

Objetos digitais de aprendizagem para ensino de leitura: limites e possibilidades

Learning digital objects for reading classes: limits and possibilities

Marly Fernandes, Doutoranda, IEL/UNICAMP, myanandes@gmail.com

Resumo

Neste artigo, discutimos as possibilidades dos objetos digitais em práticas pedagógicas para ensino e aprendizagem de leitura. Apresentamos a necessidade de outras discussões mais amplas e consistentes, que objetivem avanços mais expressivos em relação às propostas de ensinar e aprender, pensando em usuários reflexivos no uso de novas tecnologias digitais.

Palavras-chave: objetos digitais de aprendizagem, tecnologias da informação e da comunicação, novos letramentos

Abstract

In this article, we discuss the possibilities of using learning digital objects for pedagogical practices in reading classes. Our study suggests that more consistent discussions concerning proposals for teaching and learning using digital new technologies are necessary.

Keywords: learning digital objects, digital speech genres, digital didactic material, new literacies

Introdução

As novas textualidades digitais são capazes de expandir os limites da linguagem e, portanto, de desvincular o conceito de textualidade de um suporte material ao qual estava, até então, intrinsecamente unido em função do meio impresso de circulação. Isso implica a necessidade de novos letramentos para dar conta de uma contínua diversificação e complexidade de práticas de linguagem, de outros perfis de sujeitos considerados letrados e de ideologias sobre o papel da leitura e da escrita em função das novas tecnologias digitais, conforme ressalta Buzato (2009).

Esse novo cenário propiciado pelas tecnologias digitais leva-nos também a pensar em leitores que são também produtores de textos híbridos, mesclados de diferentes linguagens e recursos digitais (narrativas interativas, poemas animados, dentre outros). Ao poderem explorar tanto as novas textualidades eletrônicas / digitais que lhes estão ao alcance, como a ampla e rica diversidade cultural que a elas estão vinculadas, criam modos de expressão visual, conectados à extensa rede formada por outros tantos recursos e ferramentas de criação digital.

Apesar desse novo panorama, a escola, movida pelos materiais didáticos e por currículos sobrecarregados de conteúdos e com prazos delimitados e não negociáveis, muitas vezes exige que seus alunos assimilem informação em abundância sem, contudo, levá-los a posturas de observação, análise e criticidade em relação àquilo que lhes chega. Ainda, no contexto escolar, as práticas de produções colaborativas e compartilhadas de conhecimentos diversificados e de interesse mais imediato dos alunos não são comumente estimuladas. Entretanto muitos deles podem demonstrar capacidades e aprendizagens adquiridas em muitas outras práticas sociais nas quais estão engajados em seus grupos e comunidades fora da escola.

Nessa direção, frequentemente podemos observar, em contextos distintos extraescolares, várias maneiras de buscar e de compartilhar novos significados para situações já familiares, cujo objetivo é o de sempre agregar algum propósito para práticas mediadas por diferentes recursos e artefatos tecnológicos digitais. Isso deve nos levar a considerar que esses novos letramentos, ou seja, os novos modos de atuar em práticas mediadas pelas TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) devem ser compreendidos em sua perspectiva discursiva, social e histórica e, assim devemos observá-los com base nas mudanças dos contextos e das práticas em que se situam. Isso significa considerar, como bem ressaltam Lankshear e Knobel (2011 [2007]), alguns princípios fundamentais para compreendermos a relação TDIC e os novos letramentos em práticas cotidianas (escolares e não escolares), dentre eles: a) os participantes devem buscar sentidos nas práticas sociais nas quais estão envolvidos; b) nelas, os conteúdos devem agregar outros significados aos participantes e devem extrapolar aqueles já existentes nas práticas nas quais habitualmente circulem; c) essas práticas e esses conteúdos devem poder ajustar-se a diferentes contextos sociais, ou seja, devem,

respectivamente, aproximar-se e incorporar-se às diversas experiências cotidianas às quais os participantes vivenciam; d) deve haver a participação ativa dos participantes nessas práticas mediadas pelas TDIC que comportem posicionamentos discursivos em relação aos conteúdos e objetos que nela circulem.

Assim sendo, nossas reflexões estão situadas na possível incorporação de ODA nas práticas pedagógicas de leitura, visando à construção de conhecimento mais significativo e abrangente para alunos e professores, perspectivas essas ainda presas à prática da tradição curricular/ escolar ou limitadas aos projetos didático-autorais dos materiais didáticos impressos (livros didáticos, principalmente) que circulem amplamente em diferentes segmentos de ensino e aprendizagem da Educação Básica no Brasil, em especial em contexto de Ensino Médio.

Repositórios e Objetos Digitais de Aprendizagem: algumas (in) definições

Algumas características de objetos digitais de aprendizagem (ODA) têm sido amplamente consideradas em diferentes perspectivas. Destacamos algumas que enfatizam, principalmente, a relação entre os aspectos tecnológicos e perspectivas pedagógicas que poderiam ser interessantes para práticas em que as apropriações das TDIC possam “desenvolver consciência crítica” de professores e alunos, conforme observa Buzato (2010).

Nessa direção, consideramos como bem argumenta Leffa (2006) que a avaliação de um ODA a partir de algumas de suas principais características e configurações pode ser de grande valia e, eventualmente, pode contribuir para avaliação de suas potencialidades no ensino e aprendizagem, cuja busca pela “unidade de ensino ideal continua sendo uma preocupação constante na aprendizagem de línguas” (LEFFA, 2006, p. 17).

O autor lembra-nos de que as diversas viradas linguísticas buscam delimitar unidades operacionais (fonemas, palavras, frases, eventos comunicativos, gêneros textuais / discursivos, dentre outros tantos) para transformá-las em objetos de ensino, que pudessem ser combinadas com outras, cujo objetivo é oferecer e ampliar práticas de ensino e aprendizagem que atendessem às demandas do momento. O grande desafio tem sido encontrar “a unidade ideal, aquela que possa oferecer o maior número possível de articulações com outras unidades pelo custo mais baixo possível, integrando economia com abundância” (LEFFA, 2006, p. 17).

Illera (2008 [2010]) reitera esse aspecto ao afirmar que os objetos de ensino “foram construídos, historicamente e devido ao efeito de diversas tecnologias, em unidades de significação cada vez menores, em um processo de simplificação e de fragmentação” (ILLERA, 2008 [2010], p. 140).

Levando isso em conta, em princípio, os ODA poderiam ser articulados com outros objetos de ensino que já circulam nas práticas pedagógicas. Entretanto, alguns desafios parecem surgir nesse percurso. Primeiramente, teríamos que tentar

compreender o pode ser considerado um ODA com base em algumas das propriedades comumente avaliadas para caracterizá-los. Em linhas gerais, essas propriedades podem ser assim definidas: a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversos contextos de ensino e ambientes de aprendizagem; b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem; c) granularidade: apresentar conteúdo pouco extenso para facilitar sua reusabilidade; d) acessibilidade: apresentar facilidade de acesso via Internet para ser utilizado em diversos locais; e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser utilizado, independente de mudança de tecnologia; f) interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers. As três primeiras (reusabilidade e acessibilidade) estão associadas às dimensões pedagógicas do ODA e as demais (acessibilidade, durabilidade e interoperabilidade) estão voltadas às suas dimensões tecnológicas.

Os ODA armazenados em repositórios educacionais podem ser encontrados em três configurações / formatos, de acordo com seus recursos e funcionalidades: a) objetos expositivos: recursos estáticos, sem possibilidade de modificação (textos, imagens, áudio, vídeo, material da web transposto do impresso, dentre outros); b) interativos: recursos dinâmicos e imprevisíveis que possibilitam participação do aluno nas atividades propostas; c) integrativos: participação simultânea entre os objetos e os alunos em atividades integradas e conjuntas (LEFFA, 2012).

Podemos perceber que há múltiplos elementos a considerar e, assim, temos que refletir sobre a abrangência dessas características, de amplas perspectivas e de diversos objetivos de ensino e de aprendizagem que os ODA podem, eventualmente, atender.

Um segundo desafio que deveríamos considerar é o de que um ODA deve, fundamentalmente, atender aos princípios didático-pedagógicos assumidos por seus autores e usuários. A funcionalidade dos ODA, em suas diversas configurações e linguagens, muitas vezes pode não contemplar os contextos de aprendizagem a que foram destinados. Os ODA devem levar professores e alunos a assumirem novas posturas frente às práticas de ensino-aprendizagem. Os recursos, as linguagens, os conteúdos, a flexibilidade de uso dos ODA devem levar a novas relações com o conhecimento, segundo destaca Polsani (2003).

Leffa (2006) e Araújo (2010) compartilham essa preocupação de Polsani (2003) ao reiterarem a necessidade de clareza e embasamento de uma teoria de aprendizagem ou concepção de ensino para nortear a criação dos ODA. A propaganda “neutralidade teórica” pleiteada pelos criadores e usuários de ODA para utilização desses objetos em diferentes ambientes e contextos pode não se sustentar do ponto de vista pedagógico frente a objetivos de ensino necessários em contextos mais específicos.

Alguns aspectos técnicos (usabilidade e design) e a função pedagógica dos ODA dependem da orientação teórica, dos objetivos e dos critérios de escolha

desses objetos de aprendizagem por parte dos mantenedores dos repositórios. Há demasiada preocupação com questões de ordem estrutural (características técnicas e design) e menos pedagógicas na elaboração dos ODA. Muitas pesquisas teóricas sobre ODA têm ressaltado os “objetos” e não a “aprendizagem” (LEFFA, 2006).

Considerações Finais

Apesar da visão otimista de que as TDIC podem contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem e da qualidade de ensino (não ainda como componente curricular), ou seja, como objeto de ensino e aprendizagem, mas como “instrumento de apoio e à aprendizagem” (COLL, MAURI e ONRUIBIA, 2008 [2010], p. 69), parece-nos que essa perspectiva ainda não foi atingida, muito em função de uma “complexa rede de fatores”, entre eles a “heterogeneidade dos recursos tecnológicos incorporados, sua natureza e características, sua desigual potencialidade como ferramenta de comunicação e de transmissão de informação, a diferença de uso efetivo desses recursos por professores e alunos, as diferentes posturas pedagógicas e didáticas em que estão circunscritos, etc.” (COLL, MAURI e ONRUIBIA, 2008 [2010], p. 69).

Essas diferentes posturas pedagógicas e didáticas nos parecem uma questão central, principalmente quando consideramos as novas práticas sociais, mais colaborativas e de natureza distributiva (textos, conhecimentos, informações, objetos culturais e tecnológicos diversos, dentre outros), abrangem distintas esferas (formais e não formais) de atividades humanas fora do contexto escolar. Além disso, novas formas de relacionamentos / comportamentos (new ethos stuff) evidenciam algumas das mudanças sócio históricas dos letramentos tradicionais e sinalizam para a perspectiva dos novos letramentos. Nesse sentido, muito do que observamos como novos olhares (new ethos stuff) em práticas contemporâneas circunscrevem-se em posturas /comportamentos Web 1.0e/ou Web 2.0 para configurar as atividades em diferentes esferas de relacionamentos humanos.

Nessa direção, Mauri e Onrubia (2008 [2010]) podem contribuir para reiterar essa necessidade de novos olhares para aquilo que devemos efetivamente pensar e realizar em termos de uso das TDIC em suas diversas configurações: ambientes, objetos, recursos, ferramentas, aplicativos, dentre tantos mais, quando observam que “com a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem” (MAURI e ONRUBIA, 2008 [2010], p. 118).

Em nosso modo de compreensão, essa “cultura da aprendizagem” deve ter início na clareza das diretrizes pedagógicas consideradas nas políticas públicas que estão voltadas para o uso das TDIC nos diferentes segmentos de ensino da Educação Básica. Questões de ordem técnica, de implantação de recursos tecnológicos (computadores e outros aparatos técnicos), de criação de novos

ambientes de aprendizagem, da inclusão de materiais didáticos digitais, ou até mesmo o reconhecimento em documentos oficiais de Ensino Médio do "avanço do conhecimento científico e tecnológico" (BRASIL, 2009 b, p.4) parece-nos ainda inconsistente e muitas vezes difusa em relação à materialização desses objetivos pretendidos.

Isso significa que construir conhecimento em práticas efetivas de ensino e aprendizagem não deve se reduzir apenas à incorporação de TDIC em práticas letradas tradicionais, ou seja, novas formas de ler e escrever e lidar com as TDIC "não é somente ser capaz de produzir, compreender e difundir textos escritos por meio dos computadores e da internet, mesmo que, é claro, também inclua isso" (COLL e ILLERA, [2008 (2010)], p. 298).

Assim, devemos tentar compreender quais poderiam ser as dimensões dos novos letramentos ou letramentos digitais em práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em que as TDIC estejam presentes.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos: In: ARAÚJO, J. C.; ARAÚJO, N.M.S. **EaD em Tela**. São Paulo, SP: Pontes, 2010, no prelo.

BUZATO, M. E. K. (a). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n.3, p. 283-303, 2010.

BRASIL, MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun.2015.

COLL, C.; ILLERA, J.L.R. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre, RS: Artmed,2008 [2010]. p. 290 - 310.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na escola: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar**

com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008 [2010]. p. 66- 93.

ILLERA, J.L.R. Os conteúdos em ambientes virtuais: Organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008 [2010]. p. 137- 154.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies: technologies and values. In: **New Literacies: Every Practices and Social Learning.** New York, NY: Mac Graw Hill Open University Press, 2011. p. 112-190.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. In: **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p.15-45.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2012, p.174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013). Disponível: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf. Acesso: 04 mai. 2015.

MAURI, T.; ONRUBIA, J,. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008 [2010]. p. 118- 135.

POLSANI, P. R. **Use and Abuse of Reusable Learning Objects.** Texas Digital Library, 2003, p.1-11. Disponível em: <http://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/viewArticle/89/88%3Cbr>. Acesso em: 01 mai. 2015.