

UM CHECKLIST LINGUÍSTICO PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS¹

Mayara de Souza Ferreira (Universidade Federal do Ceará – mayaraferreirads@gmail.com)
Priscila Barros David (Universidade Federal do Ceará – priscila@virtual.ufc.br)

Grupo Temático 2. Pesquisa e produção do conhecimento em educação, tecnologias e linguagens.

Subgrupo 2.2 Educação a Distância: tendências e temas silenciados na pesquisa.

Resumo:

Este estudo tem como objetivo apresentar um instrumento (checklist), de natureza linguística, para a avaliação de materiais didáticos digitais. Parte de uma pesquisa anterior (David et al, 2014) que avaliou as características dialógicas de um curso online, do ponto de vista dos estudantes, tendo encontrado fragilidades na linguagem dos materiais. Esta investigação procedeu-se em duas etapas: 1) elaboração do checklist, composto por sete parâmetros (objetivos, correção gramatical, natureza da linguagem, coesão e coerência textual, intertextualidade, hipertextualidade e fechamento/antecipação); e, 2) aplicação dos parâmetros às aulas do curso. Os resultados confirmam os achados da pesquisa anterior e acrescentam a relevância de se adequar os conteúdos à norma culta da língua portuguesa e o uso de estratégias textuais que favoreçam a construção de sentido.

Palavras-chave: Materiais didáticos digitais; Avaliação; Educação a Distância.

Abstract:

This paper presents a linguistic tool (checklist), for the evaluation of digital instructional materials. It is based on a previous study (David et al, 2014) that evaluated the dialogical features of an online course, from the students point of view, that highlighted weakness at the materials' language. This research was executed in two fases: 1) the elaboration of the checklist, consisting of seven parameters (objectives, grammatical correctness, nature of language, textual coherence and cohesion, intertextuality, and closing/advancement; and 2) application of the parameters to the course's lessons. The results confirm the previous research findings and append the adaptation of the content to the grammar rules of portuguese language is also highlighted and the use of textual strategies that enhance the construction of meaning.

Keywords: Digital instructional materials; Evaluation; Distance Education.

1. Introdução

Em seus primórdios, a Educação a Distância (EaD) foi definida como uma modalidade educacional caracterizada pela separação física entre o professor e o aluno e pelo uso

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Universidade Federal do Ceará.

intensivo de meios técnicos, especialmente com o intuito de reproduzir os materiais de apoio ao ensino (materiais didáticos). Esses materiais eram veiculados predominantemente de forma impressa, sem grandes preocupações com o processo de comunicação aluno-professor, existindo, assim, pouca interação entre quem o produzia e o público-alvo.

Mudanças de ordem tecnológica favoreceram avanços nesta modalidade educacional, tanto do ponto de vista da comunicação entre seus atores como também das características dos materiais didáticos. Esses avanços acompanharam o surgimento de novas mídias, especialmente ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais passaram a suportar materiais didáticos cada vez mais sofisticados (CASTRO-FILHO *et al*, 2009).

Como instrumentos de mediação do conhecimento, os materiais didáticos para a EaD devem ser concebidos de forma distinta da que seria para a modalidade presencial, pois eles atenderão a uma concepção diferente de curso. Neder (2005) classifica os materiais didáticos da EaD em: texto impresso (livros, manuais, fascículos), texto audiovisual (emissões de rádio e televisão) ou texto multimídia (CD-ROM e Internet). Todavia, independente da natureza do material didático, existem aspectos relevantes que precisam ser considerados em sua criação para que correspondam às expectativas de aprendizagem daqueles que buscam por esta modalidade educacional.

Assim, é de se esperar que em aulas virtuais sejam privilegiados conteúdos midiáticos que simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre o professor (autor) e o estudante (leitor), de maneira que este se sinta estimulado a explorar tais conteúdos. De acordo com Neder (op cit, p. 196): “O processo de significação de um texto só será possível, portanto, quando do encontro/diálogo/interlocução entre autor-leitor, mediado pelo texto”.

Para produzir textos que atendam aos propósitos de um curso a distância, é preciso conhecer não somente as especificidades dessa modalidade educacional como também as peculiaridades do processo de escrita para promover uma linguagem que favoreça a aprendizagem, por meio da reflexão e da autonomia dos estudantes.

Tradicionalmente, a literatura da EaD tem apontado elementos de natureza tecnológica que devem ser observados na elaboração de materiais didáticos digitais (GODOI; PADOVANI, 2009; FERRO *et al*, 2001). Este artigo apresenta um *checklist* com indicadores linguísticos que cumpre o propósito de contribuir com a pesquisa em EaD, fornecendo indicadores relevantes à análise e desenvolvimento desses instrumentos didáticos.

Inicialmente, é discutida a concepção de texto em materiais didáticos digitais, à luz do referencial teórico da Linguística Textual (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013) e do estudo da linguagem como gênero (BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2005; XAVIER, 2005). Na sequência, discutem-se pesquisas empíricas que avaliaram a adequação da linguagem desses materiais ao contexto educacional atual, mediado pelas tecnologias digitais. Segue-se a apresentação do estudo proposto neste artigo, com a discussão dos itens do *checklist* e sua aplicação aos materiais didáticos de um curso a distância. Ao final, os resultados são discutidos e as conclusões, apresentadas.

2. Contribuições da Linguística ao desenvolvimento de materiais didáticos para a EaD

Os materiais didáticos da EaD seguem a concepção interacional da língua como forma de atuação sobre o leitor, tendo a noção de texto como artefato que promove a

interatividade, visto que professores e estudantes estão separados fisicamente e se comunicam por meio desses materiais. Alinham-se, portanto, à perspectiva da linguagem como gênero, conforme Marcuschi (2005), por serem relativamente estáveis e possuírem o mesmo propósito comunicativo: mediar o conhecimento.

Os gêneros textuais são convenções presentes em diversos contextos sociais, como educacional, profissional, dentre outros. Seguem padrões estabelecidos por cada esfera da sociedade, aliados aos objetivos comunicativos do público-alvo (BAKHTIN, 1979).

Os textos dos materiais didáticos para a EaD possuem uma configuração específica, que é diferente da forma como os conteúdos de determinado campo teórico são apresentados em livros acadêmicos e em publicações científicas. Essa configuração é considerada relativamente estável no contexto da elaboração, pois se organiza em um gênero textual, precisamente o gênero aula digital.

Sousa (2001) denomina a aula digital como um gênero textual mediacional, por se tratar de “um instrumento escrito, com características de um contexto de conversação face a face” (p. 61). Para a autora, a aula digital representa a renovação do gênero sala de aula: “de estilo mais acadêmico, para o texto escrito com estratégias que lembram um contexto pedagógico, com uma linguagem mais envolvente” (SOUSA, 2001, p. 64). De acordo com David *et al* (2014), uma perspectiva dialógica de EaD prima pelo desenvolvimento da aprendizagem autônoma, sendo o conhecimento mediado, e não entregue ao estudante como algo pronto. Portanto, o propósito do material didático da EaD é promover a mediação do conhecimento, numa perspectiva crítica e reflexiva.

Koelling e Lanzarini (2009) defendem que a linguagem utilizada nos materiais para a EaD promove a aprendizagem por meio da interatividade e do diálogo com o público-alvo. As autoras vêem o texto como elemento de mediação entre o escritor-professor e seu leitor-aluno. A promoção da reflexão crítica também é discutida pelas autoras, contemplando-se questionamentos para introduzir a temática em discussão e mediante o uso de interrogações em todas as unidades textuais.

Sousa (2001) elenca outros aspectos linguísticos importantes a serem contemplados nos textos veiculados em materiais didáticos: presença de um texto introdutório em cada aula; realização de uma conversa prévia com o público-alvo; apresentação dos objetivos dos temas a serem estudados, de modo explícito; divisão do texto por tópicos (capítulos ou unidades); uso de expressões que marquem o envolvimento na interação; intertextualidade com outros textos; a presença de uma espécie de *síntese da aula estudada*, ao final de cada seção.

Segundo a autora, o propósito comunicativo desse gênero é gerar o envolvimento e a interação do texto com o aluno, configurando uma espécie de *sala de aula virtual*. A linguagem deve ser contextualizada e promover um envolvimento com estudante, revelando traços de uma conversação, por meio de expressões linguísticas como: “Vamos fazer?”, “Agora é a sua vez”, “Ficou alguma dúvida?”. Sousa (op cit) cita ainda que a utilização de perífrases verbais (emprego de um verbo auxiliar conjugado seguido de um verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio) também contribui para promover um envolvimento com o leitor, pois essas expressões são frequentemente utilizadas na fala.

Corroborando com esta concepção, Zavam (2013) afirma que o texto produzido para a Educação a Distância é didático, e não teórico. Logo, sua linguagem deve ser clara e objetiva, constituída por períodos curtos e simples, evitando-se a utilização de orações subordinadas intercaladas (por gerar dificuldade na compreensão). A autora também

3

demonstra uma preocupação com o vocabulário das aulas, devendo-se evitar jargões e expressões acadêmicas que dificultem a construção do significado.

Zavam (op cit) também destaca a relevância do alinhamento com a norma culta da língua portuguesa, que possibilitará a construção da coesão e coerência do texto, garantindo que o texto ganhe sentido e alcance êxito em seu propósito comunicacional. Ainda assim, a autora evidencia que deve haver marcas de interlocução direta (frases interrogativas) com o leitor, propiciando um diálogo com o aluno da EaD. Assim, a autora concorda com Sousa (2001), Koelling e Lanza-rini (2009) e David *et al* (2014), que o texto dos materiais didáticos para a EaD não sejam somente expositivos, mas que levantem questionamentos e promovam uma efetiva interação.

Para Zavam (2013), o texto deve contemplar também as referências às obras e autores que fundamentaram a produção do material didático. Desse modo, é legítimo que sejam citadas e referenciadas todas as fontes que inspiraram a escrita do texto. Segundo esta autora, incluindo-se a presença de outras vozes, ao realizar as devidas referências no texto das aulas, o professor/autor ensina o aluno/leitor a realizar adequadamente referências, contribuindo para a sua formação.

Outro elemento que favorece a inclusão de outras vozes no texto didático é o hipertexto. De acordo com Xavier (2005), o hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas de textualidade” (p. 171). Consiste, portanto, em um meio pelo qual se pode mediar as relações dos sujeitos na sociedade de informação. Assim, hipertexto é considerado um excelente meio interativo, capaz de conjugar diferentes posicionamentos em textos escritos para a web. Como afirma Oliveira (2008, p. 49) “O hipertexto apresenta metodologias epistemológicas próprias voltadas para uma maior interação textual, uma ferramenta multidimensional, baseada em *links*, estabelecendo conexões com outras ideias”.

Zavam (op cit) destaca ainda que as aulas produzidas para a EaD seja um discurso elaborado com o suporte de múltiplas semioses, além do texto (ilustrações, imagens, tabelas, gráficos, fotos etc.). Em consonância com o pensamento de Mayer (2001), Zavam (2013) defende que a junção de texto verbal e não verbal contribui para a melhor compreensão do texto. Para Mayer (op cit), aprende-se melhor por meio da integração entre palavras e imagens do que somente de palavras. Este teórico aponta a multimodalidade como elemento central na constituição de práticas de letramento que favorecerão a organização de um pensamento multidimensional e não hierarquizado. Neste sentido, as TIC vêm influenciando fortemente as práticas educacionais e de processamento textual, possibilitando que a construção de sentidos aconteça por meio da relação textual estabelecida entre diferentes modos de representação do conhecimento.

Percebe-se, portanto, a preocupação de autores linguísticos em trazer contribuições para o desenvolvimento de materiais didáticos digitais. A seguir, serão apresentados alguns estudos que investigaram, empiricamente, a presença desses elementos em conteúdos veiculados na web.

3. Pesquisas sobre aspectos linguísticos em materiais didáticos digitais

Nesta seção, apresentaremos dois estudos que analisaram materiais didáticos digitais a partir de um viés linguístico. O primeiro elenca indicadores em conteúdos da área de

linguagem, disponibilizados em blogs, enquanto o segundo estudo observa elementos dialógicos presentes em aulas digitais de um curso de formação para professores-tutores.

Investigando sobre o uso do hipertexto e da multimodalidade em práticas textuais no ensino de línguas, Santana e Aragão (2013) avaliaram o conteúdo de blogs desenvolvidos por professores do ensino médio observando suas características enquanto gênero textual digital. De acordo com os autores, a relevância de se analisar o blog consiste na conjugação de diferentes modos de representação discursiva, tais como: palavras, imagens, animações e sons, tão relevantes no ensino de línguas estrangeiras. A organização desses elementos dentro dos blogs interessa a esta pesquisa por estarem também frequentemente presentes em aulas digitais.

Foram analisadas as atividades de leitura e escrita em dois blogs desenvolvidos por professores da rede estadual de ensino, das áreas de língua portuguesa e inglesa. Os professores, que participaram do programa de formação Mídias na Educação, ofertado pelo MEC, buscaram introduzir o uso das tecnologias digitais no ensino de linguagem, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar. A análise dos blogs foi feita mediante a práticas textuais com o hipertexto e a presença de marcas de multimodalidade, identificadas a partir de composições verbais e não verbais e nível de informatividade visual.

Quanto à multimodalidade, Santana e Aragão (op cit) apontam que o blog de língua portuguesa faz uso de imagens ilustrativas em atividades de produção textual (imagem de uma gota) e em estudos gramaticais (crianças segurando um livro). Contudo, os autores criticam a falta de integração dessas imagens com o texto escrito para mediar o processo de leitura e escrita, pois são imagens meramente figurativas. Por sua vez, o blog de língua inglesa realiza uma boa articulação entre as linguagens verbal e não verbal. Existem imagens ilustrativas, porém, em sua maioria, agregam informação ao conteúdo em discussão, tais como: tirinhas, *cartoons*, placas, cartazes, documentários de filmes, músicas, além de gravações feitas pelos próprios alunos. Estes conteúdos encontram-se integrados às práticas textuais, requerendo leitura e interpretação das linguagens, em publicações e comentários.

No que concerne à hipertextualidade, os autores destacam como pontos positivos no blog de língua portuguesa a possibilidade de acessar outros blogs e de filtrar conteúdos por meio dos marcadores disponíveis. Não obstante, os pesquisadores criticam a ausência de *links* para vídeos e outros itens de aprofundamento na análise dessa ferramenta. Já o blog de língua inglesa incentiva a realização de leituras não lineares, com ferramentas complementares como: dicionário, gravações em vídeo e animações. De acordo com Santana e Aragão (op cit), este blog é visitado com frequência pelos alunos, os quais postam comentários e interagem com o professor.

De acordo com os autores, a iniciativa de integrar as TIC ao ensino de línguas representa um investimento no multiletramento e favorece a formação do pensamento crítico por meio da integração de diferentes modos de representação da linguagem. O uso de hipertextos e elementos multimodais supera a concepção tradicional de texto linear e agrega outras possibilidades de exploração de conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

Alinhadas com a abordagem progressista de Paulo Freire, David *et al* (2014) analisaram o potencial dialógico dos materiais didáticos do Curso de Formação Inicial de Tutores 2012.2 ofertado, semestralmente, pelo Instituto UFC Virtual. Este curso cumpre o objetivo de capacitar professores-tutores de diferentes áreas de conhecimento a atuarem nos 09 cursos de graduação a distância do Instituto UFC Virtual. Possui uma carga-horária de 90 horas-aula, ministradas predominantemente a distância por meio da plataforma virtual SOLAR. O currículo do curso encontra-se dividido em 06 aulas que seguem uma sessão

5

introdutória ao uso da plataforma SOLAR², denominada Espaço de Ambientação no Curso. As aulas duram em média 15 dias. A cada aula, os estudantes devem ler os conteúdos e realizar atividades que envolvem: a participação em fóruns de discussão e em sessões de *chat*, e a elaboração de trabalhos individuais e em grupos.

Participaram da investigação 114 estudantes matriculados nas nove turmas do curso de formação em 2012. Estes responderam ao questionário da pesquisa, agrupados em áreas afins, de acordo com os materiais didáticos explorados, os quais foram elaborados por 05 professores conteudistas (C): C1 – Letras Espanhol e Letras Inglês; C2 – Pedagogia e Letras Português; C3 – Administração e Administração-Gestão; C4 – Matemática e Física; C5 – Química.

Os materiais didáticos foram analisados a partir de categorias construídas com base no referencial teórico de Paulo Freire sobre o diálogo (FREIRE, 2006): afetividade (uso de linguagem cordial e respeitosa), mediação (presença de atividades que contemplem discussão sobre os conteúdos), colaboração (contribuição dos estudantes aos materiais didáticos da formação), autonomia (presença de hipertextos e incentivo à pesquisa) e criticidade (uso de linguagem problematizadora e reflexiva). As perguntas do questionário tiveram o objetivo de investigar a presença dessas características nas aulas, a partir da visão dos tutores em formação.

Grande parte dos estudantes que avaliaram os materiais didáticos dos conteudistas C1, C4 e C5 indicaram a presença marcante de elementos dialógicos. Estes foram constatados por meio do uso de linguagem cordial, promoção da aprendizagem colaborativa, incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e presença de situações que favorecem a reflexão dos cursistas sobre conhecimentos teóricos e práticos ligados à sua área de formação.

Por outro lado, os estudantes que avaliaram os conteúdos da área de Administração (C3) apontaram que o curso não se aproxima do público-alvo por meio da linguagem veiculada nos materiais didáticos. Além disso, muitos consideraram os conteúdos complexos e fortemente dependentes da mediação do professor-tutor para uma boa compreensão pelo aluno. Juntamente com os estudantes das áreas de Pedagogia e Letras Português (C2) os participantes consideraram ainda que os recursos midiáticos presentes nos materiais foram deficientes na promoção da reflexão crítica. Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de se diminuir o distanciamento na linguagem nos materiais de Administração (C3), bem como em relação aos elementos problematizadores, os quais devem favorecer o desenvolvimento do senso crítico nos materiais de Administração, Letras-Português e Pedagogia (C2 e C3).

Na próxima seção, será descrito um estudo que parte da investigação de David *et al* (2014), propondo-se um *checklist* a ser aplicado por especialistas na investigação das características linguísticas apontadas nas seções 2 e 3 deste artigo.

4. O estudo

Este estudo parte da investigação desenvolvida por David *et al* (2014) e analisa os materiais didáticos da turma de Administração à luz de indicadores linguísticos.

A metodologia da pesquisa consistiu de duas etapas gerais. A primeira envolveu o desenvolvimento do *checklist*, enquanto a segunda consistiu na aplicação do instrumento

² <http://www.solarvirtual.ufc.br>

aos materiais didáticos. Como citado anteriormente, o curso é composto por uma aula introdutória, denominada Espaço de Ambientação no Curso, seguida de mais 06 aulas. Cada aula é subdividida em três ou quatro tópicos, sendo o primeiro um guia prático, que contém orientações gerais sobre as atividades a ser desenvolvidas, e tópicos de conteúdo, relacionados ao tema principal, perfazendo um total de 27 tópicos.

A seguir, o *checklist* é descrito, e, na sequência, será apresentada sua aplicação às aulas.

4.1. Desenvolvimento do checklist

Um dos instrumentos que podem avaliar materiais didáticos digitais é o *checklist*. Godoi e Padovani (2009) afirmam que este instrumento consiste em listas detalhadas de itens a ser checados na produção do material. Para Stanton (1998), o *checklist* pode aparecer na forma de questões ou ações a serem realizadas. A opção pelo desenvolvimento de um *checklist* nesta pesquisa deve-se ao propósito do instrumento, podendo ser utilizado por profissionais com o objetivo de conferir a presença ou não dos parâmetros linguísticos em materiais didáticos digitais de cursos a distância.

O *checklist* possui 07 parâmetros linguísticos, fundamentados no estudo da linguagem como gênero (BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2005; XAVIER, 2005) e em autores da Linguística Textual (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013). Como parâmetros do *checklist* foram apontados: Objetivos, Corretude Gramatical, Natureza da Linguagem, Coesão e Coerência Textual, Intertextualidade, Hipertextualidade e Fechamento/Antecipação, os quais contêm de 01 a 04 itens de avaliação, e serão descritos mais adiante.

A presença de cada item nos materiais didáticos é avaliada de quatro formas: *sim*, quando o item é totalmente contemplado no material; *em parte*, quando a presença do item dá-se apenas parcialmente no conteúdo analisado; *não*, quando o item está ausente; ou *não aplicado*, quando o item não se aplica ao material em análise.

O primeiro parâmetro está fundamentado em Sousa (2001) e avalia a apresentação explícita dos objetivos da aula no texto e a coerência desses objetivos com o conteúdo em estudo (Figura 1).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
1. Objetivos					
1.1	O material didático traça objetivos de aprendizagem e alcança esses objetivos?				
1.2	A temática do tópico está relacionada aos objetivos da aula?				

Figura 1. Primeiro parâmetro do *checklist*: Objetivos.

Fonte: Autoria própria.

O segundo parâmetro do *checklist* envolve a análise da corretude gramatical (Figura 2), ou seja, a adequação do material didático à norma culta da língua portuguesa (ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
2. Corretude gramatical					
2.1	O texto está plenamente adequado à norma culta da língua portuguesa?				

Figura 2. Segundo parâmetro do *checklist*: Corretude gramatical.

Fonte: Autoria própria.

O terceiro parâmetro do *checklist* refere-se à natureza da linguagem (Figura 3). Este parâmetro avalia a presença de elementos de aproximação com o leitor, a promoção da interatividade, a contextualização dos conteúdos com os interesses do público-alvo e o uso de um vocabulário acessível (SOUSA, 2001; KOELLING e LANZARINI, 2009; ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
3. Natureza da Linguagem					
3.1	A linguagem do material se aproxima do aluno por meio do uso de interlocução direta, marcas de oralidade e/ou expressões coloquiais?				
3.2	O tema do tópico é abordado fazendo-se uso de exemplos ligados ao contexto do público-alvo?				
3.3	Expressões eruditas e jargões acadêmicos estão ausentes, evitando-se dificuldade na construção de sentido?				

Figura 3. Terceiro parâmetro do *checklist*: Natureza da linguagem.

Fonte: Autoria própria.

O quarto parâmetro do *checklist* envolve a análise da coesão e coerência textual (Figura 4), por meio do uso de elementos coesivos (conjunções, pronomes, preposições etc.), estrutura dos períodos, e presença de nexo entre os conceitos, evitando-se contradições sobre o que é dito (ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
4. Coesão e coerência textual					
4.1	As ideias e conteúdos são dispostos por meio de elementos coesivos (oposição, complementação) adequados ao texto?				
4.2	Os períodos que compõem os textos possuem até duas orações subordinadas intercaladas?				
4.3	As ideias e conteúdos discutidos são expressos de forma clara e precisa (ausência de elementos contraditórios)?				

Figura 4. Quarto parâmetro do *checklist*: Coesão e coerência textual.

Fonte: Autoria própria.

O quinto parâmetro do *checklist* refere-se à presença de intertextualidade (Figura 5). Este parâmetro avalia a fundamentação do material didático em outros textos e autores por meio de citações, referências e paráfrases (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
5. Intertextualidade					
5.1	O tópico apresenta citações a obras autores que contribuem de forma relevante para a construção de sentido do texto?				
5.2	O tópico contém referências a obras e autores que colaboram para a construção de sentido do texto?				

Figura 5. Quinto parâmetro do *checklist*: Intertextualidade.

Fonte: Autoria própria.

O sexto parâmetro do *checklist* é a hipertextualidade (Figura 6). Para avaliar a hipertextualidade observa-se nos materiais a presença de *links* de acesso a outros textos (conteúdos explicativos ou de complementação), a presença da multimodalidade e a constituição de uma leitura não sequenciada (MAYER, 2001, MARCUSCHI, 2005; XAVIER, 2005; ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
6. Hipertextualidade					
6.1.	O tópico contém hipertextos (links) que complementam o conteúdo abordado?				
6.2	O tópico apresenta hipertextos que proporcionam ao público-alvo uma leitura não sequenciada?				
6.3	Há presença de diferentes recursos semióticos em uma mesma superfície de leitura?				
6.4	Os conteúdos possuem textos explicativos para as palavras-chave?				

Figura 6. Sexto parâmetro do *checklist*: Hipertextualidade.

Fonte: Autoria própria.

O sétimo e último parâmetro do *checklist* (Figura 7) analisa o discurso de encerramento das aulas ou unidade didáticas. Verifica-se a presença de parágrafos, ao final do texto, para retomem o conteúdo discutido e antecipem (ou promovam uma ligação) com próximo tema (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013).

		SIM	EM PARTE	NÃO	NÃO APLICADO
7. Fechamento antecipação					
7.1	No final de cada aula há um parágrafo que sintetize os conteúdos discutidos?				
7.2	No final de cada aula há um parágrafo que antecipe o próximo conteúdo?				

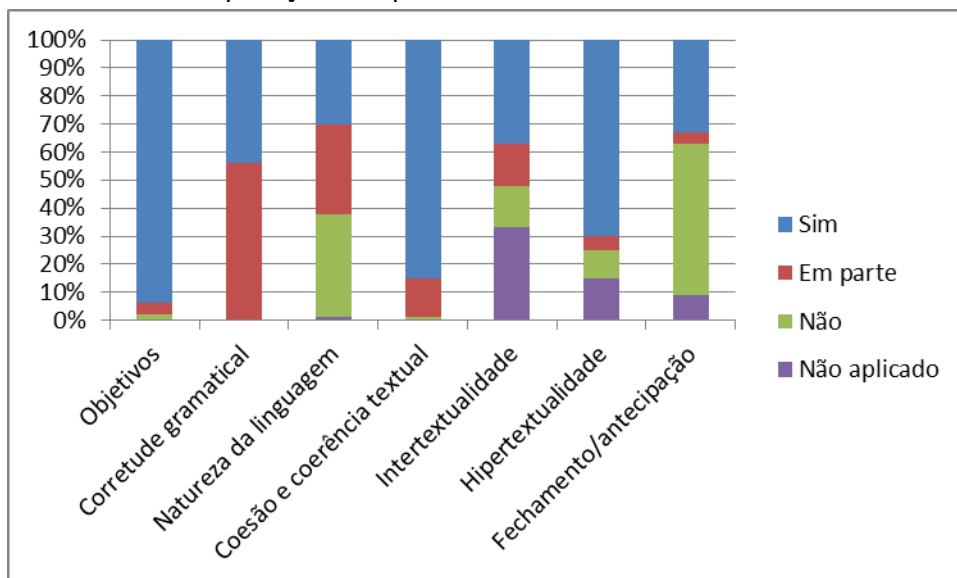
Figura 7. Sétimo parâmetro do *checklist*: Fechamento/antecipação.

Fonte: Autoria própria.

4.2. Análise dos dados e resultados

Após o desenvolvimento do *checklist*, o mesmo foi aplicado a cada um dos 27 tópicos de aula do curso de Formação Inicial de Tutores a Distância, turma da área de Administração. Para verificar a presença de cada parâmetro linguístico no material didático analisado, os resultados do *checklist* foram registrados em uma planilha do software Microsoft Excel. Ao final, foram contabilizados os registros de *sim*, *não*, *em parte* e *não aplicado* para os tópicos das aulas. Em seguida, calcularam-se os percentuais para se avaliar a presença de cada parâmetro com o que seria considerado ideal para o material didático do curso: *sim*, em todos os itens do *checklist*. Esses resultados serão discriminados, a seguir, em forma de gráfico (Gráfico 1), que apresenta uma panorâmica geral dos parâmetros no materiais didático do curso avaliado.

Gráfico 1. Resultados da aplicação dos parâmetros do *checklist* ao material didático do curso



Fonte: Autoria própria.

O Gráfico 1 revela uma adequação satisfatória do curso aos parâmetros Objetivos, Coesão e coerência textual e Hipertextualidade.

Os objetivos encontram-se discriminados satisfatoriamente em 94% dos tópicos analisados, isto é, corroborando com Sousa (2001), o material didático evidencia explicitamente os objetivos em sua constituição textual. Além disso, seu alinhamento é verificado em relação ao conteúdo proposto no tópico.

Por sua vez, o parâmetro Coesão e coerência textual esteve presente em 85% dos tópicos avaliados. Apontado por Zavam (2013) como fator responsável pelo encadeamento lógico-semântico das ideias no texto, pode-se afirmar que o material didático deste curso desenvolve de modo satisfatório os conteúdos, atendendo ao propósito discursivo, sem contradições, e primando pela organização e articulação adequada das ideias. A forma como os períodos estão construídos favorece a construção de sentidos, evitando-se o uso de orações subordinadas intercaladas que possam gerar dificuldade na compreensão.

Outro parâmetro que merece destaque é a presença de Hipertextualidade em 71% dos conteúdos. Diferentes textos encontram-se interligados ao texto principal, complementando o sentido do tema proposto. Isto favorece a autonomia do aluno, por

meio da promoção de uma leitura não sequenciada, conforme Marcuschi (2005) e Xavier (2005) indicam. Além disso, os materiais conjugam outros recursos semióticos, o que, segundo Mayer (2001), constitui fator importante para o aprendizado.

Por outro lado, os resultados apontam a necessidade de adaptação do curso quanto aos parâmetros Natureza da linguagem e Fechamento/antecipação.

Percebe-se, de acordo com o Gráfico 1, que o parâmetro Natureza da linguagem esteve ausente em 37% dos conteúdos. Considerando a necessidade de que a linguagem das aulas digitais se aproxime do aluno mediante o uso de perguntas, marcas de expressões da fala, uso de elementos coloquiais e contextualização com o cotidiano do público-alvo (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013), pode-se afirmar que o curso necessita de revisão e adequação. Este resultado corrobora a pesquisa de David *et al* (2014), em relação à concepção dos estudantes sobre os mesmos conteúdos. O estudo apontou a carência de uma linguagem afetiva (proximidade no discurso) e de reflexividade crítica nas aulas (problematização dos conteúdos).

O parâmetro Fechamento/antecipação, destacado por Sousa (2001) e Zavam (2013) como estratégia importante de controle da densidade informacional no texto didático, esteve ausente em 56% dos tópicos avaliados. Este recurso ajuda o aluno a ponderar a relação entre os conteúdos estudados e os novos conceitos a serem aprendidos, favorecendo uma exploração mais produtiva e estimulante do material didático. Assim, a pouca incidência deste parâmetro pode gerar uma falta de ligação entre os tópicos das aulas, não contribuindo com a construção de sentidos pelo aluno.

Finalmente, destaca-se o parâmetro Corretude gramatical, o qual não atingiu índices totalmente satisfatórios, isto é, 56% dos conteúdos do curso estiveram adequados apenas parcialmente (*em parte*). Este parâmetro indica que o material apresenta problemas quanto à utilização adequada das regras gramaticais, o que pode provocar dificuldade na compreensão do texto e gerar também falta de credibilidade no material didático (ZAVAM, 2013).

5. Conclusões

O presente estudo objetivou produzir um instrumento para a avaliação da linguagem veiculada em materiais didáticos digitais. Nessa direção, elaborou-se um *checklist* partindo-se da contribuição de autores da Linguística Textual (SOUSA, 2001; ZAVAM, 2013) e de teóricos que compreendem a linguagem como gênero (MARCUSCHI, 2005; XAVIER, 2005), elencando-se parâmetros que avaliam a adequação linguística desses recursos didáticos.

Na revisão da literatura, poucos estudos foram encontrados realizando uma avaliação essencialmente linguística de cursos ofertados em formato web, considerando-se que a elaboração de conhecimentos nesses espaços, dá-se, primordialmente, por meio da linguagem. Em geral, consideram-se aspectos tecnológicos em detrimento dos linguísticos e educacionais (GODOI; PADOVANI, 2009; FERRO *et al*, 2011).

O *checklist* aqui proposto foi aplicado às aulas de um curso a distância, ofertado em nível de extensão, que capacita professores-tutores para atuarem em cursos de graduação da área de Administração dentro do SOLAR, em uma instituição federal de ensino superior. O estudo parte de uma pesquisa anterior que avaliou os mesmos conteúdos, na perspectiva dos estudantes, observando-se seu potencial dialógico (DAVID *et al*, 2014).

Os resultados confirmam o que foi identificado no estudo de David *et al* (op cit), quanto à fragilidade das aulas em relação à sua aproximação com o universo do aluno, por

meio de uma linguagem adequada. Poucas expressões coloquiais foram encontradas ou marcas de oralidade que indicam um discurso dialogado. Também não houve preocupação em contextualizar os conteúdos na perspectiva dos interesses do público-alvo. Além disso, o presente estudo corrobora com o anterior, quanto à carência de situações problematizadoras e levantamento de questões que levem o aluno à elaboração do pensamento crítico.

Outrossim, esta investigação acrescenta novos elementos linguísticos que não foram observados no estudo anterior, mas que podem favorecer uma revisão mais precisa dos materiais didáticos do curso. Destaca-se a necessidade de adequação dos conteúdos à norma culta da língua portuguesa e o uso de estratégias textuais que corroboram com a construção de sentidos pelo aluno, como: síntese dos tópicos de aula e parágrafos de antecipação de temas subsequentes.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a literatura da área de EaD, e colaborar com a atividade de elaboração de aulas digitais por professores que se utilizem desta modalidade educacional.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

DAVID *et al.* Aulas Web dialogam: uso da abordagem freireana na elaboração de materiais didáticos online. **ETD – Educ. temát. Digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 115-133, apr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5798>> Acesso em: 05 jun. 2014.

CASTRO-FILHO, José Aires *et al.* **Linguagens midiáticas e Educação em EaD**. Em aberto/INEP, v. 1, n. 1, Brasília, 2009, pp. 47-59.

FERRO, Márcio Robério da Costa *et al.* Um modelo de sistema de recomendação de materiais didáticos para ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Aracajú: SBIE, 2011. p. 810-819. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/1643/1408>> Acesso em: 30 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GODOI, Kátia Alexandra de; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrado no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Revista Produção**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 445–457, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.prod.org.br/issues/view/volume/19/issue/3/type/0>> Acesso em: 30 mai. 2014.

KOELLING, Sandra Beatriz; LANZARINI, Joice Nunes. Educação a Distância: a linguagem como facilitadora da aprendizagem. **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, 2009.

Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/educacao-a-distancia-a-linguagem-como-facilitadora.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. G., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: Preti, O. (org). **Educação a Distância – Ressignificando Práticas**. Brasília: Liber Livro Editora.

SANTANA, Manoela Oliveira de Souza; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. O hipertexto e a multimodalidade em práticas textuais com blog no ensino de línguas. **Revista Hipertextus**. V.10, Julho. 2013. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume10.html>>. Acesso em: 27 maio 2014.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero textual mediacional: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico**. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula – Universidade de Brasília, 2001. Dissertação de Mestrado.

STANTON, Neville. **Human factors in consumer products**. London: Taylor & Francis, 1998.

OLIVEIRA, C. M. B. **Avaliação da produção de material didático para a modalidade de ensino a distância: Hipertexto**. Teresina, 2008. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs) **Hipertexto: e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

ZAVAM, Aurea Suely. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para a EAD. In: **EaD em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

1

3