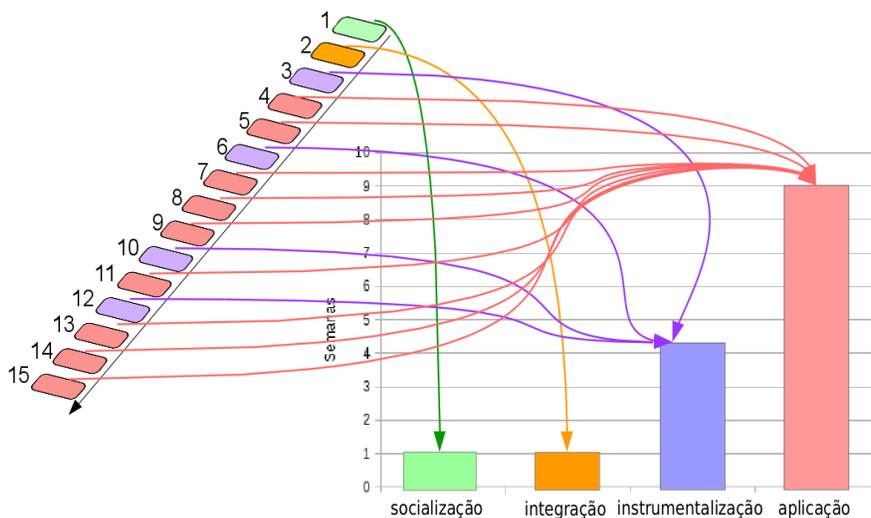
b) a *INTEGRAÇÃO*, cujo intuito é colocar o estudante no jogo, possibilitando-lhe escolher seu time conforme sua posição ideológica no tema geral – no caso da OLPT como a desenvolvemos, sempre um tema conflitante, polêmico, que favoreça o posicionamento, inclusive do próprio professor, que estará imerso na discussão junto com os alunos – e indique os elos entre a discussão temática em curso e a ementa da disciplina – a experiência na OLPT mostrou uma parcela significativa de alunos inseguros ou mesmo desinteressados quando essa relação não estava clara, parcela mesmo maior do que a esperada e desejada de alunos que reclamavam da suposta inexistência de elos;

c) a *INSTRUMENTALIZAÇÃO*, que, do ponto de vista da ementa, tem como intuito capacitar o estudante no que tange ao conteúdo da disciplina mas, também, do ponto de vista do jogo, faz parte do empoderamento do ator: trata-se de adquirir recursos para a ação, modalizar-se pelo saber e pelo poder fazer;

d) a *APLICAÇÃO*, a qual corresponde à jogada propriamente dita, é o momento em que o “herói” do jogo (cada estudante) mostra suas habilidades e defende sua posição ideológica; considero aqui *APLICAÇÃO* toda prática dos instrumentos oferecidos que estejam diretamente relacionados com o produto final da jogada, de modo que a simples Aplicação de um esquema de ideias em um texto no intuito de aprender a usar esquemas desse tipo não é *APLICAÇÃO*, mas *INSTRUMENTALIZAÇÃO*.

A Figura 61 mostra a distribuição das metas em relação às semanas. Trata-se de uma referência à meta principal, pois, no caso do desenho pedagógico aqui discutido, da OLPT do segundo semestre de 2018, somente a última semana é dedicada a uma única meta, a *APLICAÇÃO*, pois é a semana do evento. Note que, neste momento, os alunos não estão mais na sala de aula, estão num ambiente aberto, acessível por qualquer internauta, divulgado em diferentes universidades e escolas e, no qual, basta acessar para ser “ouvinte” (leitor) e basta fazer uma inscrição sem mediação e gratuita para participar dos debates. É o momento em que o jogador, de fato, faz sua jogada.

Figura 61: Distribuição das metas pedagógicas (estratégias do jogo) nas 15 semanas de aula. Observe que a meta principal da semana 1 é a *SOCIALIZAÇÃO*, da semana 2 é a *INTEGRAÇÃO* e depois alternam-se semanas com metas principais de *INSTRUMENTALIZAÇÃO* e *APLICAÇÃO*.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A sequência de metas principais a cada semana faz transparecer mais a ementa que o jogo, pois delega para segundo plano o foco na *SOCIALIZAÇÃO* e na *INTEGRAÇÃO*, mas não é isso que acontece na prática.

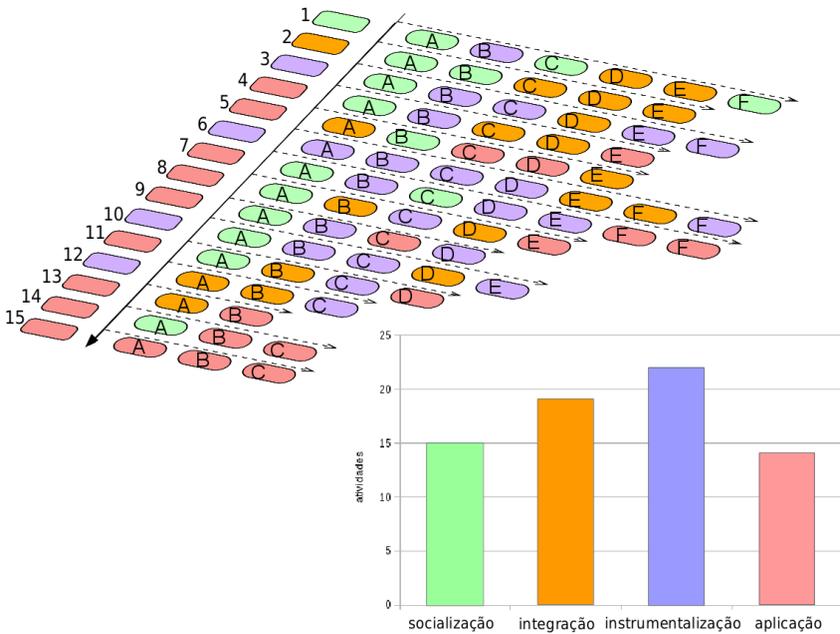
Se tivermos como base a ideia tradicional de plano de aula (que prevê duas etapas: exposição teórica/conceitual/instrumental e aplicação do que foi exposto), na Figura 61 podemos ver uma certa similaridade: não há *APLICAÇÃO* sem prévia *INSTRUMENTALIZAÇÃO*, mas, por outro lado, a *APLICAÇÃO* com o simples propósito de reforçar o aprendido na exposição é aqui considerado como parte da *INSTRUMENTALIZAÇÃO* e, portanto, a *APLICAÇÃO* em si tem outra dimensão.

A ideia básica é que socializamos para melhor integrar, integramos para melhor instrumentalizar, instrumentalizamos para melhor aplicar e, no caso do objetivo não oficial da disciplina, conforme nossa metodologia, aplicamos para socializar e integrar.

Na Figura 62, apresentamos todas as atividades coloridas conforme sua meta principal. As setas pontilhadas indicam uma sequência proposta para sua execução, embora não haja uma obrigatoriedade de segui-la e não temos ferramentas para aferir o trânsito dos alunos no Moodle da UFMG sem recorrer à montagem a partir de percursos individuais, o que foge ao escopo proposto para esta análise. É importante notar que, mesmo para uma única atividade, as metas referem-se à principal, pois a maioria das atividades atende a mais de uma meta pedagógica ou estratégia do jogo.

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

Figura 62: Distribuição por atividade das metas pedagógicas (estratégias do jogo) no plano semanal da disciplina. Desenhos ou tirinhas: todas as atividades A, exceto 1A e 13A, que são textos de orientação, e a atividade 6C. Também são textos de orientação (introdutório da semana) as atividades B de 2 a 12, 4C, 14B e 15B. Vídeos e slides: 1B, 2C, 6E e 8C. Textos e livros: 1D, 2D, 3C, 3D, 3E, 4D, 5E, 6D, 6F, 7D, 8D, 9D, 10D, 10E e 11C. Tarefas e questionários: 1A, 1F, 2E, 3F, 4E, 5C, 5D, 6G, 7C,7F, 7G, 8E, 9C, 10C, 11D, 12C, 13B, 14C E 15C. Mais detalhes sobre as atividades na próxima figura.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A fim de relembrar, rapidamente, a descrição detalhada das semanas apresentada no tópico anterior, organizamos o plano em forma de esquema, como mostrado na Figura 63.

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

Figura 63: Plano das atividades por semana. As cores retomam aquelas referentes às metas nas figuras anteriores.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

b) O homem “na” máquina?

Uma das vantagens do ensino a distância é a possibilidade de transitar entre espaços diferentes sem necessidade de muita burocracia: não precisamos marcar horário, nem reservar ônibus, nem organizar lanche e monitores para que a turma não se perca.

Esse olhar para o mundo é extremamente proveitoso, em qualquer situação, mas não é um olhar mediado, é um olhar

integrador, que, no lugar de falar sobre o mundo, no lugar de apenas olhar para o mundo, nos faz ouvi-lo.

Numa linha fenomenológica merleaux-pontianiana, nos disse Parret³⁵ que “a materialidade sonora (da música) não pode ser vista nem tocada: não tem a cômoda possibilidade de distância que o visível propicia nem a possibilidade igualmente cômoda do toque voluntário. O prazer de ouvir é o prazer de ser tocado e visto por uma música que não é visível nem tateável” (MATTE, 2002, pp. 59-60).

Assim, ouvir é “ser afetado por”, enquanto o olhar exige distância, paralelismo que filtro aqui pela metalinguagem da semiótica tensiva: o olhar é da ordem da triagem, o ouvir é da ordem da mistura. Explica-nos muito didaticamente Discini (2015, pp.126-127) que o conceito do rio como paráfrase do tempo não é, em Merleaux-Ponti, o rio pelo qual passamos, é o rio que passa por nós, de modo que as águas na nascente, vindo em nossa direção, são o futuro, pois ainda não passaram, e é a foz, o desaguar no mar, o passado, pois já não mais está conosco. É como o rio de Heraclito (2012), aquele que nunca é o mesmo, pois as águas de agora nunca são as águas de antes, seja há milissegundos, seja há séculos, tal como jamais são as águas de amanhã, seja no final da leitura do último livro da nossa vida, seja no final do tempo da pronúncia da palavra “rio”. Em todas essas alusões filosóficas, o sentido sempre parte do ponto de vista, de modo que não existe significado absoluto.

35 Considerações baseadas em palestra proferida pelo professor Herman Parret em 30/10/1998 na FFLCH – USP, departamento de lingüística.

Essa sutil lembrança da filosofia faz-se necessária, pois, embora pensemos num paradigma de tempo e espaço como as 4 dimensões do mundo real, a experiência na internet, a velocidade da comunicação permitida pela rede e o acesso a esta comunicação, cada vez mais homogêneo e presente, ao menos na parcela da população que “ocupa espaço” na estrutura consumista do mundo, como não pode ser concebida como o mesmo espaço-tempo do mundo concreto, abriu uma brecha na cultura coletiva para pensar uma outra dimensão possível, a qual teria sido “inventada” tecnologicamente e que, para fins lícitos ou ilícitos, nos permitiria relevar a situação confinante das 4 dimensões pragmáticas. Não é incomum que cientistas das mais variadas áreas do conhecimento utilizem a palavra “virtual” para desenhar esse espaço-tempo digital. E considero muito importante afirmá-lo *digital*, pois não se trata somente da relação em rede, mas é típico da relação entre o homem e a máquina digital, como em jogos ou em aplicações funcionais. O “Clippy” do Word foi uma das primeiras e mais populares máscaras que essa relação recebeu (Wikipedia: Office Assistant; CAIN, 2015).

No livro que lancei em 2018(a), no tópico chamado “Tempo e espaço na esfera tensiva da EAD”, afirmo: “O espaço da sala de aula é construído, primeiramente, pelo professor”. Essa afirmação traz consigo a premissa de que uma sala não é sala de aula a não ser que seja definida e usada como tal pelas pessoas que a utilizam. Assim foi que, em 2006, utilizei como sala de aula para a graduação em Letras da UFMG um site aberto, feito com um software livre para criação de sites dinâmicos complexos, no qual o fórum era o espaço-mor de interação. As aulas aconteciam em um

laboratório subutilizado – e, por isso mesmo, desatualizado, incompleto, sem data show e necessitando de manutenção, mas cujas máquinas em funcionamento estavam conectadas à rede mundial de computadores. O laboratório havia sido criado com verba de projeto de pesquisa da professora Vera Menezes, vários anos antes, quando certamente era o supassumo em termos de espaço para aulas com acesso à internet; anos depois, em 2006, a realidade era outra. Fisicamente, a sala deixava muito a desejar se comparada com outras salas da UFMG: apertada, móveis também em estado precário, não possuía sequer uma lousa. Não possuía máquinas para todos porque quase a metade não funcionava; os computadores antigos nunca haviam passado por um upgrade e eram muito lentos. Felizmente a nossa metodologia desde então já passava pelo uso de software livre e foi o uso de um antigo protocolo de comunicação pela internet, o IRC (Internet Relay Chat), hoje ainda usado por diferentes comunidades, como a de Software Livre, que permitiu que nos comunicássemos usando a rede. Mas antes disso tivemos uma experiência deveras interessante.

Eu tinha um site criado em Xoops, um CMS (Contente Manager Sistem) livre³⁶, que possuía fóruns para a comunicação com a turma. Achando isso insuficiente, marquei uma aula num chat do Provedor de Internet Terra, numa sala então vazia de debate sobre literatura. Estava apresentando conceitos de semiótica para a turma quando entrou um desconhecido no chat e começou a reclamar da minha exposição, primeiro porque “só ela fala?”, depois questionando meu conhecimento para poder falar do

36 CMS é um software que permite a criação de um site dinâmico, ou seja, interativo.

assunto e, finalmente, fazendo piadas sobre minha aula. Eu simplesmente ignorei e continuei dando a aula, até que comecei a ler os alunos perguntando: “Cadê a professora?”: a pessoa havia me silenciado no chat e ninguém lia o que eu estava escrevendo, ou seja, eu só não estava falando para as paredes porque sala de chat não as possui. Para os estudantes, a sala, embora inadequada, era uma sala de aula porque nela uma aula estava sendo ministrada por um professor; para o desconhecido que me silenciou, era uma sala aberta, de debates livres. Assim, somente saindo dali e começando a usar uma sala própria no IRC foi que conseguimos voltar à normalidade das aulas teóricas no chat.

Outra curiosidade sobre aquelas aulas “semipresenciais” é que o uso do laboratório servia apenas para garantir acesso à rede pelos alunos, pois não tínhamos ainda wifi, nem outra sala de informática, e poucos alunos possuíam celulares com acesso à internet (nem eu mesma tinha). A aula propriamente dita era totalmente online. No primeiro dia de aula, os alunos começaram a apresentar-se uns aos outros dizendo no chat coisas como: eu sou a moça de blusa verde na terceira fila. Em seguida, todos olhavam para ela e acenavam. Mas depois dessa aula, quem passasse pela porta sempre aberta veria uma turma silenciosa e concentrada, trabalhando nos computadores e, no máximo, se tivesse sorte, ouviria uma risada ou uma exclamação. A professora, também sentada em frente a uma das máquinas, parecia nem estar presente. No entanto, milhares de linhas estavam sendo trocadas no chat, sendo difícil terminar a aula na hora certa: sempre ultrapassávamos o limite de tempo, com vontade de continuar.

Qual era o verdadeiro espaço da aula? A rede. Tanto que, no final do semestre, era comum que os alunos tivessem encontrado acessos à rede mais próximos de suas casas e deixassem de comparecer ao laboratório, sem perder aula alguma, enquanto a professora sozinha na sala chegava a ficar presa no prédio porque os alunos não queriam terminar a aula, a despeito do tardar da hora.

c) Concepção ciberespacial da disciplina com o UEADSL

Falei pela primeira vez em *locus digitalis* em Matte (2018a). Busco com este nome identificar um conceito de espaço-tempo mediado pelo computador, seja em jogos, seja navegando na web, seja realizando outras tarefas quaisquer.

A ideia de “transportar-se a outro lugar” não advém da tecnologia digital e nem da internet, é muito mais antiga. Apenas para dar alguns exemplos, basta lembrar o lugar comum “ler é viajar, conhecer o mundo e mesmo outros mundos”; quando a criança brinca de faz de conta, também “habita” temporariamente outro espaço-tempo, criado por ela, individualmente ou com outras pessoas. O que dizer, então, do nosso hábito de rever fotos, cartas, vídeos e outras lembranças antigas? Esse por assim dizer “transporte” nos remete a outro espaço-tempo sem que nosso corpo precise sair do lugar.

Mesmo sendo tão antiga e tão popular essa prática, ao refletirmos sobre nossa relação com o ambiente digital – especialmente, mas não só, com a internet –, parece-nos estar diante de outro fenômeno. Poderíamos pensar que isso se deva ao fato de que a internet aproxima pessoas

corporeamente distantes, permitindo uma interação em tempo real nunca antes imaginada. Bem, isso também já vem de longa data: lembra daquele aparelhinho chamado telefone? E quanto à comunicação por rádio?

As novas tecnologias não fazem mais do que prover ao nosso imaginário novas formas de implementar o que já fazíamos antes, possivelmente com maiores limitações. Só conseguimos de fato vender uma nova tecnologia se ela ecoar em nossos desejos ou necessidades. Quando usamos um REA como o UEADSL, que invoca para si o status de um ciberespaço aberto, dinâmico e interativo, com fins educacionais, é a transgressão às paredes – sejam elas digitais ou concretas – da sala de aula o que estamos buscando, entre outras coisas.

Já comentei anteriormente que foram feitas muitas alterações no desenho desta disciplina, tendo em vista otimizar a experiência especialmente de estudantes com menor grau de inclusão digital: tinham todas uma tendência à linearização das passagens entre as atividades, diminuindo a flexibilidade de trânsito dos estudantes no ambiente.

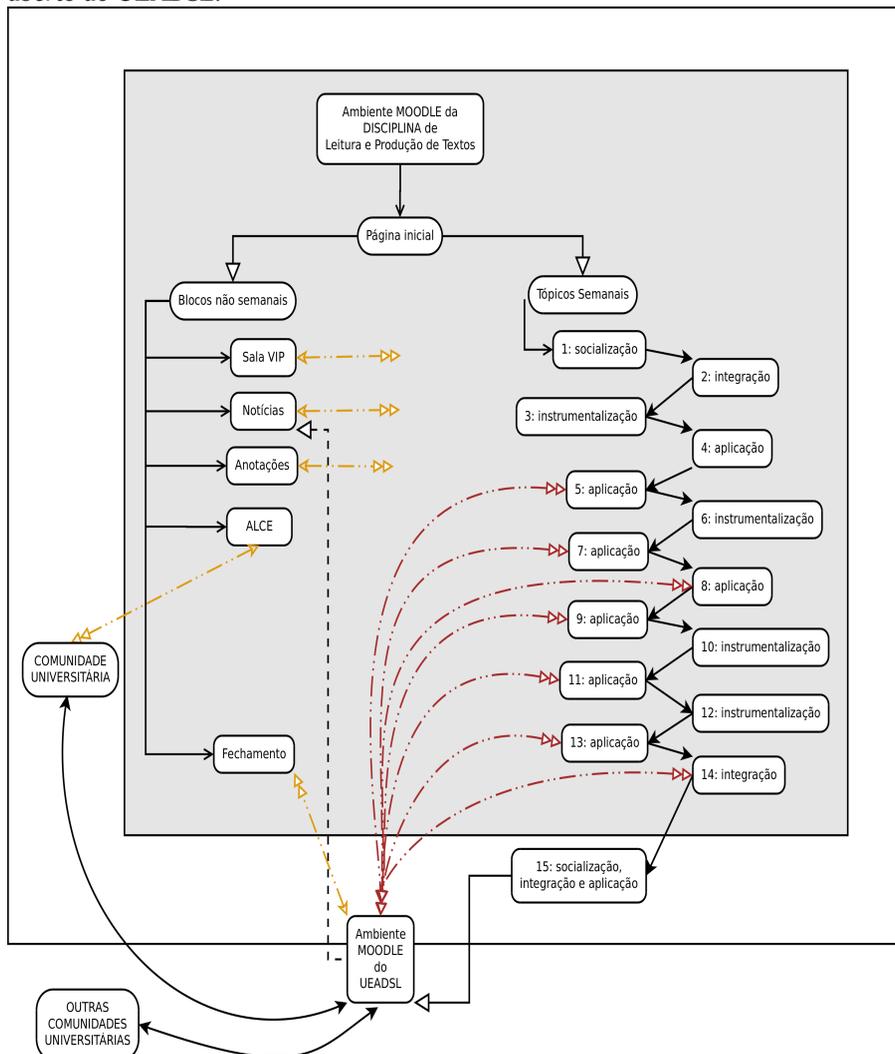
Acontece que o uso do UEADSL como proposta para o trabalho transgride de forma tão radical essa linearidade que, mesmo com todas as mudanças, continuamos com um espaço dinâmico e sensível às diferenças de performance entre os estudantes.

Na Figura 64, o quadro cinza delimita as “paredes” digitais da disciplina, e o quadro branco, a Universidade na qual é oferecida (obviamente sem relação proporcional de tamanho entre si). As setas amarelas indicam uma relação interna

indireta entre parte dos blocos não semanais, mais especificamente a Sala VIP, o bloco de Notícias e o de Anotações da turma, relação esta assíncrona e, quase toda, livre, ou seja, não dirigida pela equipe didática. Como não faz parte da presente pesquisa analisar percursos individuais, a melhor forma de representar essa relação, nos pareceu, foi deixar a extremidade que aponta para os blocos semanais totalmente solta, em aberto. Além desses três blocos, outros dois, também assíncronos, fazem parte deste desenho pedagógico: o bloco ALCE, que apresenta uma via entre a comunidade da disciplina e a comunidade universitária à qual pertence, e o bloco Fechamento, que funciona como um retorno à disciplina nesse desenho que aponta para fora dela.

A espécie de sanfona de setas que indica a passagem de uma semana a outra mostra a linearidade comentada. É a relação com o UEADSL em vias de mão dupla, sem diferença de peso entre as extremidades, que rompe não só a linearidade interna como também as ciberparedes da disciplina, simuladas pela área cinza do esquema da Figura 64, e as ciberparedes da universidade na qual é oferecida, simulada pelo quadro em branco da mesma Figura.

Figura 64: Trocas entre o ambiente interno da disciplina de OLPT e o ambiente aberto do UEADSL.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa ruptura é drástica: a última semana de aula é totalmente independente da tradicional relação professor-

aluno, que costumeiramente é replicada nas relações entre tutores/alunos e monitores/alunos. É uma semana que está fora do ambiente Moodle da disciplina. Os alunos foram preparados para atuar como membros competentes da comunidade acadêmica, tanto no papel de autores, quanto no papel de comentaristas, que corresponde ao ouvinte que faz perguntas em eventos presenciais. O aluno pode voltar ao curso em função do encerramento (bloco fechamento), caso deseje fazer exame especial – restrito a estudantes com publicações acadêmicas preexistentes – ou dar um feedback da disciplina. Esta última semana, que para muitos já se faz sentir como saudade de um tempo que está no fim, traz consigo uma grande vontade de voltar a interagir, de saber como foi a experiência, de ouvir críticas e elogios numa espécie de face a face num fórum. No entanto, a não exigência desse retorno é importante, pois reflete também uma independência esperada dos alunos no final do processo, um “abrir mão de estar perto porque confio em você longe”, que, se por um lado dá à despedida um caráter quase maternal, por outro lado, talvez contraditoriamente, impunge à situação o grau de profissionalismo necessário para romper com qualquer relação indesejada de dependência.

Esse desenho destaca a aspectualização espacial na disciplina, revelando a transição intra e ultra ciberparedes, ao mesmo tempo em que mostra a aspectualização temporal, opondo cronologia a assincronicidade, a primeira acelerada e a segunda desacelerada, pois, enquanto a sequência cronológica das semanas imprime um ritmo de produção constante às atividades, com prazos de execução previamente determinados, as searas assíncronas

funcionam como referencial de estabilidade, pois nelas as atividades não só continuam praticamente as mesmas do começo ao fim da disciplina, mas também possuem um caráter explicativo em relação às semanas, como se pode notar no fórum de interação semanal e no caderno de anotações interativo (passível de comentários entre os escritores).

A busca por um equilíbrio entre o momentâneo e o duradouro e entre o dentro e o fora não é evidenciada nas interações verbais dos participantes, nem pela equipe didática, nem pelos estudantes, mas foi consciente na evolução do desenho pedagógico, tendo em vista resolver problemas enfrentados, tais como a evasão e a presença de alunos-encosto (aluno que não participa de nada, mas, numa prática muito conhecida também no ensino presencial, “coloca o nome no trabalho em grupo”).

Uma das vantagens do uso do Moodle é a possibilidade de verificar os acessos dos alunos individualmente, a cada uma das tarefas, recurso que utilizávamos em situação de divergência de informação sobre a participação ou quando o estudante não tinha nota para passar, mas poderia requerer exame especial (com nota entre 40 e 60, na UFMG). Nunca abrimos mão da premissa de que, se a oficina é uma prática, nenhuma prova é capaz de substituí-la. Nesse sentido, aconteceu a mudança mais recente no desenho desta disciplina: o exame especial atualmente busca provar que o estudante já possui competência na escrita acadêmica, por meio da verificação de artigos publicados ou relatórios científicos aprovados que, assim, permitem dispensá-lo das aulas.

Sementes de desenhos instrucionais digitais

Capítulo 5. Desenho instrucional multiníveis

Em virtude de uma significativa confluência epistemológica entre as culturas subjacentes aos Recursos Educacionais Abertos (REA), ao Software Livre, à Ciência Aberta e à Educação Libertadora de Paulo Freire (1987), as comunidades que se criam em cada um desses meios possuem diversas qualidades em comum, como a valorização positiva: a) da colaboração sem distinção entre sujeitos; b) do compartilhamento de conhecimento; c) do indivíduo via empoderamento; d) da comunidade como pertencimento; e) da conscientização via humanização; f) do respeito às diferenças; e g) da liberdade real (liberdade “para” fazer).

Em 2019, ofereci um curso de extensão em Semiótica na USP que buscou, com base nesses princípios, sistematizar os resultados das análises do desenho instrucional da OLPT. Para compreender o alcance da proposta, devemos ter em mente os problemas centrais que se buscaram resolver com o desenho, criado especialmente para a plataforma Moodle:

1. Diferença de nível de formação em semiótica dos alunos inscritos: o curso de extensão, inicialmente previsto para acontecer como disciplina de pós-graduação, recebeu inscritos de diferentes regiões do Brasil, com diferentes objetivos e com diferentes níveis de conhecimento da disciplina. Ao responder a um questionário de inscrição, os alunos autotranscritos classificaram-se em 5 níveis diferentes. Para atender a essas diferenças, buscou-se no conceito de classes multisseriadas (MOURA; SILVA, 2012; MEDRADO, 2012; CASTRO, 2018) a viabilização do design instrucional multiníveis.
2. Essa diversidade é um problema para a emergência de uma comunidade de prática, a qual deve ter, no mínimo, um objetivo comum que favoreça sua emergência.

Para contextualizar brevemente a resposta dada aos problemas, faço aqui um pequeno parêntese reflexivo.

5.1. O lugar do indivíduo na universidade e a experiência do bem comum

Duas observações das comunidades acadêmicas em universidades públicas, incluindo as ações decorrentes

dessas observações, constituem o mote desta pesquisa: o lugar do indivíduo na universidade e a experiência - vívida ou oculta - do bem comum.

O ingresso na universidade pública, seja como professor, como aluno ou funcionário, não é suficiente para criar o sentimento de pertencimento. Muito provavelmente, o resultado mais relevante dessa não conformidade entre o número de pessoas que ingressa na universidade e o número de pessoas que consegue, de fato, integrar-se a ela é a evasão de estudantes de graduação, principalmente daqueles que não possuem, em seu ambiente familiar, uma história na qual o estudo universitário teve papel importante, resultando na falta de convivência familiar com suas práticas. São, em geral, alunos do curso noturno, bem como alunos que entram na segunda fase do ingresso (segundo semestre), na UFMG, a grande maioria por infrequência ou não realização de matrícula, indicadores de desistência (ADACHI, 2009, pp.116 e 120). A construção e o reconhecimento do estudante e, inclusive, do professor universitário como autores e membros efetivos da comunidade acadêmica é deixada de lado pela maioria das políticas educacionais universitárias, ignorando que não basta estar na academia para possuir o sentimento de pertencimento necessário para uma integração plena e desenvolvimento do potencial individual no sentido das habilidades a ela necessárias.

Desde o início de suas atividades, o grupo Texto Livre trabalha em diversas frentes para abrir novas pontes de integração individual com o mundo acadêmico, atuando em áreas tão diversas quanto a produção de - e colaboração com grupos de - software livre educacional, de pesquisa e

de extensão (para eventos), com resultados e atividades – que podem ser observados em seu site oficial: <http://www.textolivre.org>, especialmente nas abas sobre eventos e sobre recursos educacionais abertos. A procura pelos recursos e oportunidades que o grupo empreende desde 2006, em especial os três eventos (STIS, CILTEC e UEADSL³⁷) e o periódico científico Texto Livre: Linguagem e Tecnologia³⁸ e, desde 2017, o projeto de inclusão do estudante de graduação Ambiente Livre e Colaborativo do Estudante (ALCE³⁹), movimenta, no mínimo, dez mil pessoas todo ano, principalmente pessoas provenientes do meio universitário e professores do ensino público médio e fundamental.

Os eventos, desde 2019, acontecem em agrupados em temporadas semestrais, cujo objetivo é favorecer o trânsito do público entre eles. Entre esses eventos, como já foi feito durante os capítulos anteriores, destacamos o UEADSL – Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre – que é realizado sob demanda desde 2010 (conforme a existência de professores interessados em participar com suas turmas) e, assim, contando com 1 a 2 edições regulares todo ano, além de uma terceira edição especial em 2011. Com a pandemia, a segunda edição de 2020 ocorreu fora de temporada, em março de 2021. Pelo mesmo motivo, acompanhando o calendário letivo da UFMG, este ano organizamos novamente 3 edições, a última acontecendo já em janeiro de 2022.

37 Respectivamente, <http://stis.textolivre.org>, <http://ciltec.textolivre.org> e <http://ueadsl.textolivre.pro.br>.

38 <http://textolivre.org/revista>.

39 <http://alce.letras.ufmg.br>.

O UEADSL pode ser usado como estratégia metodológica em quase todas as disciplinas universitárias, assim como no Ensino Fundamental, no Médio, no Técnico e na EJA, estando aberto a todas as áreas do conhecimento. Como a metodologia que o sustenta - a metodologia do risco - é minha forma preferida de trabalhar, claro que um curso de semiótica também pode usar esse REA dinâmico, o que já fiz em diferentes ofertas de disciplinas, na graduação e na pós, de iniciação e de tópicos especiais.

Como já foi dito, trata-se de um evento acadêmico: possui uma comissão científica formada pelos professores, os trabalhos são submetidos pelos estudantes, são avaliados e acompanhados até a finalização da construção orientada de um artigo científico, que é publicado num fórum, para interação com o público, e nos Anais, para a posteridade. Ao mesmo tempo, é um recurso educacional aberto: os professores que dele participam trazem suas turmas para, sob sua orientação nas 5 etapas de construção de um artigo científico, apresentarem um trabalho acadêmico para um público geralmente interdisciplinar.

O que faz do UEADSL um evento de inclusão acadêmica é sua organização como um jogo, no qual os jogadores devem superar obstáculos e passar de fase até o reconhecimento final, que vem na forma de certificados oficiais, publicação de Anais e premiação com Menções Honrosas. É um jogo, é um REA dinâmico e é um Congresso Nacional, oficial, com a rubrica da UFMG. Deve-se acrescentar a essas características o fato de que todas as relações, mesmo quando mediadas pela máquina - o que é recorrente, visto se tratar de um evento totalmente online -, são humanizadas por uma ética baseada na colaboratividade e no compartilhamento do

conhecimento, além do respeito às diferenças. Assim, a identidade acadêmica dos participantes é conduzida passo a passo a um outro patamar, no qual sua voz é importante, é ouvida e é considerada como parte do meio acadêmico oficial. A gamificação também faz parte do design instrucional deste curso multiníveis e, portanto, não houve dificuldade em integrar as duas propostas.

Quanto ao bem comum, referido no primeiro parágrafo deste tópico, trata-se da consciência em relação ao que é público: a infraestrutura da universidade não teria grande importância cidadã se o conhecimento por ela produzido não pudesse ser compartilhado, gerando novos conhecimentos, como dita a ciência aberta. O fenômeno de preocupação com dados abertos e conhecimento aberto é muito recente nas universidades brasileiras e até hoje enfrenta muita resistência por parte de estudantes, professores e funcionários.

A experiência com software livre conduziu naturalmente o Grupo Texto Livre a promover e assumir práticas de ciência aberta bem antes de ser ela um tema de debate acadêmico. Movimento semelhante pode ser notado em muitos outros grupos universitários de apoio ao software livre, como o grupo de Nelson Pretto (FACED/UFBA) e o de Paulo Francisco Slomp (Faculdade de Educação, UFRGS). No entanto, em inúmeras das nossas experiências didáticas, principalmente nos cursos de especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador (ELMC/FALE/UFGM) e para professores de português (PROLEITURA/FALE/UFGM), observamos que ensinar a usar software livre para a educação sem aprofundar nos seus fundamentos filosóficos

é uma tarefa inócua, sem resultados práticos. A consciência em relação à opção pelo software livre como uma opção pela liberdade, pela colaboratividade, pelo compartilhamento e pela responsabilidade é essencial para que, de seu uso, decorra uma mudança de postura frente à tecnologia, uma postura menos ingênua, mais crítica, menos passiva, mais atuante.

Concebendo-se o ensino universitário como palco de transformação e empoderamento dos sujeitos, é esperado que os desenhos instrucionais para interação a distância sejam muito mais do que uma simples transposição da aula presencial para uma plataforma na internet. Como a análise semiótica trouxe subsídios, muitas vezes de forma velada, para nosso trabalho com desenhos instrucionais no Moodle, assim como foram aproveitados os ensinamentos de Paulo Freire e da cultura livre, julgamos que trabalhar esse conjunto complexo e rico de experiências sob o crivo da semiótica greimasiana seja altamente produtivo.

Essa produtividade se dá não só pelos resultados científicos passíveis de aproveitamento no que se sugere ser uma cibersemiótica, mas também pelos resultados práticos, na forma de diretrizes que permitam compartilhar com outros professores diferentes formas de aproveitamento dos recursos do Moodle, para criar ambientes de aprendizagem que facilitem a emergência de relações de compartilhamento e colaboração, ou mesmo a emergência de verdadeiras comunidades de prática.

5.2. Os princípios de um desenho colaborativo

a) ALCE

O Ambiente Livre Colaborativo do Estudante (doravante ALCE) nasceu como projeto de inclusão e acolhimento de estudantes de Letras na UFMG para minimizar efeitos do preconceito de raça e classe social, principalmente, decorrente da resistência ao sistema de cotas por professores e colegas, que, no início de 2017, apresentava sérias consequências, da evasão à depressão, em alguns casos levando ao suicídio. Duas professoras da Faculdade (Adriane Teresinha Sartori e eu) propuseram criar um ambiente online em que os fundamentos das comunidades de prática, tais como as encontradas no Software Livre, promovessem uma interação mais inclusiva, respeitosa quanto à diversidade e essencialmente colaborativa, que pudesse culminar numa mudança, a médio e a longo prazos, na humanização dos espaços da universidade e na consciência estudantil de sua capacidade e importância.

Durante o segundo semestre, com apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Diretoria da Faculdade, do Centro de Educação a Distância e do CECOM (todos da UFMG), e com a entrada da professora então recém-contratada, Daniervelin Renata Marques Pereira (que, conforme citamos no capítulo 1.2. c, faz parte das equipes da OLPT), na equipe, foi realizada uma experiência piloto do ALCE, ambientado no Moodle, num espaço reservado ao Colegiado de Graduação do Curso de Letras, e que possuía a importante característica da inclusão automática de todo

estudante regularmente matriculado no Curso, sem exclusão após a formação.

O desenho do ambiente buscava agregar valores em todos os sentidos que o tipo de convivência almejado pressupõe, com, entre outras, as seguintes atividades:

- identidade pessoal: fórum da individualidade *quem sou*, enquete da diversidade *quem somos*;
- identidade acadêmica: fórum de *notícias acadêmicas*, bloco de RSS das notícias da UFMG, formas de obter créditos complementares em atividades do ALCE, fórum *FALE dúvidas*;
- espaço didático autoinstrucional e/ou colaborativo: materiais de *Libras*, *Escrita Acadêmica*, salas de estudo de disciplinas específicas (sob demanda);
- espaço de compartilhamento: repositório de recursos educacionais e tutoriais de softwares livres;
- espaço de expansão: cinema, glossário de excertos artísticos alimentado pelos estudantes com visibilidade na página principal e sala de debates, com fóruns criados sob demanda.

Um dos principais entraves para o sucesso do ambiente é o acesso por alunos com baixo letramento digital os quais, justamente, constituem a maior parte dos possíveis beneficiados pelo projeto. Em virtude disso, foram criadas oficinas presenciais ministradas por estudantes bolsistas. Além disso, atividades baseadas na humanização, como mensagens de carinho e cinema do ALCE, e na valorização

da sensibilidade individual, como a mostra de talentos, foram realizadas de forma presencial ou semipresencial.

Hoje o ALCE, em virtude da pandemia, suspendeu as atividades presenciais, mas sua existência online a partir do ambiente no Moodle é muito importante para a sustentabilidade do ensino remoto emergencial, humanizando a experiência durante esse período. A gerência é estudantil, ficando as professoras idealizadoras apenas como mediadoras em assuntos institucionais e corresponsáveis pelo espírito do ALCE, colaborativo, livre, respeitoso, aberto (MATTE; SARTORI; PEREIRA, 2019).

b) Desenho da colaboratividade em ambiente em rede

Sempre tive a preocupação de organizar recursos favoráveis à interatividade de forma que promovessem a colaboração entre os participantes. Foram muitas experimentações diferentes para contextos envolvendo diversos tamanhos de turma, tipo de disciplina (prática/teórica; síncrona/assíncrona), tipo de acompanhamento (orientado ou autoinstrucional) e formatos (aula, evento, ambiente de convivência) nesses 15 anos de trabalho com o ambiente online, de modo que, considerando-se o desenvolvimento de cada desenho (conforme as características citadas), constituem cinco diferentes abordagens para formalizar a colaboratividade em ambiente educacional digital em rede:

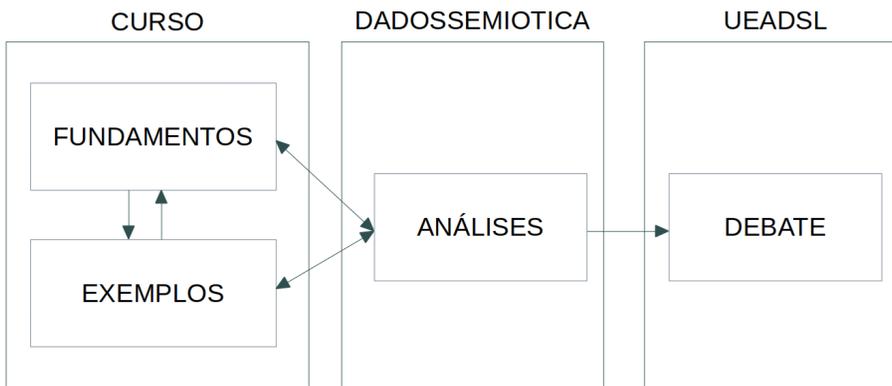
- disciplina formal síncrona, prática, orientada, para aulas, com turmas pequenas ou gigantes;

- disciplina formal assíncrona, teórica, orientada, para aulas, com turmas de tamanho pequeno a médio;
- curso aberto assíncrono, autoinstrucional, para aulas, sem limite de alunos;
- ambiente de convivência assíncrono e síncrono (conforme a atividade), autoinstrucional, para acolhimento e empoderamento do estudante de graduação, sem limite de participantes;
- REA dinâmico, na forma de evento online, assíncrono, orientado, para aulas, sem limite de alunos.

5.3. Proposta para o curso de Semiótica

O curso de Semiótica teve como base a organização em árvore das categorias de análise semióticas (MATTE, 2019, p. 47-90) e buscava prover uma visão global e integrada da teoria semiótica de forma a subsidiar os estudantes em aprofundamentos e variações de perspectiva na análise do texto e do discurso.

Figura 65: Estrutura ciberespacial do curso de semiótica



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta ciberespacial do curso de semiótica está dividida em 3 ambientes diferentes (Figura 65):

1. O curso propriamente dito, desenvolvido na plataforma Moodle e organizado em torno da clássica dupla fundamentos/exemplos. Os fundamentos possuem 3 tipos básicos de materiais disponíveis relativos a cada tópico teórico: a) parte correlata do manual do Módulo de Semiótica do software livre para análises textuais dadosSemiotica⁴⁰; b) referências bibliográficas; e c) tutoriais sobre o tópico ou algum ponto específico. Já os exemplos baseiam-se na análise via dadosSemiotica da letra da canção popular infantil brasileira **Atirei um pau no gato**. Durante todo o curso, ficam abertos fóruns para discussão da teoria e de sua aplicação.

40 <http://dadossemiotica.textolivre.org>. Cf. Matte *et al*, 2012.

2. O dadosSemiotica é onde os estudantes realizam e registram suas análises, conforme a ordem indicada no curso. As análises, obtidas na fase de pós-processamento do dS, são avaliadas pelo professor, que retorna considerações específicas do uso da teoria no *corpus* escolhido pelo aluno. Materiais como os tópicos de ajuda do Módulo de Semiótica foram disponibilizados para uso dos alunos como referência teórica extra.
3. O UEADSL é o terceiro ciberespaço do curso, no qual os estudantes com maior experiência prévia na teoria apresentam os trabalhos desenvolvidos e os outros participam fomentando o debate sobre esses mesmos trabalhos durante o evento. Como se trata de um espaço aberto, outros internautas, interessados na teoria ou no tema dos trabalhos, participam do debate.

Isso, porém, não resolve o problema da diversidade de nível de conhecimento inicial da Teoria Semiótica.

a) Cinco rotas para seguir o coelho branco

A fim de resolver esse problema, o curso foi organizado em 5 rotas diferentes - ainda aproveitando uma acepção espacial - dando acesso a diferentes conjuntos de orientações. O conteúdo é basicamente o mesmo, embora haja maior abrangência e aprofundamento da teoria nas rotas de níveis superiores. A orientação e o material complementar mudam, a fim de tornar o percurso menos árduo para os iniciantes.

As rotas foram nomeadas em alusão ao livro de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas, conforme explicado no livro disponível no curso: Siga o coelho branco:

No formulário de inscrição, perguntei em que categoria você se encaixa em relação à Teoria Semiótica. Essa pergunta refere-se exatamente a cada uma das propostas de acompanhamento do curso que apresento aqui e não carrega julgamento algum. Como me ensinou um professor de harmonia musical, com quem tive aula na graduação em Música Popular na UNICAMP, o pianista, compositor e arranjador Gogô, a diferença entre um professor e um aluno é o tempo de estrada. Sigamos, pois, cada um a sua.

E já que a ideia é seguir o coelho branco, as rotas são:

- a) Recém chegado -> Rota do Sonho de Alice
- b) Estudante há menos de um ano -> Rota do Tic Tac
- c) Estudante entre 1 e 3 anos -> Rota do Buraco na Árvore
- d) Estudante experiente (mais de 3 anos) -> Rota dos Olhos ou Boca ou Algo do Gato
- e) Professor de Semiótica -> Rota do Desembaralho

Para cada rota, o livro explica o que será feito e, em subtópicos, apresenta o que deverá ser feito em cada semana. A título de exemplificação, reproduzimos no subcapítulo 5.4 (página 239) a parte do livro referente à Rota do Buraco na Árvore, que assim defino na introdução geral do livro:

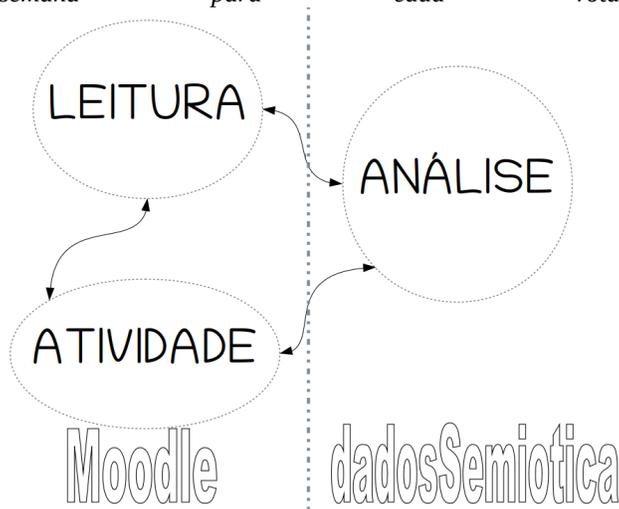
- Para quem já sabe um bom tanto de semiótica, tendo estudado entre um e 3 anos a teoria e já aplicado a algum objeto de seu interesse, elaborei a rota do Buraco na Árvore. Vocês estão aqui para cair essa

queda sem fim, em que nem tempo nem espaço fazem sentido, pois é bom perder o sentido usual de vista, para abrir espaço aos novos. Ainda vivemos a aceleração, o desejo de abraçar a semiótica inteira, mas é o momento de, mesmo em queda livre, dar-se ao luxo de observar e refletir sobre o que vemos.

Observe que a definição do nível prévio de conhecimento da teoria é dada pelo próprio aluno, de modo que a cada um foi garantida a liberdade de solicitar mudança de rota durante o curso.

A Figura 66 apresenta um esquema mínimo das tarefas semanais do curso: toda semana, para cada rota, é sugerida ao menos uma leitura de apoio, incluindo um excerto do Manual do Módulo de Semiótica, pelo menos a participação no fórum da rota, além de atividades complementares, especialmente para os níveis mais iniciais, e uma inserção de dados de análise no dadosSemiotica, com foco no objeto proposto pelo próprio estudante. A ordem varia e pode haver alternância entre os tipos de tarefas, tendo em vista os melhores resultados conforme o tópico da semana.

Figura 66: Esquema minimal das tarefas propostas a cada semana para cada rota.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Também foram produzidos, conforme a necessidade dos alunos, textos da autora para abordar alguns tópicos da teoria, tal como o subcapítulo a seguir, sobre Objeto Semiótico.

b) Objeto Semiótico

Princípio

Sobre o Percurso Gerativo do Sentido, nos conta o Dicionário de Semiótica:

... postulando que, podendo todo objeto semiótico ser definido segundo o modo de sua produção, os

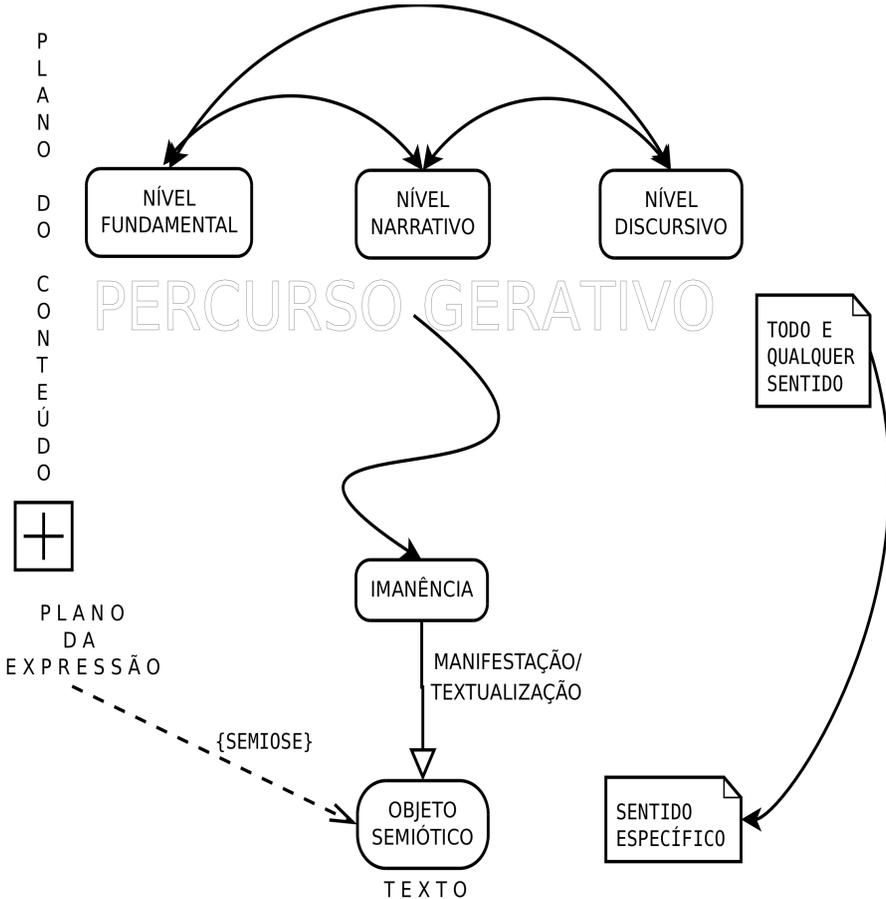
componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um "percurso" que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. (GREIMAS, COURTÉS, s/d, p. 206)

Ainda no mesmo verbete, o Dicionário explica que:

Tal teoria semiótica distingue três campos problemáticos autônomos, que considera como lugares de articulação da significação e de construção metassemiótica: as estruturas sêmio-narrativas, as estruturas discursivas e as estruturas textuais. Entretanto, enquanto as duas primeiras formas podem ser consideradas como dois níveis de profundidade superpostos, a problemática da textualização é completamente diferente. (GREIMAS, COURTÉS, s/d, p. 207)

Os autores estão tratando de uma questão que, especialmente quando se trata de texto verbal não estético, é especialmente difícil de perceber numa primeira visada: o texto é o resultado da semiose, ou seja, do processo de produção do sentido. Isso significa que textualizar é criar um objeto semiótico a partir de uma configuração específica de elementos constitutivos que fazem parte de uma lógica e esta lógica subjaz ao texto como um todo. Dito de outra forma: essa estrutura dinâmica do Percurso Gerativo do Sentido é invocada pelo texto em toda sua compleição na forma de uma configuração específica a qual estabelece um recorte. Sem esse recorte, não dizemos alguma coisa, pois a estrutura é responsável pela construção de todo e qualquer sentido possível, mesmo os que nunca foram e talvez nunca sejam textualizados (Figura 67).

Figura 67: Percurso gerativo do sentido como processo



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesta figura 67 buscamos esquematizar a construção do objeto semiótico segundo três formas de explicar o mesmo processo: a) o objeto semiótico é um texto com um sentido específico derivado de uma sintaxe e uma semântica, as

quais permitem construir todo e qualquer sentido; b) o texto é resultado da manifestação de um sentido imanente; c) o objeto semiótico é resultado da junção de um recorte do plano do conteúdo (imanência) por uma configuração específica do plano da expressão (manifestação). Ainda poderíamos expressar de outro modo: o objeto semiótico é o fruto de "dizer" um "dito".

Parece exagero, mas não é: a lógica da semiótica busca permitir prever, com a máxima abrangência, o conjunto de todas as significações possíveis, em todas as linguagens. Claro que isso não vem sem um componente inevitável: a semiótica é uma ciência em construção.

Prática

Como vimos, o objeto semiótico é definido por manifestar via Percurso Gerativo do Sentido um conteúdo imanente – em outras palavras, transforma via textualização o dizer em dito. É nesse sentido que Tatit e Lopes iniciam seu livro de análises de textos cancionais com estas palavras:

Costuma-se dizer que as manifestações estéticas respondem, em geral, a uma necessidade de expressão de seus autores e que esses, por sua vez, precisam dominar alguma técnica para traduzir a resposta artística em algo concreto, apreensível pelos órgãos sensoriais.
(TATIT, LOPES, 2008, p. 15)

Não há outra forma de ter acesso ao sentido senão pela percepção da forma da expressão: a sopa de letrinhas no prato não traz nenhum sentido além de ser um alimento com cheiro e gosto, mas o formato do macarrão sugerindo a linguagem verbal pode fazer sentido se for usado para construir palavras e até frases, a depender da paciência do

“alimentando”. O macarrão será, nesse caso, o plano da expressão da linguagem verbal escrita, enquanto o sentido eventual de cada frase ou palavra é o plano do conteúdo. A massa do macarrão é a substância da expressão, seu recorte como letras do alfabeto faz parte da forma da expressão. Somente parte: para fazer sentido, as letrinhas da sopa devem obedecer a uma sintaxe específica, não significam por si só. Ademais, mesmo que se coloquem alternadamente consoantes e vogais, não necessariamente temos produção de sentido: “gasuneba”, por exemplo.

Por outro lado, se por acaso na colher vier a palavra “flor”, mas eu não a notar e simplesmente comê-la, não estarei comendo “flor”, mas somente letrinhas. Se eu a notar, estarei unindo a esse punhado sequencial de letras um conteúdo que já não é acaso, mas produto do costume que temos em tentar ser enunciatário de tudo que nos cerca, quando não enunciador.

Basicamente, o plano da expressão é o que se percebe, o plano do conteúdo é o que se entende. O objeto de análise sempre possui ambos, caso contrário não será um objeto semiótico, não terá sentido. Mas a simples separação do que “se entende” e do que “se percebe”, não é óbvia como parece à primeira vista, vejamos um exemplo.

A canção é fruto de duas linguagens, a musical e a verbal, e o livro de Tatit e Lopes (2008) foca o encontro da letra e da melodia como produtor de efeitos de sentido. Dividir letra e melodia é uma prática que advém de nossa cultura, a qual pensa a música como uma arte separada da poesia. A eficácia da canção, porém, reside justamente naquilo que fala e canto tem em comum: ecos do verbal e do musical no

mesmo objeto semiótico. Sim, pois temos melodia e letra em ambos, e a canção prima por explorar musicalmente a melodia da fala, de forma mais ou menos explícita conforme seu estilo.

Então, ao examinar letra e melodia, não estamos falando de examinar conteúdo (letra) e expressão (melodia) pois cada uma em separado possui sua própria expressão e seu próprio conteúdo. A canção não é um aglomerado de letra e melodia, mas um objeto semiótico sincrético que trabalha, simultaneamente e de forma integrada, cada uma dessas partes. O sentido da canção não existe sem uma dessas partes, o máximo que podemos ter é uma análise da melodia, segundo princípios musicais, ou uma análise da letra segundo princípios literários, com resultados distantes do sentido da canção propriamente dita; esses resultados, inclusive, se somados, não dão conta do sentido produzido pela canção como um todo, pois esta não é uma soma de dois objetos, mas um terceiro.

Outro exemplo: estas letras escritas em preto num fundo branco. Na tela, as cores iluminadas em contraste são a substância da expressão; as letras, os parágrafos, a direção da escrita, a formatação, entre outras características, são a forma da expressão. Se você for analisar o texto segundo o Percorso Gerativo do Sentido, a análise de um texto verbal escrito (não sincrético) não vai diferir se o texto estiver impresso, na tela do computador ou escrito em giz na calçada, pois o Percorso Gerativo do Sentido diz respeito à forma do conteúdo, exclusivamente.

Um primeiro exercício de análise, portanto, consiste em delimitar qual(is) a(s) linguagem(ns) utilizada(s) na composição do objeto semiótico que você vai analisar.

A proposta do desenho usou a palavra Rota para, ao distinguir os cinco níveis simultâneos de aprendizagem no curso, trazer um efeito de sentido espacial, segundo o qual cada rota segue uma trajetória gradualmente diferente entre elas, para chegar à meta condizente com o nível na mesma seara teórica. No próximo subcapítulo apresento cada uma delas.

5.4. Rotas: um espaço instrucional multiníveis

Recorri a Alice no País das Maravilhas para pensar as rotas como momentos diferentes de acesso a um mundo novo.

A orientação aos cursistas nesse modelo acontece de duas formas: um livro de orientação é integrado e mostra cada uma das rotas e suas etapas e um fórum para cada Rota traz orientações a cada etapa, correspondendo a uma semana, permitindo o esclarecimento de dúvidas nesse espaço interativo.

Na introdução ao livro explico, em linhas gerais, a proposta, inspirada em Cortazar:

Você já leu o livro "Jogo da Amarelinha"? (se não leu, tem uma boa resenha aqui⁴¹). É um livro do Cortázar que pode ser lido de diferentes maneiras: o próprio autor sugere mais de um percurso de leitura, com diferentes

41 Resenha de Felipe Pimenta para "O jogo da amarelinha", de Cortazar (1972): <https://felipepimenta.com/2017/03/28/resenha-o-jogo-da-amarelinha-de-julio-cortazar/>

sequências para os capítulos. Eu amei as leituras que fiz, todas.

Longe de sequer tentar ter o mesmo brilho e encanto, o que pretendo aqui é algo semelhante do ponto de vista da organização dos módulos, algo que somente num curso a distância e assíncrono é possível.

Venho neste livro sugerir uma abordagem diferenciada, dependendo do quanto você conhece da teoria, a fim de permitir um aproveitamento máximo deste curso ultra concentrado, o qual visa oferecer uma abordagem ágil e precisa da análise semiótica do texto.

No formulário de inscrição, perguntei em que categoria você se encaixa em relação à Teoria Semiótica. Essa pergunta refere-se exatamente a cada uma das propostas de acompanhamento do curso que apresento aqui e não carrega julgamento algum. Como me ensinou um professor de harmonia musical, com quem tive aula na graduação em Música Popular na UNICAMP, o pianista, compositor e arranjador Gogô, a diferença entre um professor e um aluno é o tempo de estrada. Sigamos, pois, cada um a sua.

E já que a ideia é seguir o coelho branco, as rotas são:

- a) Recém chegado: Rota do Sonho de Alice
- b) Estudante há menos de um ano: Rota do Tic Tac
- c) Estudante entre 1 e 3 anos: Rota do Buraco na Árvore
- d) Estudante experiente (mais de 3 anos): Rota do Sorriso do Gato
- e) Professor de Semiótica: Rota do Desembaralho

O fato de permitir uma autoclassificação do aluno vem sustentado pela flexibilidade que o curso oferece: embora o aluno incluído no grupo da Rota escolhida só tenha acesso a

ela, o livro traz conhecimento sobre todas as rotas para todos os estudantes, de modo que, caso ele se sinta desconfortável em uma, poderá solicitar a troca no decorrer do curso, sem prejuízos, já que há uma gradação entre elas. Assim, um aluno que tenha escolhido a classificação de Estudante entre 1 e 3 anos, mas esteja com dificuldade para acompanhar as tarefas, poderá passar para a rota imediatamente anterior, para alunos com até um ano de estudo da teoria. O mesmo se o desconforto for por achar que o curso não está acrescentando nada ao que já sabe, situação em que é recomendável mudar para a rota imediatamente posterior.

A introdução às rotas cria os caminhos e a ideia de uma trajetória espacial, de modo que se pode facilmente detectar uma intuição gamificada para a realização da disciplina. Os jogadores de cada nível são incentivados, a partir do fórum da Rota, a interagir entre si de forma colaborativa, compartilhando impressões, dificuldades e conhecimento no decorrer das atividades.

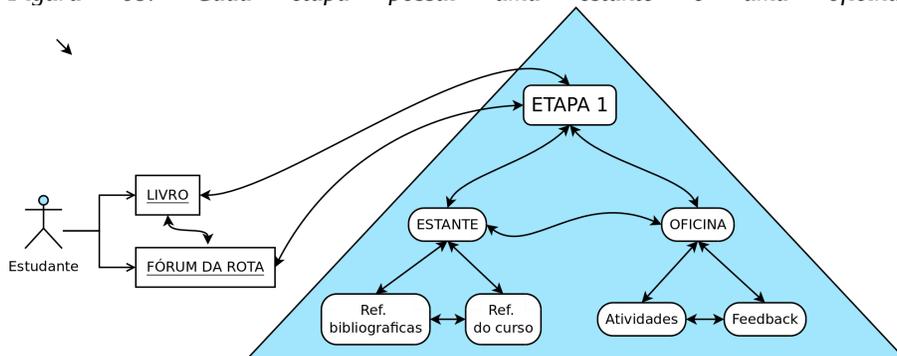
Basicamente, todas as rotas seguem o mesmo roteiro (figura 68), em que todas as idas e vindas são permitidas, sempre do livro e/ou do fórum da Rota para cada etapa semanal.

As etapas possuem os espaços:

- a) estante: referências bibliográficas teóricas e textos autorais de suporte teórico e instrumental, na forma de texto escrito ou slides;
- b) oficina: atividades como questionários, lições e tarefas direcionados a cada tópico teórico. Todos os recursos interativos da oficina foram concebidos para

que um feedback automático ou manual confira, antes mesmo do aspecto avaliativo, um aspecto instrucional.

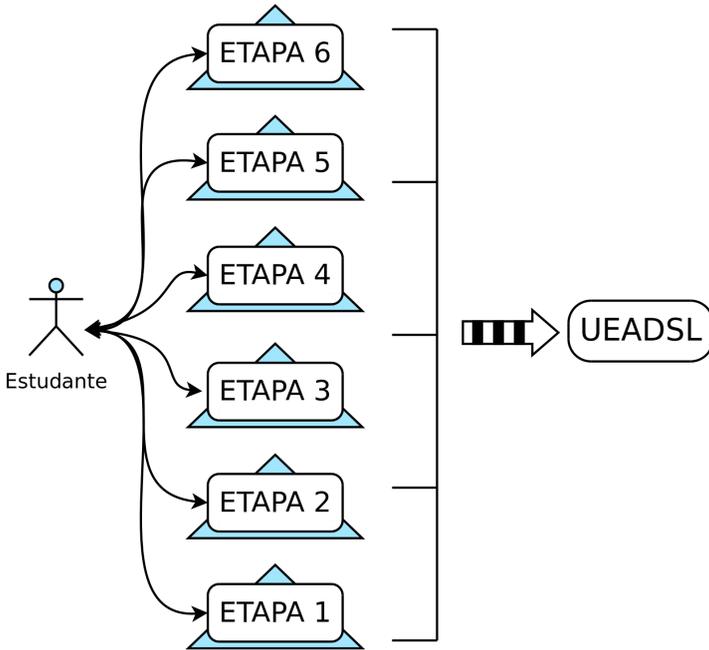
Figura 68: Cada etapa possui uma estante e uma oficina.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Assim, cada etapa possui uma estante teórica e instrumental e uma oficina de atividades com feedback automático e manual (Figura 68). Após concluir uma etapa, retorna-se ao livro e/ou ao fórum da Rota para receber instruções sobre a etapa seguinte. A última etapa advém de todas as outras, com a apresentação de trabalho e/ou interação no UEADSL (Figura 69).

Figura 69: Todas as etapas confluem para o UEADSL.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para finalizar, os próximos subtópicos apresentam brevemente cada rota.

a) Rota do Sonho de Alice

A primeira, a Rota do Sonho de Alice, destina-se a quem nunca teve contato anterior com a teoria:

Para os recém chegados na Semiótica, elaborei a rota do Sonho de Alice. É o momento de começar a criar eles com um novo mundo, uma nova linguagem, a metalinguagem semiótica, construindo uma entrada

sólida que nos dê segurança para embarcar nesse caminho como sujeitos.

Esta é a rota sugerida a quem nunca estudou semiótica antes.

Neste caminho, você vai conhecer a fundo algumas das principais categorias de análise. Embora seja um curso concentrado, não queremos que seja raso, então você que está chegando agora precisa concentrar-se em aprender a metalinguagem semiótica no que tange a seus principais conceitos.

b) Rota do Tic Tac

A Rota do Tic Tac foi concebida para quem estudou a teoria por menos de um ano.

Para quem já estudou um pouco de semiótica, menos de um ano, elaborei a rota do Tic Tac: vocês já perceberam o coelho branco, correndo com seu relógio e cantando: *é tarde! É tarde! Tão tarde até que arde! Ai ai meu deus, alô, adeus, é tarde, é tarde é tarde!* Isso me lembra a sensação de perceber o arranha-céu da semiótica, querer abraçá-lo inteiro e se sentir tão longe do topo, mas nem por isso deixar de correr atrás. É o que espero de vocês: não desistir, pois vale a pena!

Esta é a rota para quem tem menos de um ano de contato efetivo com a semiótica, mas já não acha sua metalinguagem tão estranha assim. Nesta rota, vamos nos concentrar nos fundamentos que, em pesquisas mais avançadas, muitas vezes permanecem pressupostos, não ditos, mas orientam muitas das decisões dos analistas.

c) Rota do Buraco na Árvore

Os estudantes com um a três anos de contato efetivo com a teoria semiótica entraram na Rota do Buraco na Árvore, assim explicada:

Para quem já sabe um bom tanto de semiótica, tendo estudado entre 1 e 3 anos a teoria e já aplicado a algum objeto de seu interesse, elaborei a rota do Buraco na Árvore. Vocês estão aqui para cair essa queda sem fim, em que nem tempo nem espaço fazem sentido, pois é bom perder o sentido usual de vista, para abrir espaço para os novos sentidos. Ainda vivemos a aceleração, o desejo de abraçar a semiótica inteira, mas é o momento de, mesmo em queda livre, dar-se ao luxo de observar e refletir sobre o que vemos.

Esta rota é para quem passou do tempo de se assustar com a teoria, mas ainda tem o prazer de se impressionar com seus meandros, fase em geral vivida por quem tem entre 1 e 3 anos de estudos semióticos.

O objetivo desta rota é conhecer a semiótica inteira como uma árvore, o que permitirá, em virtude do foco antes nas relações do que nos conceitos, descobrir, inventar ou reinventar relações insuspeitadas na abordagem tradicional, o que pode gerar ganhos inestimáveis para uma pesquisa de pós.

d) Rota do Sorriso do Gato

Para quem é semioticista experiente, elaborei duas rotas, uma tendo em vista a pesquisa, outra tendo em vista o ensino de semiótica. As duas tem o mesmo nível de exigência, mas diferentes práticas.

O estudante experiente, com foco na pesquisa, entra na Rota do Sorriso do Gato, assim apresentada:

Aos interessados em explorar, em sua prática de pesquisa, a abordagem por árvore de categorias, elaborei a rota do Sorriso do Gato. Está ali, sempre esteve, mas não vimos antes: não o sorriso, que é o que aparece, mas o resto do gato é o que interessa: desafio vocês a encontrarem novos

elos entre os elementos da análise semiótica explorando a teoria e a prática a partir desse novo olhar, um olhar de quem sabe que é um gato, mas permite-se descobrir gatos diferentes naquele sorriso.

O estudante que vai seguir esta rota já pode preocupar-se em aprofundar o conhecimento dos olhos do gato sem precisar da pintura toda para conhecê-lo de fato. Por isso essa rota é mais flexível que as anteriores. O nível é praticamente o mesmo que o da Rota do Desembaralho, com a diferença de que, aqui, a preocupação é com a pesquisa semiótica, enquanto naquela a preocupação é com o ensino. Se você é professor ou estudante experiente, pode dar-se ao luxo de escolher qualquer uma das duas, dependendo do seu interesse.

e) Rota do Desembaralho

Com o mesmo nível da Rota do Sorriso do Gato, a Rota do Desembaralho tem foco no ensino da teoria semiótica:

Àqueles a quem o ensino de semiótica é um desafio instigante, elaborei a rota do Desembaralho. É quando Alice cresce demais e destrói o julgamento a que lhe submetem as cartas do baralho. É quando descobre que, afinal de contas, são somente cartas. É hora de descobrir que é simples, para poder ensinar o prazer de fazer semiótica.

Ser professor de uma ciência em construção requer a humildade de saber que nada está pronto, mas saber de onde vem e para onde apontam os caminhos atuais. Na Semiótica, ensinar a teoria de forma contextualizada é muito importante se queremos que nossos alunos sejam capazes de ajudar na construção da teoria, algum dia.

O cursista que pode seguir esta rota já é capaz de aprofundar o conhecimento dos olhos do gato sem precisar da pintura toda para conhecê-lo de fato, a ponto de poder ensinar estudantes menos experientes a fazer o

mesmo. Por isso essa rota é mais flexível que as anteriores. O nível é praticamente o mesmo que o da [Rota do Sorriso do Gato](#), com a diferença de que, aqui, a preocupação é com o ensino de semiótica, enquanto naquela a preocupação é com a pesquisa. Se você é professor ou estudante experiente, pode dar-se ao luxo de escolher qualquer uma das duas, dependendo do seu interesse.

O objetivo desta rota é debater a abordagem via Árvore de Categorias de Análise Semiótica e o uso do software livre dadosSemiotica como recursos didático para ensino de Semiótica.

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

À guisa de conclusão

Estava aqui concluindo a última revisão do livro e pareceu que, sem estas palavras, eu estava a terminar o livro sem finalizar. De fato, é um trabalho em andamento.

Todas as práticas educacionais aqui discutidas são passíveis de aplicação em qualquer área do conhecimento: não é por acaso que acolhemos a todo semestre professores de diferentes áreas do conhecimento para participação no UEADSL. Também não é por acaso que a Equipe Didática do Evento, com minha participação cada vez mais informal, oferece todo semestre um curso para os professores que

desejam participar, seja pela primeira, seja pela enésima vez, com seus alunos no evento. Nesse espaço a Comissão Organizadora apreende as necessidades particulares da disciplina, bem como os desejos e anseios do professor quanto a essa participação, possibilitando criar o ambiente adequado a cada turma. Sinta-se convidado a participar!

Um professor libertador nunca repete uma aula. O plano, aparentemente funcional, adequado, colaborativo, baseado em liberdade e respeito, sempre vai precisar de ajustes para ser libertador para todos, para dar espaço a comunidades de prática personalizadas - elas sempre serão personalizadas, ou não exultarão emergir -. É por esse motivo que é essencial, para uma EAD de qualidade, que a mera importação de um curso para reciclar o material para a próxima turma não resulte numa prática igual: não vamos reciclar o plástico da garrafa pet para virar outra garrafa pet, queremos fazer dela uma nova obra, quiçá de arte.

A cada nova edição do UEADSL, a cada nova oferta das disciplinas aqui apresentadas, ou seja, a cada semestre tudo começa outra vez. Olhamos o que já foi feito, analisamos os resultados, repensamos, refletimos, com ajustes muitas vezes sutis, mas essenciais. Veja: é plural, são as equipes de professores, comissões, estudantes, colaboradores, voluntários do Texto Livre, todos cabem nesse papel de reflexão crítica e reconstrutiva.

A prática mostra que podemos, sim, repetir cursos e eventos, estruturalmente falando, mas a relação com as pessoas, pedra fundamental do sucesso em ambos os ambientes, deve ser construída a cada vez, com amor e respeito à diversidade. Por isso, não estamos aqui

apresentando um modelo a ser seguido, mas uma linha de pensamento didático-metodológico que, assim espero, será fonte de reflexões produtivas no trabalho de ensino-aprendizagem do professor que resolver experimentá-la.

Texto Livre: Pensemeando o Mundo

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, FAE/UFMG, 2009.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.poslin.lettras.ufmg.br/defesas/1457D.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

ARANTES, Rodrigo. #AJogada - sabedoria dos jogos para os gestores da nova geração. Instituto #AJogada de Administração Lúdica, Brasília, 2018. (prefácio pp. 7-11).

ARANTES, Rodrigo. A Jogada - sabedoria dos jogos para jovens visionários. Publicação independente: Brasília, 2014.

Disponível em: <<http://ajogada.com.br>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

ASSIS, Machado de. Um Apólogo. In: "Para Gostar de Ler - Volume 9 - Contos", Editora Ática - São Paulo, 1984.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida, SILVA, Giselli Mara da, PASSOS, Rosana, SOUZA, Letícia Capelão de. O Ensino de LIBRAS na UFMG: uma experiência mais que virtual. Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Vol. 7, n.o 2, 2014. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/6193>. Acesso em 19 de setembro de 2019.

BUZATO, Marcelo E. K.. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, p. 783-809, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982012005000004&lng=e&tlng=pt. Acesso em: 10 de maio de 2018.

CAIN, Abigail. The Life and Death of Microsoft Clippy, the Paper Clip the World Loved to Hate. In Artsy.net - Visual Culture, 2015. Disponível em <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-life-death-microsoft-clippy-paper-clip-loved-hate>. Acessado em 12 de setembro de 2019.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de. As Culturas do Grupo Texto Livre. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/2019/08/02/as-culturas-do-grupo-texto-livre-um-estudo-de-vies->

etnografico-sob-a-otica-da-complexidade/. Acesso em 03 de agosto de 2019.

CASTRO, Éden Santos. A Classe Multisseriada: Um Espaço De Garantia De Direito. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 44 -59 Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/garantia-de-direito>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

COSCARELLI, Carla Viana,; MITRE, Daniela. Oficina de leitura e produção de textos: livro do aluno. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007a.

COSCARELLI, Carla Viana.; MITRE, Daniela. Oficina de leitura e produção de textos: livro do professor. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007b.

DISCINI, Norma. “Textualização”. In: Corpo e Sentido. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 177-193.

FIORAVANTI, Carlos. As terras imaginárias do Pará. Revista Pesquisa FAPESP, edição 279, maio de 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-terras-imaginarias-do-para/>. Acesso em 18 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Tradução Alceu D. Lima, Diana L. P. Barros, Eduardo P. Cañizal, Edward Lopes, Ignácio A. Silva, Maria J. C. Sembra, tieko Y. Miyazaki. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.

HERACLITO de Efeso; COSTA, Alexandre. *Fragmentos contextualizados*. São Paulo: Odysseus, 2012.

LARABEL, Michael. *Linux Kernel At 19.5 Million Lines Of Code, Continues Rising*. Disponível em https://www.phoronix.com/scan.php?page=news_item&px=Linux-19.5M-Stats. Acesso em 18 de junho de 2019.

LOPES, Edward. *A identidade e a diferença*. São Paulo: EDUSP, 1997.

MATTE, Ana Cristina Fricke Matte; PISKE, Eliane Lima. *Guia prático e reflexivo do uso da internet pelo professor: evento didático*. Coleção Nasnuv Cadernos Didáticos, n.o 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em <https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/2020/05/29/guia-pratico-e-reflexivo-do-uso-da-internet-pelo-professor-evento-didatico/> . Acesso em 26 de junho de 2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke. *Pensamentos em Semiótica;: Canção, Educação e Tecnologia*. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. Disponível em <https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/2020/03/05/pensamentos-em-semiotica-cancao-educacao-e-tecnologia->

serie-texto-livre-pensemeando-o-mundo-tomo-3/. Acesso em 05 mar. 2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke; SARTORI, Adriane Teresinha; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Uma proposta de acolhimento do estudante do Ensino Superior - o ALCE. Revista Docência do Ensino Superior, v. 9, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2554>. Acesso em 28 jul.2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre. Coleção Texto Livre: Pensemeando o mundo. Pedro & João Editores: São Carlos, 2018. Disponível em:

<https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/livroanaebook.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

MATTE, Ana Cristina Fricke; PEREIRA, D. R. M.; CANALLI, H. L.; ARAUJO, A. L. O. S A evolução do gerenciador de eventos para uso em eventos online: EVIDOSOL/CILTEC-online e UEADSL. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. Anais do SIED:EnPED:2014. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. v. 1. p. 1-19. Disponível em:

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/615/314> . Acesso em: 29 jun. 2017.

MATTE, Ana Cristina Fricke. UEADSL: um evento online com fins didáticos. In: Anais do V Seminário Internacional de Educação A Distância - Meios Atores e Processos. CAED:UFMG: Belo Horizonte, 2013, pp.949-959. Disponível

em:

<https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/index.htm#work>.

Acesso em 15 out. 2018.

MATTE, Ana C. F., SILVA, W. D. C. M., CANALLI, H. L., RIBEIRO, R. T. Dados Semiótica: coleta e processamento de análises semióticas de texto escrito. In: Workshop Software Livre, 2012, Porto Alegre. Anais do WSL 2012. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. v. 1. Disponível em: <http://wsl.softwarelivre.org/2012/0010>. Acesso em 6 de junho de 2019.

MATTE, Ana Cristina Fricke; ARAÚJO, Adelma Lúcia. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. In: Maria Aparecida Moura (Org.). Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. 1ed. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012, vol. 1, p. 97-110. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/livro.pdf>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. Revista Tecnologias na Educação, v. 1, 2009. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/pal4-vol1-dez-20091.pdf> . Acesso em 6 nov. 2017.

MATTE, Ana C. F. O Processo Semiótico de Comunicação. Sobre o Esquema de Comunicação de Ignácio Assis Silva. In: CASA Cadernos de Semiótica Aplicada Vol. 6.n.2, dezembro de 2008 URL: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/1206> Acesso em 12/10/2012.

MATTE, Ana C. F. Vozes e Canções Infantis Brasileiras: emoções no tempo. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/anamatte/tese-revisada-Ana_Matte.pdf. Acesso em 21 de abril de 2019.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. In: Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação, No 7, V. 2, Ano III (2012). Caderno Temático V: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. 2012, p.133-148. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?download=196:10-prticas-pedaggicas-em-salas-multisseriadas-henrique-pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

MENEZES, Vera Lúcia; BRAGA; Junia de Carvalho Fidelis; CARNEIRO; Marisa Mendonça; RACILAN, Marcos; GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa; LIMA, Luciano Alves. Leitura em inglês na rede: a trajetória do projeto Ingrede. In: Educação & Tecnologia, v. 17, p. 19-37, n.3 set./dez.2012. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/478> . Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, Terciana Vidal Moura; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. In: Debates em Educação Maceió, Vol. 4, no 7, Jan./Jul. 2012, p. 44 -59. Disponível em:

<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em 13 de novembro de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. CALEIDOSCÓPIO: FRACTAIS DE UMA OFICINA DE ENSINO APRENDIZAGEM. Memorial apresentado ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas, como requisito parcial para a inscrição ao concurso de Professor Titular da UFMG, 2002. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/memorial.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2019.

RAYMOND, Eric Steven. A Catedral e o Bazar./Tradução Eric Kohler. Original de 1999: The Cathedral and the Bazaar. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-educu/arquivos/a-catedral-e-o-bazar-eric-raymond.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2018.

SOUZA, Letícia Capelão de. Recomendações para cursos online em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1523D.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2019.

TATIT, Luiz, LOPES, Ivã Carlos. Elos de Melodia e Letra - Análise semiótica de seis canções. Cotia, SP: Atelier Editorial, 2008.

TORI, Romero. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância. REVISTA EMREDE - REVISTA

DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, v. 2, p. 44-55, 2015. Disponível em https://www.aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/64. Acesso em 10 de outubro de 2019.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (ed.). Social Learning Systems and communities of practice, Springer Verlag and the Open University, 2010. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

Sobre a autora

O azul de seus cabelos ficou na lembrança... Falta de tempo para cabeleireiro, primeiro, depois a pandemia, mas vai voltar, quando chegar a hora. Tantos anos trabalhando online, como professora, aluna, pesquisadora, membro de comunidades de *Software* Livre, possui um olhar crítico sobre aquilo que se costuma chamar de virtual - ela prefere “digital” ou “online” -, trabalhando na criação de ambientes digitais para docência e de softwares para pesquisa, baseada numa recriação de espaço e tempo bastante particular. Autora dos livros “Pensamentos em Semiótica: Canção, Educação e Tecnologia” (2019), “Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre” (2018), “ Guia prático e Reflexivo para uso da internet pelos professores: evento didático” (com Eliane Piske, 2020) e, em parceria com Gláucia Lara, “Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto” (2009). O passado vai ganhando novas lembranças: pós-doutora pela Unicamp e pela USP, onde também fez doutorado e mestrado, pesquisadora do CNPq, professora titular da UFMG, líder do grupo Texto Livre e, sempre, defensora da EAD, da Ciência Cidadã, da Educação Aberta e do *Software* Livre.

Ana Cristina Fricke Matte
acris do Textolivres.pro.br
anacris das músicas ao longe
ou só Ana,
embora Ana não seja nome, mas prefixo...
tudo bem, ela gosta de ser prefixo ;-)

