

RECURSO DIDÁTICO DIGITAL: COMPLEXIDADE DA PERFORMANCE DOCENTE NA PRODUÇÃO (HIPER)TEXTUAL

Elena Maria Mallmann*

Juliana Sales Jacques**

RESUMO: O recurso didático digital, no âmbito do ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede, constitui-se como mediador não humano que estabelece a relação entre o professor, o estudante e o saber a ser ensinado. A complexidade da performance docente no processo de transposição didática é elemento catalisador da complexidade da produção (hiper)textual mediada por tecnologias em rede. Neste artigo, a partir de revisão de literatura, argumentamos sobre a produção de recurso didático digital à luz da concepção interacionista da linguagem. Nesse viés, dado que a linguagem é dotada de intencionalidade, o propósito de um recurso didático digital é, como ação inerente ao processo ensino-aprendizagem, transformar através da palavra escrita (linguagem verbal) atrelada a todas as formas (sonora, visual, audiovisual, etc.) que perpassam o universo da linguagem. Inferimos, como considerações finais, que a transformação pressupõe, na produção do texto digital (recurso didático), inovação no *design* pedagógico. E, diante disso, defendemos como inovação, além da integração hipermediática, a produção aberta em rede através da autoria e coautoria. Tudo isso para que, dentro de uma vertente linguística interacionista, as diferentes formas de leitura potencializem além da produção, a negociação de sentidos do (hiper)texto como recurso didático digital.

PALAVRAS-CHAVE: Recurso didático digital. Produção textual. Hipermídia. Performance docente. Autoria e coautoria.

Consideração iniciais

A performance docente, no processo ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede, constitui-se como ação modificadora e transformadora à medida que se movimenta em direção às possibilidades inovadoras de (re)criação de práticas educativas, potencializando mudanças no *design* pedagógico de modelos presenciais e online. A inovação, aqui abordada,

* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil. Imeio: elena.ufsm@gmail.com

** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil. Imeio: juletras.jacques@gmail.com



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons.

está relacionada à transformação sustentada nas potencialidades tecnológicas. Implica, diante disso, transformação, intenção deliberada, soluções tecnológicas e produção de melhorias no ensino-aprendizagem (PEDRO, 2015).

Nesse contexto educacional, uma tendência emergente tem sido a produção de recurso didático digital à luz dos princípios de Recursos Educacionais Abertos (REA). REA ou Open Educational Resources (OER) são materiais sob licenciamento protetor da propriedade intelectual para reutilização, revisão, remixagem e redistribuição no ensino-aprendizagem e pesquisa (Unesco, 2012). Os discursos no âmbito educacional, do ponto de vista das políticas públicas para a educação, trazem a abertura, a flexibilidade e a democratização do acesso ao conhecimento como propostas de inovação através de ações de autoria e coautoria na produção (hiper)textual.

Isso posto, neste artigo, organizamos nossa escrita em tópicos que elucidam, a partir de revisão de literatura, nossa concepção teórica sobre a produção de recurso didático digital na vertente interacionista da linguagem. Nossas reflexões partem da ideia que a transformação (ação requerida à performance docente) ocorre através da linguagem verbal atrelada a todas as formas que perpassam o seu universo. Esse entrelaçamento potencializa a produção (hiper)textual. Assim construímos nosso discurso na argumentação que a autoria e a coautoria (através da produção aberta à luz dos princípios de REA) promove inovação no *design* pedagógico do ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede. Dessa forma, a complexidade da performance docente na transposição didática é catalisadora da complexidade da produção do recurso didático digital.

1 Recurso didático digital: inovação no *design* pedagógico

O recurso didático constitui-se como um dos elementos basilares no *design* pedagógico, tanto na modalidade presencial quanto online. É através desse mediador não humano que a relação estudante/professor/conhecimento é estabelecida. Em processos, cujas situações de ensino-aprendizagem são

mediadas pelas tecnologias em rede, o recurso didático (em formato digital) torna-se a “voz” do professor na organização do conhecimento curricular.

Assim, o recurso didático é resultado do processo de transposição didática docente compilado como orientação da construção dos saberes pelos estudantes. Por isso, é imperativo problematizar a inovação no *design* pedagógico na contemporaneidade com vistas à compreensão das condições e dos contornos da transposição, ou seja, como ela acontece, como os recursos didáticos digitais são produzidos.

Innovatio, palavra originada do latim, denota renovação; *design*, originada do inglês, mas derivada do dialeto italiano (*disegno*), elucida a significação de desenho/projeto (MARTINS, 2007); a palavra *pedagógico* está relacionada à pedagogia, de origem grega (*paidós* e *agodé*): traduz-se em ação de conduzir. A etimologia das palavras, com o respaldo conotativo da linguagem – o qual permite o artesanato linguístico –, possibilita-nos criar um entendimento próprio sobre a temática *inovação no design pedagógico*: ressignificação da performance docente na transposição didática de conteúdos curriculares.

Mas o que é performance docente? Embasadas na concepção de Zumthor (2007), definimos que a performance é intervenção no processo ensino-aprendizagem, a qual requer ir além do saber fazer: implica saber ser. Diante disso, não é mero desempenho – sinônimo de eficiência – “mas é ato de invenção, criação de situações que induzam os estudantes à aprendizagem” (JACQUES, 2014, p. 66).

Mediante essa definição, cabe-nos questionar: que ações perpassam a performance docente na transposição didática? Bem sabemos que a transposição didática, postulada por Chevallard (1991), constitui-se na transformação do saber sábio para o saber a ensinar e, finalmente, para o saber ensinado. Nesse sentido, as ações da performance docente, no processo, perpassam as premissas: o que ensinar? para que ensinar? quando, para quem, onde e como ensinar? Essa

reflexão qualifica o movimento de seleção, organização e adaptação dos saberes a serem ensinados.

A performance como intervenção modificadora é, por si só, uma ação complexa. E sua complexidade se amplifica à medida que se estabelecem relações entre mediadores humanos (pessoas) e não humanos (tecnologias) (LATOURET, 2001). Essa argumentação surge porque, nesta pesquisa, abordamos a performance docente no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede.

Se a performance docente constitui-se, por sua natureza, como ação complexa, muito mais o é diante da integração das tecnologias em rede. Ela pressupõe etapas cíclicas de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento (processos da prática investigativa) na mediação pedagógica. Mediação essa que se sustenta no recurso didático digital, pois nele estão sistematizados os saberes a serem ensinados.

Isso posto, voltemos à pergunta anterior reformulando-a: que ações perpassam a performance docente na transposição didática mediada na perspectiva da inovação no *design* pedagógico¹? A integração das tecnologias no ensino-aprendizagem já é uma inovação. E é exatamente desse processo que estamos tratando.

Todavia, ao adentrarmos o campo das tecnologias em rede na educação, temos a curiosidade epistemológica de explorar suas potencialidades. Diante disso, surgem possibilidades de inovação na mediação tecnológica. Inovação na própria integração das tecnologias em rede no ensino-aprendizagem. Neste ponto, consiste a complexidade da performance docente: inovar o *design* pedagógico lançando mão das potencialidades tecnológicas.

¹ Entendemos por *design pedagógico* um modelo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede sustentado na interação (através da linguagem) como prática social. Nesse sentido, a inovação atrelada ao *design pedagógico*, sobre a qual argumentamos ao longo do texto, é, nessa concepção de ensino-aprendizagem, a produção (entrelaçando a escrita (linguagem verbal) às diferentes formas de linguagem) de recurso didático digital em formato aberto, a qual se desenvolve no processo de autoria e coautoria.

Essa inovação do *design* traduz-se na produção de recurso didático digital no formato de REA. Nossa afirmação está embasada nas propostas indutivas das políticas públicas educacionais para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade. São metas do Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020 tanto a integração de REA nas práticas pedagógicas como a sua produção (através de recurso didático digital aberto), visando à recriação de conteúdos.

As estratégias 5.1 (meta 5), 7.11 e 7.13 (meta 7) do referido projeto de lei induzem, sob a perspectiva de alfabetização na idade certa e amplificação da qualidade da educação básica, ações como:

5.1) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.

7.11) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultado nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.13) Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as) (BRASIL, 2014, PNE 2011-2020).

Notemos que a indução à integração/implementação das tecnologias educacionais é sustentada na proposta de democratização. Está, nesse aspecto, a relação direta entre REA e inovação das práticas pedagógicas. O formato aberto, tanto na forma como nas condições de uso, do recurso didático digital potencializa sua reutilização, revisão, remixagem e redistribuição (ações explicitadas por Tarouco, Da Silva e Grandó, 2011), promovendo a inovação através da democratização no seu processo de (re)produção.

Ao tratarmos de democratização do processo de (re)produção de recursos

educacionais, referimo-nos à (re)criação aberta. Aberta no sentido técnico (*software* livre) e autoral (com licenças mais permissivas). Essas ações de abertura permitem o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem assegurando, como preveem as referidas metas do PNE 2011-2020, a diversidade de métodos e propostas pedagógicas. Isso porque o recurso didático digital compartilhado em formato aberto (de acesso e condições de uso) permite sua adaptação em diferentes contextos educacionais, respeitando a pluralidade de estratégias pedagógicas que constituem a performance docente - ação individual e social.

Nesse sentido, dada a performance como “intervenção modificadora, que visa a causar uma transformação” (COHEN, 2007, p. 46), argumentamos que essa ação performativa, no viés teórico e conceitual desta pesquisa, consiste em:

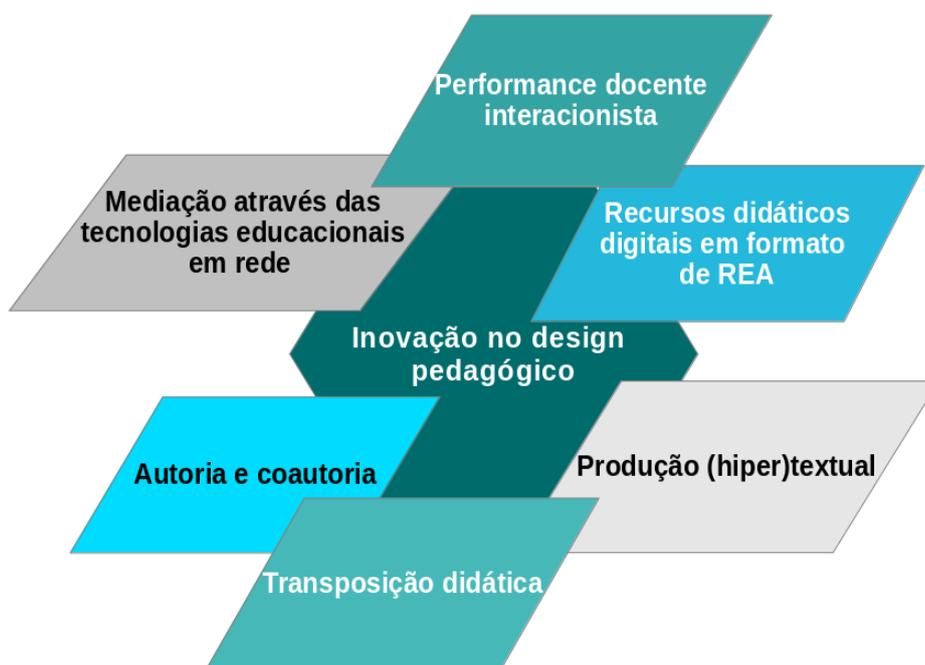
- a) enfatizar a transposição didática (lançando mão das potencialidades tecnológicas) como tarefa basilar na performance docente no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede;
- b) defender os ciclos retrospectivos e prospectivos como conduta docente necessária para prática de ensino-aprendizagem investigativa, no âmbito da mediação através das tecnologias em rede;
- c) produzir de modo colaborativo (através da interação entre pares) recurso didático digital (no formato de REA) que possam promover a inovação curricular, respeitando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas (ação que ocorre através da adaptação dos recursos aos diferentes contextos e às diferentes metodologias e práticas de ensino).

Dessa forma, vislumbramos uma transposição didática que estabeleça relação entre o conteúdo e a realidade concreta (junção do mundo com a visão de mundo dos sujeitos), promovendo educação “cuja prática do ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, antisuperficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado” (FREIRE, 1994, p. 168).

Isso pressupõe performance docente pautada em retrospectiva e prospecção - ações basilares da prática investigativa. A pesquisa da própria performance potencializa diagnóstico de avanços e desafios no processo ensino-aprendizagem. Todavia, requer planejamento, comparação, aferição, avaliação, replanejamento das práticas para promover o movimento ação-reflexão-ação requerido na performance docente. Esse movimento torna-se mais desafiador num contexto educacional mediado por tecnologias em rede, uma vez que aptidões precisam ser desenvolvidas para que as situações de ensino-aprendizagem sejam de fato potencializadas pela mediação tecnológica.

Não é difícil percebermos que o que está em questão tanto é a apropriação das tecnologias para criação de conteúdos como o modo de fazê-la. É essa a razão de argumentarmos e defendermos apropriação tecnológica que viabilize produção de recurso didático digital como REA. Isso porque “não há como pensar um professor, ou sistema educacional, distanciado ou separado, na perspectiva da ruptura, dos avanços, das transformações e complexidades da sociedade contemporânea, sob pena da perda do sentido e do esvaziamento da sua ação”. (ROCHA, 2013, p. 324). Nessa perspectiva, sistematizamos, na Figura 1, a interface entre os conceitos mediação, performance docente, inovação no *design* pedagógico, recurso didático digital, transposição e produção hipertextual.

Figura 1. Sistematização do *design* pedagógico



Fonte: Das autoras.

Tratamos, portanto, de um postura interacionista da performance docente. Interacionista no sentido de que se sustenta na interação colaborativa como prática de (re)criação de conteúdos, sob um viés social, tendo em vista que os REA são também produção de bens sociais. Esse processo é o que definimos de autoria e coautoria em rede e argumentamos que, através dessas ações, desenvolvemos o “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 1983, p. 76).

1.1 Produção (hiper)textual aberta

A produção do recurso didático digital (texto digital), na perspectiva do *design* pedagógico que aqui defendemos, na interface com os demais conceitos expressos na Figura 1, parte da concepção da linguagem como “como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação*” (KOCH, 2010, p, 7, grifos da autora). Em se tratando de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede, o recurso didático digital é um mediador não humano que orienta as ações e operações do estudante para a

construção do saber.

À luz da concepção interacionista, a linguagem adotada na produção do recurso didático digital pressupõe recursos linguísticos (expressivos) que potencializem a ação dialógica atribuída de intencionalidade. A intencionalidade que aqui abordamos está relacionada à aprendizagem (essência da ação de ensinar). Significa dizer que, ao produzir o recurso didático, o professor utiliza a linguagem dotada da intencionalidade de levar os estudantes, através de ações e operações, à abstração de conhecimento.

Para tanto, essa produção precisa ter dialogicidade que permita, no ato da leitura, a participação do estudante (leitor) na construção e negociação de sentidos. Essa construção/negociação de sentidos precisa estar atrelada à interação entre autor/professor, texto (recurso didático) e leitor (estudante). Nesse sentido, a produção do recurso didático digital, no viés dialógico, lançando mão das palavras de Mario Osório Marques (2006), é um conversar escrevendo. Diante disso,

a construção das estratégias de escrita não é uma atividade simples: os produtores dos textos deverão mostrar-se capazes de fazer com que aquilo que eles “querem” dizer seja, realmente, o que está dito. Assegurar esse resultado significa que, de fato, se deu uma relação interacionista-dialógica entre os interlocutores (DA SILVA; VICENTE; AIRES, 2010, p. 5).

Há que se considerar que, na mediação através das tecnologias em rede, os tempos e espaços de estudantes e professores são distintos. Por isso, defender a ideia de produção sob o viés de “conversa escrita” é compreender que o recurso didático é a voz do professor, como já argumentamos neste texto. É através desse material que, na maior parte do tempo, a mediação acontece. Nossa afirmação parte da concepção vygotskyana que, mesmo em práticas individuais, como a leitura do texto (recurso didático) pelo estudante, há sempre a voz do outro (professor) presente (como ação de mediar).

Porém, como ocorre essa mediação através do recurso didático digital? Para

responder a essa pergunta, trazemos para a discussão os dizeres (escritos) dos autores já citados Da Silva, Vicente e Aires (2010, p. 6): a linguagem - meio de mediação - deve “ser clara, simples, direta, dialógica e coloquial (uso frequente de interrogações, do pronome “você”) [...] séria sem ser solene, precisa sem ser técnica, mas sempre seguida de abundantes e satisfatórias explicações”. Essas características fortalecem a interação e, diante das potencialidades tecnológicas, as referidas “explicações” mencionadas pelos autores podem ser organizadas através da integração da hipermídia (diferentes mídias que constituem diferentes linguagens: imagética, sonora, audiovisual etc.) ao texto, transformando-o em um hipertexto.

Autores como Lemos (1996), entre outros, argumentam que todo texto (independentemente de ser impresso ou digital) é sempre um hipertexto, pois compila referências, estabelece interconexões à memória do leitor, o que suprime, de certo modo, a linearidade do texto. Todavia, esse fenômeno, para nós, está mais relacionado à intertextualidade (junção de muitas “vozes”), que de fato sempre está presente na produção textual. Isso porque escrever é:

iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos (MARQUES, 2006, p. 15)

Nesse sentido, ampliamos e/ou reformulamos o conceito considerando como hipertexto (especificamente digital) o texto em conexão à hipermídia. Essa “conversa com interlocutores” pode ocorrer além da intertextualidade inerente ao texto, através das interconexões estabelecidas pela hipermídia. Por isso, abordamos no título deste subcapítulo produção (hiper)textual em referência ao acoplamento hipermidiático.

O hipertexto é constituído de nós que formam uma rede interligada de informações. Por isso, assemelha-se à cognição humana, uma vez que esta não funciona de modo hierarquizado nem sequencial (LÉVY, 1993), mas ocorre por

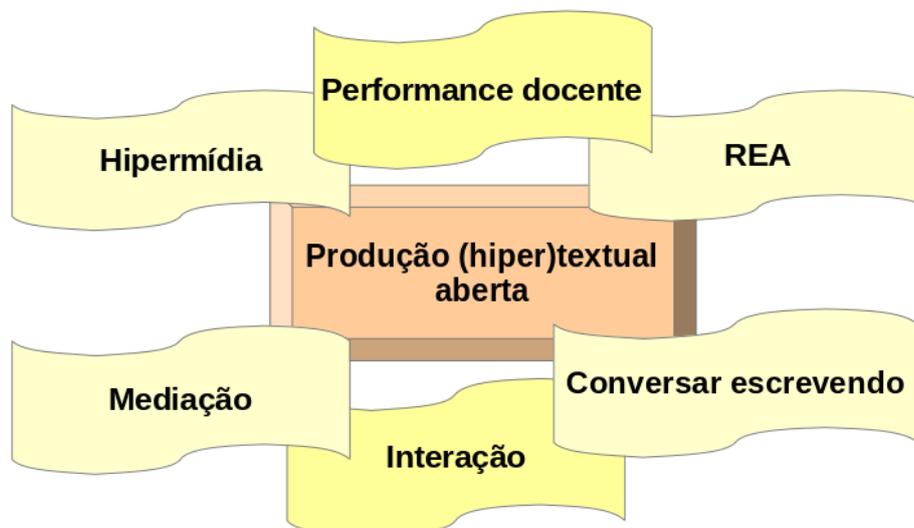
associação (BUSH, 1945). Esses nós estabelecem interatividade – navegabilidade, operacionalidade: ação que ocorre entre mediadores humanos e não humanos –, delegando ao estudante percursos diferentes de leitura. Todavia, no recurso didático digital, os nós que potencializam diferentes rotas de navegabilidade precisam estar voltados a um fim comum: aprendizagem do saber a ser ensinado. Daí consiste a complexidade da performance docente.

Entretanto, sob a concepção de abertura (Educação Aberta - AMIEL, 2012), a complexidade da performance docente se amplifica, tendo em vista que a produção pressupõe abertura (técnica e de condições de uso) para que os recursos didáticos possam ser utilizados em diferentes contextos. A proposição das políticas públicas educacionais de respeitar a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas está relacionada não somente à concepção de ensino-aprendizagem que temos, mas também às diferentes realidades sociais, culturais etc. que cercam uma comunidade escolar.

Há [...] uma parcela de informações que faz parte do acervo comum de uma comunidade, de um povo. Considerar essa parcela, no momento de construir os textos, pode se revelar bastante eficaz no ato de comunicação. A isso se denomina conhecimento de mundo (DA SILVA; VICENTE; AIRES, 2010, p. 5).

Levar em conta a visão de mundo dos estudantes no momento da transposição didática é poder recriar conteúdos de acordo com as particularidades do contexto educacional. Essa ação é permitida se o recurso didático digital estiver concebido em formato aberto (REA). Revela-se, então, outra partícula da performance docente (que contribui para a complexidade): a produção (hiper)textual em coautoria com os pares. É sobre esse assunto que escrevemos no capítulo seguinte. Assim, apresentamos uma sistematização das ideias e conceitos que se configuram em interface (Figura 2).

Figura 2. Sistematização da produção (hiper)textual aberta



Fonte: Das autoras

Partindo da sistematização, defendemos a produção (hiper)textual aberta à luz dos princípios de REA e em formato dialógico, cuja linguagem se constitua, como argumentamos no início do texto referenciando Marques (2006), em um conversar escrevendo. Dado que a integração das tecnologias em rede é ação de fomento político-educacional, há que se considerarem as potencialidades da hipermissão na produção textual didática e, ainda, suas implicações no ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Nesse processo, é através da interatividade com as tecnologias (mediadores não humanos) que a interação (entre mediadores humanos) é potencializada. Ademais, a navegabilidade não hierárquica e por associação, possibilitada pela hipermissão, pode se constituir em uma operação, posta em uma ação curricularmente direcionada, potencializadora de aprendizagem.

2 Autoria e coautoria na performance docente

Ambientes virtuais, dentre outras tecnologias educacionais para (re)criação de REA, são inovações advindas da Web 2.2 que potencializam a autoria e coautoria, compreendida, por nós, como ação interativa e colaborativa. Esse

modo de produção pode vencer a barreira da individualidade, abrindo espaço para a não linearidade, a dialogicidade, a problematização e a construção mútua de novos conhecimentos.

O compartilhamento das produções com abertura que vá além do acesso e flexibilidade permite que outras pessoas possam reutilizar (fazendo ou não adaptações) o recurso didático digital produzido, promovendo, através da democratização, a inovação no *design* pedagógico. Nesse sentido, a colaboração (fundada, neste contexto, na interação entre rede de pessoas em ambientes virtuais) é vista como ato de criação da própria inteligência dos sujeitos. “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático”. (JENKINS, 2009, p. 30).

Nessa rede de construção da inteligência, há que se considerar, então, o potencial da colaboração na construção da autonomia. Ao interagirmos com os outros, aprendemos colaborativamente e tornamo-nos mais autônomos na medida em que somos capazes de enfrentar as situações-limite da realidade concreta e contribuir para a sua transformação. No escopo da complexidade da performance docente, essa transformação é (re)criar conteúdos e transpô-los em contextos cujas necessidades de ensino-aprendizagem apresentem-se de diferentes formas.

A autonomia aqui está relacionada às tomadas de decisão requeridas à performance docente em situações de ensino-aprendizagem. Todavia, na transposição didática, essas decisões dependem da abertura técnica e de licenciamento concedida ao recurso educacional a ser utilizado. Considerar diversidade contextual na educação e respeitar a pluralidade de ideias pedagógicas pressupõe autonomia para criar e também recriar materiais já produzidos. Ou seja, pressupõe autoria e coautoria em rede. A abertura dos recursos educacionais, nesse sentido, enriquece as produções didáticas através

da integração de múltiplos saberes conectados (coautoria).

“A autoria e a co-autoria como estratégias pedagógicas, o uso de variadas linguagens midiáticas e os recursos de criação e publicação da produção resultante, propiciados pelo uso das TIC, podem gerar significativas alterações nos resultados da aprendizagem” (DE MEDEIROS, 2009, p. 12). Isso porque o compartilhamento dessas produções pode amplificar quantitativa e qualitativamente os recursos educacionais, potencializando inovação no *design* pedagógico.

A inovação pedagógica, à luz da percepção de Cunha (2008), pressupõe rupturas na dinâmica ensinar-aprender em curso. Transcorre em determinado local, tempo e circunstância como resultado de uma ação humana. Produz efeitos inéditos para quem se dispõe e expõe diante do conhecimento, das diferenças, das argumentações divergentes e convergentes. A autoria e coautoria constituem-se, portanto, como inovação no modo de produção do recurso didático digital. É um movimento potencializador de transformação das práticas pedagógicas.

Considerações finais

Nesta produção, argumentamos que o recurso didático digital em formato de REA pode constituir inovação no *design* pedagógico de modelos presenciais e online. Para tanto, precisam estar sintonizadas com os princípios de abertura, flexibilidade e democratização do acesso ao conhecimento como prática da liberdade. Esse fenômeno exige performance docente deliberadamente assumida como prática desafiadora e promotora de mudanças.

Recursos didáticos digitais potencializam inovação no *design* pedagógico, sobretudo, quando a performance docente é ação modificadora que rompe as barreiras da individualidade na produção (hiper)textual, promove a interação colaborativa, lança mão das potencialidades das tecnologias e ambientes em redes para melhorar o processo educativo. Esse processo é o que chamamos de

autoria e coautoria em rede.

O modo de produção em formato aberto requer intervenção modificadora como promoção de inovação educacional no processo colaborativo de readaptação e compartilhamento de conteúdos para democratização do acesso e reconstrução de conhecimentos como processo de desenvolvimento psíquico-intelectual. Tudo isso para que, dentro de uma vertente linguística interacionista, as diferentes formas de leitura potencializem além da produção, a negociação de sentidos do recurso didático digital.

TEACHING RESOURCE DIGITAL: COMPLEXITY TEACHER PERFORMANCE IN PRODUCTION (HYPER) TEXTUAL

ABSTRACT: The digital teaching resource, in teaching and learning mediated by networked technologies, is constituted as no human mediator establishing the relationship between the teacher, the student and the knowledge to be taught. The complexity of teacher performance in the didactic transposition process is a catalyst of the complexity of production (hyper) textual mediated by networked technologies. In this article, from literature review, we argue on the production of digital teaching resource in the light of interactional language design. In this bias, given that language is endowed with intentionality, the purpose of a digital teaching resource is as action inherent in the teaching-learning process, transform through the written word (verbal language) linked to all forms (audio, visual, audiovisual , etc.) that permeate the universe of language. We infer, as concluding remarks, the transformation assumes, in the production of digital text (teaching tool), innovation in educational design. And before that, we defend as innovation, as well as hypermedia integration, open production network over the authorship and co-authorship. All this so that, within an interactional linguistic aspects, the different ways of reading leverage addition to the production, trading way the (hyper) text as digital teaching resource.

KEYWORDS: Digital teaching resource. Textual production network. Hypermedia. Teaching performance. Authored and co-authored.

Referências

Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 11, n. 2, p. 53-70, jul./dez. 2015. ISSN: 1807-9288.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) No 8.035**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/reabr/plano-nacional-de-educacao-13605920>> Acesso em: 26 mar. 2015.

BUSH, V. **As we may think**. The Atlantic Monthly, 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>> Acesso em: 23 mar. 2015.

CUNHA, M. I. da. (2008) Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP. Disponível em: < http://www.prrg.usp.br/wp-content/uploads/Caderno_6_PAE.pdf> Acesso em: 25 mar. 2015.

DA SILVA, E. P.; VICENTE, K. B. AIRES, M. L. G. Concepção de linguagem na transposição do conhecimento científico para material didático da EAD/UNITINS. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, 2010, volume 3, número 1.

DE MEDEIROS, L. L. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

JACQUES, J. S. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Textos de Cultura e Comunicação**, no 35, Facom/UFBA, julho de 1996. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, L. G. F. A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: desenho como forma de pensamento e de conhecimento. In: **III Fórum de Pesquisa FAU. Mackenzie I 2007**. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FAU/Publicacoes/PDF_IIIForum_a/MACK_III_FORUM_LUIZ_MARTINS_2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

PEDRO, N. **Práticas inovadoras no domínio da utilização das tecnologias no ensino superior**: framework de avaliação. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/npedro/inovao-pedaggica-e-tecnologias-no-ensino-superior-um-framework?fb_ref=Default> Acesso em: 30 mar. 2015.

ROCHA, E. M. A produção de material didático para a educação a distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 2, p. 319-341, jul./dez. 2013.

TAROUCO, L. M. R; DA SILVA, C. C. G; GRANDO, A. Fatores que afetam o reuso de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 9, n. 1, julho, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2005.

Texto recebido em: 01/05/2015.

Texto aceito em: 02/12/2015.