

# TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM ATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A SUPPORT FOR ACTIVE LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

*Sueli Cristina Marquesi\**

Universidade Cruzeiro do Sul e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
São Paulo, SP, Brasil

*Ismar Frango Silveira\*\**

Universidade Cruzeiro do Sul e Universidade Presbiteriana Mackenzie, São  
Paulo, SP, Brasil

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo principal discutir o ensino de Língua Portuguesa, em uma abordagem que relaciona princípios teóricos das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da Análise Textual dos Discursos, tendo como suporte as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tomando por base, principalmente, estudos desenvolvidos por Bransford et al. (2000), Greus (2008) e por Adam (2011), será discutida uma unidade de conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, em que seqüências expositivas e descritivas constroem-se de forma a proporcionar a aprendizagem ativa em ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, trar-se-á para a discussão uma unidade temática destinada a estudantes de primeiro ano de Graduação de uma universidade da cidade de São Paulo, componente de uma disciplina trabalhada a distância.

**Palavras-chave:** tecnologias da informação e da comunicação; aprendizagem ativa; seqüências textuais expositivas; seqüências textuais descritivas; ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem.

**Abstract:** *This paper aims to discuss the teaching of Portuguese Language, following an approach that combines theoretical principles of Active Learning Methodologies with Textual Discourse Analysis, having as support the Information and Communication Technologies. Based on studies carried mainly by Bransford et al. (2000), Greus (2008) and Adam (2011), a learning unit of Portuguese Language course will be discussed, in which expositive and descriptive sequences are built in order to provide active learning in a virtual learning environment. To reach this goal, a thematic learning unit – part of a distance learning course – will be brought to discussion, targeting undergraduate freshmen of a University located at São Paulo, Brazil.*

**Keywords:** *Information and Communication Technologies; Active Learning; Expositive Textual Sequences; Descriptive Textual Sequences; Portuguese Language Teaching in Virtual Learning Environments.*

---

\* Professora doutora da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil; [sueli.marquesi@cruzeirosul.edu.br](mailto:sueli.marquesi@cruzeirosul.edu.br)

\*\* Professor doutor da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL e Adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo, SP, Brasil; [ismarfrango@gmail.com](mailto:ismarfrango@gmail.com)

## Introdução

O uso de recursos tecnológicos, em especial os computacionais, em situações de ensino e aprendizagem, é tópico corrente na literatura científica e nas práticas educacionais já há mais de três décadas. Entretanto, mudanças significativas nas formas de ofertas formais de Ensino neste mesmo tempo levam à necessidade de ressignificação do papel de tais recursos em contextos de ensino e aprendizagem. Em particular, procura-se estudar o impacto dessas mudanças e os novos papéis dos recursos tecnológicos no Ensino de Língua Portuguesa para formação superior, ministrada com caráter instrumental (MARQUESI, 2007) em cursos de diferentes áreas do conhecimento.

Neste artigo, propomos a discussão sobre uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que relaciona princípios teóricos das Metodologias Ativas de Aprendizagem (BRANSFORD et al. 2000; GREUS, 2008) e da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), tendo como suporte as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Apresentamos, para tanto, uma unidade de estudo focada nos materiais de disciplina introdutória, com caráter instrumental, voltada para cursos outros que não a graduação em Letras. Analisamos, neste contexto, o potencial de aplicação de metodologias didáticas que requeiram a participação direta do alunado em seu próprio processo de aprendizagem, enquadrando-se assim em um amplo espectro de práticas pedagógicas que se denomina Aprendizagem Ativa.

Buscamos, assim, responder à seguinte pergunta: É possível combinar sequências textuais expositivas e descritivas para uma aprendizagem ativa que tem como suporte as Tecnologias da Informação e da Comunicação?

## 1 Os processos de aprendizagem na contemporaneidade

Reverbera em redes sociais – e mesmo em corredores da academia – a ideia incorreta de que a palavra aluno vem do termo latino *alumni*, que derivaria do grego e do latim “sem luz” (*a + luminis*). Dessa falsa etimologia surgem concepções de ensino que consideram o aluno um “copo vazio”, pronto para ser “preenchido de conhecimento” (ou de luz) pelo professor. Entretanto, a etimologia nos ensina que o termo advém, na realidade, de *alumnus*, “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, particípio passivo do verbo *alére* “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.” (HOUAISS, 2014). Pode-se, por alegoria, fazer um paralelo com o papel do professor, capaz de “nutrir de conhecimento” seus alunos.

De acordo com o trabalho seminal de Bransford et al. (2000), há três elementos-chave nos processos educacionais que não poderiam ser ignorados, mas que as

práticas docentes em situações de ensino presencial revelaram se tratar de aspectos de trato bastante difícil.

O primeiro deles: é sabido que os estudantes chegam à sala de aula com concepções sobre como o mundo funciona. Esta afirmação de Bransford encontra respaldo no trabalho clássico de Ausubel (2000), que a fundamenta nos princípios da Aprendizagem Significativa. Destarte, se o entendimento inicial dos alunos não for levado em consideração, os mesmos podem não ser capazes de compreender os novos conceitos e informações que são ensinados – Ausubel criou o neologismo *subsuncors* (cujo neologismo correspondente em português correntemente usado é “subsunçores”) para se referir às estruturas cognitivas formadas por conhecimentos prévios encadeados, de tal forma a dar suporte à construção de novos conhecimentos. Bransford alerta que é possível que alunos podem, em alguns casos, “aprender” (no sentido do *rote learning*, ou “aprendizagem mecânica” de Ausubel) para usar momentaneamente em alguma avaliação, mas retornam em breve às suas concepções. Ambrose et al. (2010) trazem uma discussão mais aprofundada a respeito da qualidade desses conhecimentos prévios, advogando que as conexões que os alunos devem fazer com conhecimentos prévios podem não ocorrer de maneira espontânea. Além disso, esses conhecimentos, para serem efetivamente úteis no processo de aprendizagem (ou seja, funcionarem como “subsunçores”), devem ser suficientes, apropriados, acurados e “ativos” (no sentido de relevantes).

Desta forma, professores deveriam ser capazes de identificar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo, o que se converte em uma tarefa muitas vezes irrealizável, dada a heterogeneidade de classes frequentemente numerosas. Neste ponto, o uso de tecnologias adequadas pode ser essencial para a descoberta de conhecimentos prévios e subsequente construção automática de caminhos individualizados de aprendizagem, como exemplificado nos trabalhos de Draganidis et al. (2008), Haack et al. (2010) e Lin et al. (2013), usando diversas técnicas computacionais.

A segunda afirmação de Bransford assegura que, para desenvolver as competências em qualquer área, os estudantes devem:

- » ter um profundo embasamento nos conhecimentos fatuais – embora Willingham (2010) alerte para o fato de que é melhor que os estudantes desenvolvam algum conhecimento sobre determinado tópico do que nenhum conhecimento, nos casos em que não é possível ter um conhecimento profundo sobre tudo;
- » compreender fatos e ideias inseridas em um arcabouço conceitual;

- » organizar seu conhecimento de forma a facilitar sua recuperação e aplicação.

Por fim, Bransford afirma que uma abordagem metacognitiva pode auxiliar estudantes a tomar as rédeas de seus processos de aprendizagem por meio da definição de objetivos e monitorando seu alcance.

## 2 A Aprendizagem Ativa apoiada em tecnologias como catalisador da autonomia discente nos processos de aprendizagem

O termo “Aprendizagem Ativa” vem sendo utilizado de maneira bastante intensa – e por vezes, indiscriminada – tanto nas práticas escolares quanto nos trabalhos acadêmicos. Faz-se mister, então, traçar alguns elementos balizadores a respeito desta terminologia e das acepções que a mesma terá no decorrer deste trabalho.

Felder e Brent (2009), em sua breve introdução ao tema, definem a Aprendizagem Ativa de maneira bastante ampla, categorizando-a como tudo o que for relacionado a um curso que os estudantes são estimulados a fazer, que não seja simplesmente assistir, escutar e fazer anotações<sup>1</sup>. Prince (2004), em sua revisão da literatura sobre Aprendizagem Ativa, retoma a igualmente ampla definição de Bonwell e Eison (1991), que põe sob a égide dessa terminologia todo e qualquer método instrucional que envolva os estudantes no processo de aprendizagem, reforçando a execução de atividades significativas e que estimulem os alunos a pensarem naquilo que estão fazendo. Assim, os dois elementos nucleares daquilo que se convencionou chamar de Aprendizagem Ativa são: a introdução de atividades a serem realizadas pelos alunos no contexto do ensino tradicional e a promoção do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, em contraposição a estratégias didáticas que não pressupõem um papel ativo do estudante no processo, considerando-o um mero receptor passivo de informação. Este movimento é perceptível em várias áreas do conhecimento – no caso do ensino de Língua Portuguesa, percebe-se claramente o incentivo à adoção de práticas mais voltadas à Aprendizagem Ativa com a “abordagem comunicativa”, baseada no princípio da competência da comunicação (BEACCO, 2007).

Do ponto de vista das Teorias de Aprendizagem, parece não ser adequado rotular a Aprendizagem Ativa como uma teoria ou mesmo metodologia de ensino e

---

<sup>1</sup> “Active learning is anything course-related that all students in a class session are called upon to do other than simply watching, listening and taking notes.” (FELDER e BRENT, 2009, p. 2, tradução dos autores).

aprendizagem, visto que se trata de uma denominação genérica, sob a qual podem se ancorar distintas teorias, práticas, estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. Neste sentido, estratégias, técnicas e arcabouços metodológicos diversos podem incorporar este grande e difuso conjunto que leva a alcunha de Aprendizagem Ativa. O Quadro 1, a seguir, expandido a partir de Michael (2006), apresenta sinteticamente algumas das técnicas que compõem o cenário de Aprendizagem Ativa, ao passo que, no âmbito deste trabalho, faz-se um recorte metodológico para dar ênfase a duas técnicas: Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Autônoma.

TÉCNICA	TERMINOLOGIA EM INGLÊS E SIGLA
Aprendizagem Baseada em Problemas	<i>Problem-Based Learning – PBL</i>
Aprendizagem Baseada em Casos	<i>Case-Based Learning – CBL</i>
Instrução por pares	<i>Peer Instruction – PI</i>
Aprendizagem Colaborativa auxiliada por computadores	<i>Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL</i>
Contratos de Aprendizagem	<i>Learning Contracts – LC</i>
Aprendizagem baseada em perguntas	<i>Inquiry-based Learning</i>
Sala de Aula Invertida	<i>Flipped Classroom</i>
Aprendizagem autônoma	<i>Autonomous learning, Self-access Learning</i>

**Quadro 1:** Síntese das principais técnicas de Aprendizagem Ativa

Schneider et al. (2013) e Davies et al. (2013) discutem a técnica de Sala de Aula Invertida, que consiste basicamente no estudo prévio de tópicos pré-determinados antes do momento de interação em sala de aula. Esta técnica, há que se ressaltar, pode ser posta em prática com ou sem o amparo de recursos tecnológicos, tanto nos momentos de aula quanto fora dela – embora seja ponto pacífico o fato de que determinados recursos tecnológicos devidamente utilizados podem facilitar e potencializar significativamente as situações distintas de aprendizagem. Neste contexto, as aulas tradicionais, geralmente expositivas e centradas no professor, convertem-se em discussões sobre dúvidas e espaços de atividades a respeito dos tópicos estudados *a priori*. Bishop e Verleger (2013) apresentam uma revisão da literatura sobre o assunto, confirmando a eficácia de estratégias e recursos baseados em tecnologia, quando comparados com práticas e materiais tradicionais (vídeo-aulas versus aulas presenciais, atividades online versus exercícios tradicionais, etc.), ainda que apresentando severos criticismos a respeito da falta de resultados quantitativos sobre a técnica de Sala de Aula Invertida.

O sucesso de estratégias como a Sala de Aula Invertida depende sobremaneira da existência de mecanismos que promovam o que se conhece como Aprendizagem Autônoma, geralmente associada com o termo em inglês *Self-access Learning* e diretamente relacionada ao conceito de autorregulação ou autoavaliação (*Self-assessment Learning*) (MCMILLAN e HEARN, 2008). Uma variação desta estratégia refere-se a Aprendizagem por Pares – referido como *Peer Instruction* (MAZUR, 1997), quando estudantes assumem papéis ativos na condução do processo de aprendizagem dos colegas. Através de questões feitas de maneira sistemática e organizada, faz-se com que os alunos dialoguem com seus pares na busca da solução para determinados problemas, tornando-se corresponsáveis pela construção do próprio aprendizado e dos colegas.

Nesse sentido, Bueno et al. (2013) relatam uma experiência de aplicação desta técnica para aprendizagem de Gramática. Enquanto autores como Spiller (2012) associam a técnica à avaliação por pares ou *Peer Assessment* (SPILLER, 2012).

Há que se destacar que a *Aprendizagem Autônoma* pode requerer ou não ambientes e elementos tecnológicos específicos para que ela ocorra. No caso de ambientes físicos específicos, são comuns, em alguns países, os centros de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras (*Self access language learning centers*)<sup>2</sup>. Barrs (2010) faz um apanhado sobre os fatores de motivação no contexto de centros presenciais de aprendizagem autônoma em Línguas estrangeiras, ao passo que Warschauer e Liaw (2011) levantam tecnologias de suporte à aprendizagem autônoma de Línguas estrangeiras. Já no que tange a recursos tecnológicos, há que se destacar o uso de Objetos de Aprendizagem (OA) e Recursos Educacionais Abertos (REA), cuja análise específica foge do escopo deste artigo.

### 3 Sequências textuais expositivas e descritivas na constituição de unidade de ensino de Língua Portuguesa a Distância

Em trabalho anterior, Marquesi (2013), discutimos a contribuição da Análise Textual dos Discursos, mais especificamente, de um de seus níveis de análise, o da estrutura composicional de textos, para a constituição de unidade de ensino de Língua Portuguesa a Distância, enfocando os subsídios desse aporte teórico para a construção de textos que facilitem a interação em ambientes virtuais de

---

<sup>2</sup> À guisa de exemplo, citam-se a National Kaohsiung First University of Science and Technology em Taiwan, os *Centres d'autoaprenentatge de llengües* na Universitat de Barcelona, na Catalunha (Espanha) e o *Self Access Language Centre* da Universidade de Bath, no Reino Unido e na Kanda University of International Studies (KUIS), em Chiba, Japão.

aprendizagem e, conseqüentemente, estratégias didáticas que lancem mão do uso de tais ambientes, como é o caso das técnicas de Aprendizagem Autônoma e a Sala de Aula Invertida. No referido nível de análise, conforme estudos desenvolvidos por Adam (2011), o foco é colocado na organização de sequências textuais, assim conceituadas pelo autor:

As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência (ADAM, 2011, p. 204).

No presente estudo, para a constituição de unidade de ensino de Língua Portuguesa, organizada de acordo com os princípios da aprendizagem ativa, acima discutidos, relacionamos dois tipos de sequências textuais, sobre os quais nos deteremos a seguir: as sequências expositivas e as sequências descritivas.

### **E, por que as sequências expositivas podem promover uma aprendizagem ativa em AVA?**

Consideramos, como Álvarez (2002), que a exposição é um tipo de texto cujo objetivo é o de oferecer um tema, ao leitor, de forma clara e ordenada.

A exposição, como um dos tipos de texto a que mais se recorre em situação de ensino (CARRETER, 1973, apud ÁLVAREZ, 2002), por manifestar-se fundamentalmente em obras de divulgação de textos científicos especializados, em artigos e periódicos, assim como em manuais didáticos, tem uma configuração marcada por duas modalidades: a divulgativa, que orienta o autor a discorrer o mais clara e objetivamente possível sobre o tema; a especializada, que requer o conhecimento de uma determinada ciência.

Na exposição de determinado conteúdo científico, como é o caso de aulas teóricas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a língua escrita é o veículo que transmite e canaliza os conteúdos científicos, devendo apresentar-se de forma acessível aos alunos. Neste sentido, Álvarez destaca dois aspectos fundamentais na exposição:

- » uma relação de causalidade, que alude a um processo em que certos feitos provocam determinados resultados;

- » a presença da descrição, muito frequentemente, da descrição técnica, que permite a enumeração de partes e finalidades de um objeto ou de um fenômeno qualquer, de algum experimento efetuado para provar tal ou qual hipóteses, e, até mesmo, para informar sobre o funcionamento e aplicação de determinados conceitos ou procedimentos.

No estudo em discussão, importa, também, para esta reflexão, o que a autora chama de *técnicas* frequentes na exposição e características linguísticas que a constituem.

Em relação às técnicas, encontram-se:

- » a *disposição ou ordenação*, que deve ser clara e coerente, permitindo que o estudante siga paulatinamente o desenvolvimento do tema; há que se dar a ele uma informação precisa do tema e um critério de organização, em função dos quais se distribuirão tanto a ideia principal quanto os diversos aspectos a ela relacionados; o mais adequado, para tanto, é iniciar a exposição, situando o tema em questão;
- » a *exemplificação*, já que os exemplos são imprescindíveis na progressão da explicação, servindo para o estudante se apoiar no processo de compreensão da abrangência do tema tratado;
- » a *esquematização* (roteiro, ou resumo), que deve ser inserida no início da exposição, possibilitando ao estudante, a partir dela, ordenar os conteúdos mais significativos do texto, deixando fora detalhes irrelevantes.

Em relação às características linguísticas, destacam-se:

- » estruturas sintáticas diretas, que devem dar conta do processo ou fenômeno que se pretende definir, sendo quase exigência desses textos as orações de caráter explicativo, assim como de orações que facilitam a comunicação e a compreensão da mensagem;
- » léxico específico, que deve ser despojado de ambiguidade, possibilitando ao estudante tomá-lo em seu valor denotativo e, assim, compreender a ideia exposta com precisão; é importante ressaltar que a presença de tecnicismos, em algumas áreas do conhecimento, deve levar em conta o conhecimento que o leitor já tenha deles.

Pelos aspectos teóricos discutidos, é possível observar que os elementos linguísticos e as estruturas proposicionais presentes nas sequências expositivas,

facilitam a compreensão do aluno, sendo, assim, adequadas ao processo de aprendizagem ativa que deve ocorrer em ambientes virtuais de aprendizagem.

### **E, por que, então, as sequências descritivas podem correlacionar-se às sequências expositivas para promover uma aprendizagem ativa em AVA?**

Para responder a essa questão, retomamos Marquesi (2004) e Adam (2011), situando as categorias do descritivo (MARQUESI, 2004) e as operações que caracterizam as sequências descritivas (ADAM, 2011), conforme foi discutido em Marquesi (2013).

No que se refere à abordagem de Marquesi (2004), sobre o descritivo como tipo textual, há que se destacar as três categorias que compõem sua organização:

- » a *Designação*, que compreende nomear, indicar, dar a conhecer, para se determinar e qualificar certas marcas do objeto designado;
- » a *Definição*, que compreende enunciar os atributos essenciais e específicos do que é descrito;
- » a *Individuação*, que compreende distinguir, particularizar, indicando o que faz com que um ser possua uma existência singular, determinada no tempo e no espaço.

No que se refere à abordagem de Adam (2011), sobre as sequências descritivas, há que se destacar as quatro macrooperações que orientam sua constituição:

- » Operações de Tematização, que se dão pela denominação;
- » Operações de Aspectualização, que se dão por fragmentação (partes) ou por qualificação;
- » Operações de Relação: de contiguidade, que se dão por situação temporal, ou espacial; e de analogia, por formas de assimilação comparativa ou metafórica, que permitem descrever o todo ou as partes;
- » Operações de Expansão por subtematização, que se dão pelo acréscimo de qualquer operação a uma operação anterior.

Como vimos em Marquesi (2013), a abordagem de Marquesi e de Adam dialogam entre si, já que é possível, estabelecer uma relação, de um lado, entre a designação e a tematização e, de outro, entre a definição e a individuação e as operações de aspectualização e de relação. A Figura 1 traz um diagrama com a confluência de ambas as abordagens:

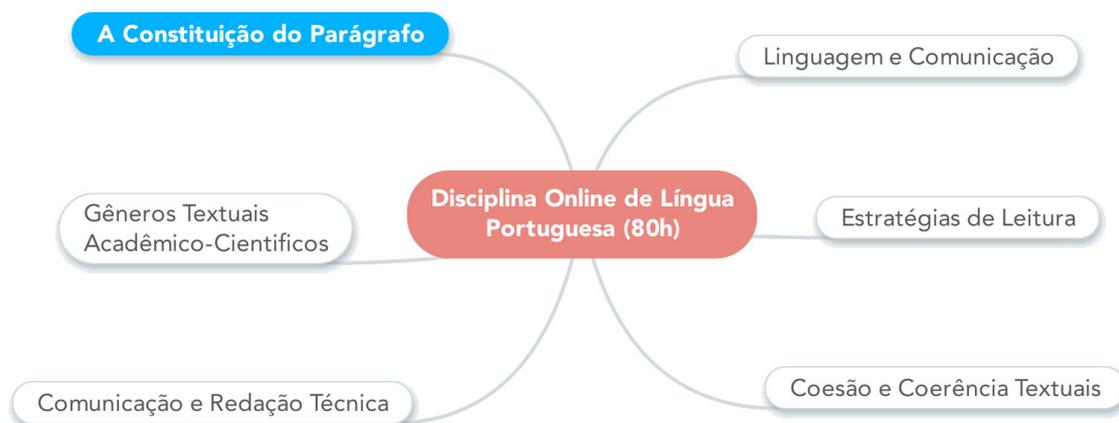


**Figura 1:** Confluência das abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011).

Refletindo sobre as características linguísticas e textuais das sequências expositivas e descritivas, é possível identificar sua complementaridade e propô-las como orientadoras da construção de textos destinados ao ensino em *AVA*, adequados ao processo de aprendizagem ativa.

#### 4 Texto de unidade de ensino, a título de exemplificação

A unidade de ensino escolhida para exemplificação refere-se ao tema *Constituição do Parágrafo*, dentro de estudo feito em uma Universidade Particular da cidade de São Paulo, que teve por objeto uma disciplina introdutória de Língua Portuguesa, com carga horária de 80 horas, oferecida na modalidade *online*, cujo público-alvo é composto de alunos de diferentes carreiras. A Figura 2, a seguir, exhibe um mapa mental com as seis unidades de aprendizagem nas quais se organiza o conteúdo da disciplina, com destaque para a unidade de ensino escolhida:



**Figura 2:** Organização da disciplina de Língua Portuguesa *online*.

## Unidade “A constituição do parágrafo”

Nesta unidade, abordaremos a redação do parágrafo. Mas, primeiramente, o que vem a ser um parágrafo?

Os textos, chamados “textos em prosa”, são estruturados em parágrafos. Estes, por sua vez, são porções de texto, constituídas por um ou mais períodos, ou seja, por frases ou orações que produzem sentido e desenvolvem-se em torno de uma ideia central. Geralmente, o início do parágrafo é indicado por um ligeiro afastamento do texto em relação à margem esquerda da folha.

O parágrafo auxilia na leitura, pois indica ao leitor que houve uma mudança no texto. A ocorrência do parágrafo direciona os movimentos do texto, constituindo-se, portanto, como um elemento fundamental para estabelecer a coesão e coerência, facilitando a compreensão.

Obviamente, não existem “receitas” para a construção de parágrafos, já que sua estrutura dependerá de vários aspectos da produção textual, como: o assunto; a forma como se pretende abordar tal assunto; o gênero de texto que se vai produzir; os objetivos do autor do texto; o leitor a quem se dirige o texto, além do estilo do autor.

### Estrutura do parágrafo

Segundo Garcia (1998), um parágrafo “padrão” divide-se em:

- Tópico frasal: formado, geralmente, por um ou dois períodos breves, os quais trazem a ideia núcleo do parágrafo. Do ponto de vista gráfico, o final do tópico frasal vem sinalizado por algum sinal de pontuação: ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, travessão.
- Desenvolvimento: é a parte do parágrafo na qual o conteúdo do tópico frasal será especificado, expandido. É certo que nem todo parágrafo apresenta essas características: às vezes, o tópico frasal, ou seja, a ideia núcleo vem diluída nele, sendo apenas evocada por palavras de referências. Mas, na maioria deles, o tópico frasal aparece logo no início, seguido do desenvolvimento.
- Conclusão: consiste na parte do parágrafo que apresenta, de modo conciso, consequências, implicações ou até mesmo inferências. Nem todos os parágrafos apresentam a conclusão. Entretanto, nos casos em que o parágrafo sozinho constitui o texto, a conclusão aparece obrigatoriamente.

Agora, observe o exemplo:

Mattani Shakya, uma garota nepalesa de 3 anos, acaba de ser apontada como uma deusa viva. Para ser nomeada, ela enfrentou testes como ficar sozinha e passar a noite num quarto escuro com cabeças de bodes e búfalos sacrificados em rituais. Agora, viverá num palácio até a adolescência. Segundo as tradições locais, os homens que se casam com deusas morrem cedo – e isso torna muitas delas solteiras e infelizes.

Revista *Época* – edição de 13 out. 2008, p. 26, grifo nosso.

### Tipos de tópico frasal

Observe os tipos de tópicos frasais e um exemplo de cada um deles que selecionamos:

- a) **Declaração Inicial:** consiste em afirmar ou negar alguma coisa para, em seguida, justificar ou fundamentar a asserção.

Exemplo:

Uma investigação do governo da Suécia poderá tirar o brilho do Prêmio Nobel. A promotória sueca acredita que o laboratório AstraZeneca influenciou na escolha de Harald Zur Hausen, vencedor do prêmio de medicina. Um jurado que votou em Hausen faz parte do conselho de direção do laboratório, beneficiado indiretamente pelo prêmio. O cientista descobriu que o vírus HPV (papilomavírus humano) pode causar câncer de colo nas mulheres. O laboratório desenvolve vacinas contra o vírus.

Revista *Época*, 13 out. 2008, p. 34.

- b) **Definição:** consiste em apresentar as características generalizantes de um ser, objeto, paisagem ou situação em questão. A definição pode ser conotativa ou denotativa. É um recurso principalmente usado em textos didáticos.

Exemplo:

Identificação é o ato mediante o qual se estabelece a identidade de alguém ou de alguma coisa. Considerada apenas a identidade física do homem (a única que agora interessa), identificar consiste em demonstrar que certo corpo

humano, que em dado momento se apresenta a exame, é o mesmo que em ocasião anterior já havia sido apresentado. Identificar é, pois, reconhecer. Mas a identificação difere do simples reconhecimento, tanto por empregar processos especializados, de base objetiva, como por alcançar resultados sempre seguros. Deles se pode dizer que é um reconhecimento técnico.

Almeida RJ. e outros. In: Lições de Medicina Legal

- c) Divisão: consiste em apresentar o tópico frasal sob a forma de divisão ou discriminação das ideias a serem desenvolvidas.

Exemplo:

A civilização da cana é uma civilização carnal. A do sertão tem a dureza do osso. As crianças do litoral brincam nuas entre os arbustos de fumo ou as moitas de bananeiras; os homens trabalham no campo de torso nu; as mulheres deixam adivinhar, sob os vestidos leves, a beleza das formas brancas ou negras. O corpo do vaqueiro, ao contrário, esconde-se sob uma couraça de couro, desde o chapéu redondo de couro de veado, até as pesadas botas que protegem as pernas contra os possíveis arranhões, pois precisa lutar contra os espinhos, contra os cactos de pontas eriçadas, contra os arbustos inimigos.

Roger Bastide. Brasil – Terra de contraste.

Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/~pead/tema14/conectores.html>>. Acesso em 13 fev. 2009.

- d) Interrogação: consiste em começar por uma pergunta, seguindo-se o desenvolvimento sob a forma de resposta ou de esclarecimento.

Exemplo:

Como um esporte trazido da Inglaterra e praticado pela elite se tornou uma obsessão popular? Explicar esse “mistério” é a missão do Museu do Futebol, em São Paulo, segundo o *The New York Times*. A reportagem diz que “andar pelo local é como adentrar num hall cheio de bustos de deuses gregos, suspensos em grandes telas”. Assim como divindades antigas, afirma o *Times*, “basta um nome para eles: Didi, Falcão, Tostão, Garrincha e o maior de todos: Pelé”.

Revista *Época*, 13 out. 2008, p. 34.

- e) **Alusão histórica:** consiste em mencionar fatos históricos, lendas, tradições, crenças ou, inclusive, acontecimentos dos quais o próprio autor tenha participado.

Exemplo:

Desde os ataques de 11 de setembro de 2001, a ação de terroristas tem ganhado espaço em jornais e noticiários de todo o mundo. Mas se naquela época os destaques eram o grau de organização desses grupos e a quantidade de informação de que dispunham, o que chama a atenção agora são os gadgets que utilizam. Para quem lida com ações antiterrorismo, a aplicação de tecnologia para o mal não é novidade. Já em 2002, quando uma bomba matou 182 pessoas em uma casa noturna de Bali, foi por meio de um telefone celular que o terrorista detonou os explosivos.

Revista *Galileu*, n. 211, fev. 2009, p. 12.

Pelo que foi discutido na seção anterior, podemos constatar, na construção linguístico-textual desta unidade trazida como exemplificação, marcadamente a conjugação dos dois tipos de sequências textuais: as expositivas e as descritivas. Ao designar e tematizar a unidade em estudo – *Constituição do Parágrafo*, o professor conteudista propõe sua explicação por meio de aspectualizações e relações que revelam definições e individuações, tanto na ordenação dos subtópicos – *Estrutura do parágrafo e Tipos de tópico frasal* –, quanto nas exemplificações de cada um deles.

Esta constatação foi possível pela análise detalhada que fizemos das sequências textuais construídas no texto, não apresentadas aqui, por motivo de delimitação deste artigo.

### Considerações finais

A partir da discussão aqui realizada, consideramos que a pergunta colocada inicialmente foi respondida: É possível combinar sequências textuais expositivas e descritivas para uma aprendizagem ativa que tem como suporte as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Relacionamos, assim, os resultados da reflexão aqui desenvolvida ao diálogo estreito e necessário entre os conceitos abordados pelas Metodologias ativas de aprendizagem e aqueles abordados pela Análise Textual dos Discursos, no processo de ensino que se apoia nas Tecnologias da Informação e da Comunicação, uma vez que:

- » as metodologias ativas permitem ao estudante envolver-se na construção do conhecimento novo, assumindo um papel de protagonista de seu próprio percurso de aprendizagem, em contraposição ao papel de espectador meramente passivo, ao qual termina sendo relegado em outras metodologias não centradas no estudante;
- » os princípios da Análise Textual dos Discursos, mais especificamente, os relacionados às sequências textuais expositivas e descritivas podem se constituir-se em estratégias que orientam a elaboração de textos destinados a unidades de aprendizagem em AVA;
- » a disponibilização de materiais instrucionais em AVA permite a introdução das técnicas de Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Autônoma, quer no contexto de disciplinas ofertadas de maneira *online* quanto em disciplinas presenciais que os utilizem como materiais de apoio;
- » de maneira geral, as Tecnologias da Informação e da Comunicação possibilitam e potencializam as diferentes técnicas reunidas sobre o arcabouço conceitual da Aprendizagem Ativa, permitindo que professores, *designers* instrucionais e tutores lancem mão de estratégias diferentes de abordagens para distintas situações de aprendizagem.

As reflexões advindas deste trabalho permitem-nos reiterar, ao concluí-lo, que, na organização de atividades destinadas a AVA, as equipes interdisciplinares de elaboração de material didático para essa modalidade de ensino, além do conteudista e do especialista em ferramentas, devem contar com os especialistas da área da linguagem. Não é, portanto, adequado delegar a somente um desses profissionais a complexa tarefa de elaboração de materiais educacionais, uma vez que esta requer a atuação de equipes multidisciplinares em sua execução. Além disso, a concepção dos recursos para utilização em contexto de Aprendizagem Ativa requer novos olhares e uma profunda discussão sobre os papéis docente e discente nos processos de ensino e aprendizagem, tão necessários no cenário educacional da contemporaneidade.

## Referências

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros: 2002.

Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 137-154, jun. 2015

AMBROSE, S. A.; BRIDGES, M. W.; DIPIETRO, M.; LOVETT, M. C.; NORMAN, M. K. *How Learning Works – Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco – CA, EUA: Jossey-Bass Education, 2010.

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Norwell – MA, EUA: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARRS, K. What factors encourage high levels of student participation in a self-access centre? In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 1, 1, 2010, p. 10-16.

BEACCO, J. C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, França: Editions Didier, 2007.

BISHOP, J. L. E VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: *120<sup>th</sup> ASEE Annual Conference & Exposition*, paper 6219, 2013.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report n. 1, George Washington University, Washington, DC, 1991.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School – Expanded Edition*, 2<sup>a</sup> ed. Washington D.C. – EUA: National Academies Press, 2000.

BUENO, M. R. P.; KOEHLER, S. M. F; SILVA PINTO, A. S. Participação ativa e interação entre pares: resultados de uma experiência de sucesso para a aprendizagem de Gramática no curso de Direito. In: Anais do XI Congresso nacional de Educação – EDUCERE 2013, Curitiba, Paraná, p. 1-11.

DAVIES, R. S.; DEAN, D. L.; BALL, N. Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. In: *Educational Technology Research and Development*, v. 61, 4, 2013, p. 563-580.

DRAGANIDIS, F.; CHAMOPOULOU, P.; MENTZAS, G. A semantic web architecture for integrating competence management and learning paths. In: *Journal of Knowledge Management*, v. 12, 6, 2008, p. 121-136.

FELDER, R. M.; BRENT, R. Active Learning: an Introduction. In: *ASQ Higher Education Brief*, v. 2, 4, 2009, p. 1-5.

GREUS, A. R. *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia, 2008.

HAACK, B.; KOPPATZ, P.; SCHOLL, M.; SISTENICH, F.; TIPPE, U. E-Learning and Further Education: How do Individual Learning Paths support Personal Learning Processes. In: *Systemics, Cybernetics and Informatics*, v. 8, 1, 2010, p. 75-79.

HOUAISS, A. *Novo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.

LIN, C. F.; YEH, Y.; HUNG, Y. H.; CHAN, R. Y. Data mining for providing a personalized learning path in creativity: An application of decision trees. In: *Computers & Education*, v. 68, 2013, p. 199-210.

MARQUESI, S. C. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Novas perspectivas no ensino de português para fins específicos: da sala de aula para o ensino via Internet. In: FAVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. *Língua portuguesa: pesquisa e ensino*, v. 2. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, p. 119-128.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o Ensino em Ambientes Virtuais. In: Revista *Linha D'Água*, v. 26, n. 2, 2013.

MAZUR, E. *Peer instruction: a User's Manual*. Upper Saddle River, NJ – EUA: Prentice-Hall, 1997.

MCMILLAN, J. H.; HEARN, J. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. In: *Educational Horizons*, v. 87, 1, 2008, p. 40-49.

MICHAEL, J. Where's the evidence that active learning works? In: *Advances in Physiology Education*, v. 30, 4, 2006, p. 159-167.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. In: *Journal of Engineering Education*, v. 93, 3, 2004, p. 223-231.

SCHNEIDER, E. I.; SUHR, I. R. F.; ROLON, V. E. K.; ALMEIDA, C. M. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. In: Revista *Intersaberes*, v. 8, 16, 2013, p. 68-81.

SPILLER, D. *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Relatório Técnico. Teaching Development Unit – Wāhanga Whakapakari Ako, Universidade de Waikato, Nova Zelândia, 2012.

WARSCHAUER, M., & LIAW, M. Emerging technologies for autonomous language learning. In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 2, 3, 2011, p. 107-118.

Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 137-154, jun. 2015

WILLINGHAM, D. T. *Why don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco – CA, EUA: Jossey-Bass Education, 2010.

*Recebido: 22/04/2015.*

*Aprovado: 29/05/2015.*