

HOT POTATOES COMO APOIO DIDÁTICO NO ENSINO DOS MARCADORES DISCURSIVOS

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo¹

Maria D´Ajuda Alomba Ribeiro²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a questão do ensino dos marcadores discursivos, no contexto da Educação Básica, com o uso de *softwares* educacionais livres como apoio didático. A partir das proposições de Carmo e Alomba Ribeiro (2014) para a constituição de materiais-fonte (MENDES, 2012) e da caracterização teórica do fenômeno linguístico dos marcadores do discurso, nos termos de Alomba Ribeiro (2005), Neves (2000) e Portolés (2001), delineamos os pressupostos para elaboração de instrumentos didáticos configurados em diferentes suportes. Nesse sentido, discute-se a relação entre tecnologia e ensino de língua portuguesa. Nessa proposta, deu-se ênfase às relações lógico-discursivas de conjunção, disjunção e contrajunção, nos termos de Fávero (1999), Koch (1987) e Antunes (2005), fazendo uso do software livre *hot potatoes* para mediação crítica e complemento à abordagem dos manuais didáticos.

Palavras-chave: Marcadores Discursivos. Materiais-fonte. *Software Livre. Hot Potatoes.*

Abstract: *HOT POTATOES FOR DIDACTIC SUPPORT IN THE TEACHING OF DISCURSIVE MARKERS.* This work aims to discuss about of the teaching of discursive markers, in the context of Basic Education, using free software as didactic support. Based on Carmo and Alomba Ribeiro´s (2014) propositions of source materials (MENDES, 2012) and according to the theoretical characterization of the discursive markers, based on Alomba Ribeiro (2005), Neves (2000) and Portolés (2001), we have drawn up the assumptions underlying the elaboration of didactic material in different media. So, we discuss the relation between technology and the teaching of portuguese. In this paper, we emphasize the discursive and logic relations according to Fávero (1999), Koch (1987) and Antunes (2005), through the free software *hot potatoes* for critic mediation and didactic resource to complement didactic manuals.

Keywords: *Discursive Markers. Source material. Free Software. Hot Potatoes.*

Introdução

O presente trabalho situa-se no contexto das pesquisas entre linguagem, ensino e tecnologia(s). Nesse conjunto, relacionamos a questão do ensino dos marcadores discursivos (doravante MD), fenômeno da comunicação humana, por meio de apoios didáticos em diferentes suportes. Nessa direção, o uso da tecnologia se põe como instrumento facilitador e dinamizador do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, com-

¹ Mestre em Letras, UESC / Profletras (2015). Especializando em Mídias e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e em Linguística Aplicada pela Faculdade Vale do Cricaré (2014). Membro do grupo de pesquisa Ensino de Língua Materna e Estrangeira. *E-mail:* bug7raio@gmail.com.

² Professora do Mestrado Linguagens e Representações e do Mestrado Profissional em Letras, UESC, Bahia. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá (2005). *E-mail:* profdajuda@gmail.com.

preendemos a tecnologia como qualquer suporte que, planejado e sistematizado, tenha por função servir de instrumento didático no contexto pedagógico.

Os MD constituem um fenômeno linguístico responsável por sinalizar as intenções comunicativas e inferências pretendidas pelo enunciador no processo da comunicação (PORTOLÉS, 2001). Da mesma forma, se colocam como elementos fundamentais em vários processos, tais como: o encadeamento e progressão textuais e discursivos, o estabelecimento da intersubjetividade no processo da enunciação, facilitadores do processamento cognitivo do texto e indicadores do caminho inferencial no ato interpretativo das proposições (PORTOLÉS, 2001; ALOMBA RIBEIRO, 2005; MORAIS, 2011).

No contexto do ensino de língua, tendo os MDs como objeto de verticalização, Carmo e Alomba Ribeiro (2014) valeram-se da proposta de Mendes (2012) e Santos (2006) para a proposição de materiais didáticos específicos para a abordagem e tratamento do fenômeno, configurados como materiais didáticos-fonte (MENDES, 2012; CARMO; ALOMBA RIBEIRO; 2014). Tal suporte tem por objetivo complementar a abordagem dos livros didáticos da Educação Básica. Em relação ao termo “tecnologia”, apontamentos teóricos construídos por Marcuschi (2005) e Xavier (2005) nos dão as condições para discorreremos acerca dos suportes a serem utilizados na elaboração dos materiais didáticos no contexto midiático. Igualmente, nos apropriamos do guia para uso do programa educacional gratuito *hot potatoes* elaborado pela Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa – UARTE, disponível no sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGS.

Tendo em conta essas considerações iniciais, o presente artigo tem por objetivo discutir a questão do ensino dos MD, no contexto da Educação Básica, com o uso de *softwares* educacionais livres como apoio didático. Para tanto, valemo-nos do programa educacional *hot potatoes* para tal finalidade e como parte da configuração dos materiais-fonte. Nesse sentido, demonstramos o uso desse programa computacional para abordagem das relações lógico-discursivas de conjunção, disjunção e contrajunção (KOCH, 1987; FÁVERO, 1999; ANTUNES, 2005; PORTOLÉS, 2001).

Para darmos conta de nossa discussão e exposição, as planejamos da seguinte maneira: no primeiro momento tratamos dos conceitos a serem trabalhados com uso do suporte tecnológico, a saber: o conceito de MD, bem como as relações lógico-discursivas de conjunção, disjunção e contrajunção. Aqui não se faz um debate ou revisão teórica profunda, senão uma exposição breve do elemento teórico a ser didaticamente transposto. No segundo momento, tratamos da relação entre tecnologia e ensi-

no, pontuando os conceitos que nos ancoram. Por último, na terceira etapa, expomos a didatização dos conceitos com uso do *hot potatoes*, ilustrando esse processo por meio de uma de suas interfaces.

Cremos que o presente trabalho possa contribuir para a solidificação da didática dos MD em língua portuguesa, bem como servir de subsídio para seu tratamento. Em relação à questão do ensino desse fenômeno, há, ainda, diversas lacunas a serem pesquisadas, sistematizadas e debatidas. Nesses termos, também ampliamos o desenvolvimento dos materiais-didáticos fonte como estratégia didática para abordagem dos MD (CARMO; ALOMBA RIBEIRO, 2014).

1 Marcadores discursivos e as relações lógico-discursivas

Nessa seção, expomos brevemente as questões teóricas que devem servir de parâmetro e conteúdo para a elaboração dos apoios didáticos a partir do uso do *hot potatoes*. Portanto, explanamos o conceito dos MD e das relações lógico-discursivas dos conectores, uma subcategoria do fenômeno. Para uma explanação mais exaustiva desses conceitos, têm-se as pesquisas de Portolés (2001), Montolío (2001), Alomba Ribeiro (2005), Riso, Silva e Urbano (2006), Anscombre e Ducrot (1994), Koch (1987), Fávero (1999) e Antunes (2005).

Em Carmo e Alomba Ribeiro (2014), explana-se que dado o fato de os MD apresentarem-se como importantes estratégias discursivas na produção e leitura de textos, a multifuncionalidade dessas unidades justificam sua necessidade de sistematização e ensino no contexto da Educação Básica, principalmente pelas limitações conceituais presentes nos manuais didáticos tradicionais.

1.1 O que são marcadores do discurso?

No processo da comunicação humana, nos valem de diversos recursos para que nossas intenções comunicativas sejam alcançadas de forma relevante e com menor esforço no processo enunciativo (SPERBER; WILSON, 2012). Dentre essas estratégias comunicativas, utilizamos os MD. Essas unidades possuem determinadas propriedades morfossintáticas, atuando na periferia dos membros discursivos formando, portanto, uma classe pragmática, a qual empregamos para sinalizar o percurso inferencial relativo

às nossas intenções comunicativas ou, em outros termos, aquilo que queremos que seja entendido (PORTOLÉS, 2001).

Do ponto de vista linguístico, como explana o autor supracitado, os MD são oriundos das classes gramaticais das conjunções, advérbios e interjeições. Igualmente, a presença dessas palavras sinaliza determinada relação semântica já pressuposta entre as proposições, partes do texto ou membros do discurso. Nesse sentido, embora periféricos, destaca-se o papel dessas unidades no processamento cognitivo dos textos, ativando operações que minoram o esforço para a compreensão dos enunciados, bem como facilitando a interpretação, uma vez que os MD contribuem para o estabelecimento da coerência textual (MORAIS, 2011).

Embora haja diferentes enfoques na abordagem dos MDs, consideramos a perspectiva pragmática, na qual nos vinculamos, oriunda dos estudos da Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994), da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2012), da Gramática Textual-Interativa (RISSO; SILVA; URBANO, 2006) e da Pragmática (PORTOLÉS, 2001; MONTOLÍO, 2001; ALOMBA RIBEIRO, 2005), como um direcionamento mais amplo e homogêneo para o tratamento do fenômeno.

Penhavel (2012), a partir dos estudos da Linguística Textual-Interativa ainda nos informa que os MD: (i) são facilitadores do processamento do discurso; (ii) explicitam significados que estão implícitos; e (iii) tem um estatuto subsidiário por serem dependentes dos membros do enunciado ou do contexto. Tais funções, de acordo o referido autor, são elementos comuns encontrados nas diferentes correntes teóricas que estudam os MD.

Em todo caso, as relações semântico-argumentativas, explanadas na subseção seguinte, emanam dos conceitos gerais aqui apresentados. Para tanto, selecionamos as relações que se estabelecem por meio da conexão, e são, portanto, sinalizadas por conectores aditivos, consecutivos e contra-argumentativos (PORTOLÉS, 2001).

1.2 Relações lógico-discursivas

As relações lógicas e discursivas envolvem o encadeamento enunciativo e inferencial entre proposições, sinalizadas por meio de MD através de suas funções coesivas. Nesse caso, os conectores são os MD destacados para a sinalização da conexão entre as proposições. Aqui tomamos três relações basilares oriundas do processo de conectividade

de entre membros do discurso: adição, consecução e contra-argumentação, conceitos advindos da perspectiva argumentativa da língua, nos termos de Anscombe e Ducrot (1994). Ressalta-se que na relação de conexão pressupõe-se o vínculo semântico e pragmático entre os membros do discurso (PORTOLÉS, 2001).

A primeira relação de conectividade, a conjunção no encadeamento enunciativo, refere-se à relação de adição entre proposições (KOCH, 1987; FÁVERO, 1999; ANTUNES, 2005). Os MD utilizados geralmente são conectores aditivos e tal conexão pressupõe uma mesma orientação argumentativa no caminho inferencial (PORTOLÉS, 2001), tais como: além disso, além do mais, e, como também, mas ainda, bem como, mas também, igualmente, além de que, dentre outros, conforme o exemplo³ a seguir: “Vai ter gente talentosa, comida boa e ideias inovadoras. *Além disso*, claro, o Mesa também estará lá!” (grifos nossos).

Além do processo de adição, a conectividade propicia a progressão textual podendo efetivar-se por meio da consecução. Essa operação refere-se às relações de causa e consequência no caminho inferencial, por exemplo. Nesse tipo de encadeamento, um dos membros vincula-se ao anterior como sendo consequência do primeiro, denotando uma ideia de conclusão (PORTOLÉS, 2001). Os MD utilizados para sinalizarem essa relação são os conectores consecutivos. Observe a seguir um enunciado⁴ com a presença de uma relação consecutiva: “Jornal critica com veemência defesa do infanticídio – e, *por conseguinte*, também a defesa do aborto” (grifos nossos). São prototípicos para a sinalização dessa relação conectores do tipo: portanto, dessa forma, dessa maneira, então, por isso, por conseguinte, dentre outros.

Já a relação de contra-argumentação estabelece-se por uma quebra na orientação argumentativa, exibindo uma atenuação, contraste ou mesmo oposição das inferências de um membro em relação ao anterior (PORTOLÉS, 2001; NEVES, 2000). Corresponde a uma contraconjunção argumentativa (KOCH, 1987; FÁVERO, 1999; NEVES, 2000), sinalizada por conectores – conjuncionais ou adverbiais – tais como: mas, todavia, entretanto, no entanto, em contrapartida, não obstante, porém, senão, dentre outros. Tem-se um exemplar dessa relação no texto a seguir, uma chamada⁵ de um jornal, em que o conector contra-argumentativo “mas” marca essa relação: “Centroavante, de 31

³ Fonte do enunciado disponível em: <<http://www.domesa.com.br>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://www.deuslovult.org/2012/03/04/jornal-critica-com-veemencia-defesa-do-infanticidio-e-por-consequinte-tambem-a-defesa-do-aborto/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

⁵ Manchete disponível em: <<http://esportes.terra.com.br/lance/especulado-no-brasil-barcos-esta-proximo-do-sporting-diz-jornal,8f6ee7cf132b63d73fdca15e1d896542w4t01oqb.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

anos, do Tianjin Teda, da China, foi cogitado em clubes como Grêmio e Botafogo, *mas* estaria muito próximo de acertar transferência para o clube de Lisboa” (grifos nossos).

As relações aqui expostas sinalizam semântica e pragmaticamente a conexão propriamente dita, uma vez que essa sinalização determina o percurso inferencial entre os membros do discurso, bem como determinando a questão da orientação argumentativa. Vale ressaltar que, segundo Koch (1987), o domínio dessas relações facilita tanto a questão da leitura, no entendimento dos encadeamentos realizados, quanto a progressão textual, tendo em conta o balizamento inferencial realizado pelos MD como um todo (MONTOLÍO, 2001).

Carmo e Alomba Ribeiro (2014) demonstram que os manuais didáticos da Educação Básica, aprovados pelo PNLD 2014-2016 ainda exploram pouco o potencial discursivo desse fenômeno, bem como não há uma caracterização conceitual condizente com os avanços dos estudos linguísticos que tratam dos MD e se apresentam, ainda, bastante superficiais, em termos didáticos, no processo de didatização e aplicação dessas unidades na leitura e produção textuais. Tal contexto tem exigido maior sistematização e proposições complementares aos manuais didáticos.

1.3 Aspectos sobre os materiais-fonte

O uso de atividades tendo um software educativo como suporte não pode ser estanque e um fim em si mesmo. A nosso ver, é determinante que a contextualização de seu uso seja por meio de projetos didáticos, sequências didáticas ou por meio de materiais-fonte. Para uma apresentação mais detalhada acerca desse modelo de atividade tem-se em Carmo e Alomba Ribeiro (2014) uma exposição maior. Aqui tratamos de alguns critérios para sua elaboração e seleção temática.

Mendes (2012) chama de *source materials* os materiais didáticos preparados para o ensino de língua, tendo como base os elementos culturais inerentes à língua ensinada – aqui entendemos língua ensinada relativamente ao uso dessa língua em situações diversas. Nessa perspectiva, os elementos dispostos nos materiais-fonte permitem uma interação para a internalização de determinados aspectos da língua que se quer internalizar, visto valer-se da língua real em uso. Outra característica inerente a essa configuração é sua flexibilidade e adaptabilidade. Em suma, as atividades cotidianas também precisam de critérios bem definidos, devendo partir de planejamento prévio dos objetivos e habilidades a serem alcançadas em termos de domínio linguístico.

A partir dessas premissas determinamos como alguns dos critérios para desenvolvimento dos materiais-fonte:

- a. Complementar as abordagens presentes nos manuais didáticos tradicionais;
- b. Valer-se de uma seleção de gêneros diversos, com temas sociais, políticos e culturais relevantes, principalmente do tipo argumentativo;
- c. Construir estratégias que também focalizem os níveis de leitura exigidos pelas principais avaliações externas em grande escala;
- d. Adaptar atividades, sequências e roteiros utilizados no ensino de Português como Língua Estrangeira;
- e. Propiciar interação e reflexão com a língua em uso e não a língua literária que embasa a gramática tradicional;
- f. Problematizar os conceitos que se quer didatizar, bem como evitar o uso de terminologias ou ensiná-las como um fim em si mesmo;
- g. Abrir espaço para questões que envolvam conhecimentos prévios, antecipações e aplicação a outros contextos;
- h. Utilizar-se de questões menos fechadas e que oportunizem o debate;
- i. Produzir texto em gênero e tipo específico;
- j. No trato pedagógico com a gramática tradicional, valer-se dela como ponto de partida para problematização, posterior reflexão e análise com a língua em uso.

Esses critérios podem ser aplicados a cada atividade a ser preparada para que, na rotina do processo de ensino e aprendizagem, cada ação pedagógica ou intervenção que se valha desse recurso faça sentido, seja proveitosa e menos mecânico-estrutural.

O tipo de suporte em que será construído o material precisa valer-se do maior número possível dos itens que compõem esse conjunto de critérios. De qualquer forma, o objetivo é a apreensão de determinado conceito, habilidade e, na inter-relação entre esses, o desenvolvimento da competência discursivo-comunicativa. Em suma, aprender um conceito ou uma habilidade para se fazer uso em diversos contextos sociocomunicativos (OLIVEIRA, 2010).

2 Ensino de língua portuguesa e as TIC

Não é nossa pretensão aqui estabelecer um debate profundo acerca da relação entre ensino de língua e tecnologia. Estabelecemos, tão somente, alguns fundamentos

para que a prática do objeto de estudo ou o conteúdo escolar determinado, no caso a relações lógico-discursivas, sejam desenvolvidos com uso de variados suportes. Vale ratificar que esses novos suportes não prescindem da escrita como matéria-prima linguística, apesar da integração de outras semioses (MARCUSCHI, 2005).

É sabido que a emergência do uso das TIC no contexto de ensino não se dá de forma neutra e sem tensões da relação entre as formas de produção e a ideologia tecnocrática. Trata-se de uma relação que, em última análise, demonstra incongruências entre a concepção de tecnologia adotada, a questão dos métodos de ensino, os produtores dessa nova cultura eletrônica e os objetivos de seu uso (NAWAMURA, 2001; DORNELLES; MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2011).

Em outros termos, é preciso que se alie saber e prática, de forma que o uso das TIC não seja um fator de elitização, mas posto como instrumento para construção do conhecimento e não considerar sua utilização como um fim em si mesmo. Sob essa ótica, o uso de qualquer uma dessas tecnologias, a nosso ver, deve partir de um planejamento adequado, respeitando as condições e idiossincrasias de cada contexto.

Por um lado, esse uso pode direcionar-se por meio do desenvolvimento de uma abordagem crítica do uso dos novos suportes tecnológicos, como nos endossa Xavier (2005). Nessa linha, é possível apropriar-se das funcionalidades da hipertextualidade para a construção de estratégias de múltiplas leituras que congregam a multimediosidade. Para fins do nosso trabalho, consideramos o uso de *softwares* educacionais como mais um apoio que pode favorecer a diversificação das práticas de ensino que visem variadas práticas de leitura e estudo linguístico dentro e fora do ambiente escolar.

Por outro lado, independente das condições (ou falta delas), essas ferramentas não podem passar despercebidas. É preciso interagir com elas, compreender seu alcance e procurar fazer uso de forma crítica e criativa, de maneira a não redundar em velhas práticas com novos suportes. Marcuschi (2005) nos explana que se encontra vigente uma cultura eletrônica e uma emergência de novos gêneros e materialidades textuais oriundas da virtualidade. Nessa linha, o meio eletrônico-virtual estabelece novas formas de ações de linguagem, outros modelos de interação linguística e, por consequência, novos gêneros e o redimensionamento de práticas mais tradicionais, posto ser um equívoco a crença que tudo é novo, como nos alerta o referido autor.

Em todo caso, podemos nesse momento nos ater aos aspectos positivos desses elementos. Segundo Silva (2013), dinamismo e interatividade são fatores fundamentais para encarar essa relação, tendo em conta seus desafios. Nessa perspectiva, o docente

precisa buscar seu aperfeiçoamento e, principalmente, uma postura educacional. Tal postura diz respeito a “um conjunto de ações em espaços educativos que visam à mediação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 05).

Sob esse prisma, significa adotar como parte de sua prática e planejamento o uso dos instrumentos e suportes tecnológicos, tendo em conta que os “*softwares* e sites estimulam a interatividade, a participação, a criatividade e o interesse das pessoas” (SILVA, 2013, p. 04). Ainda ressaltando os aspectos positivos do uso das TIC, Dorneles, Magalhães e Silva Júnior (2011) enumeram alguns aspectos relevantes e questões de interesse, uma vez que faltam maiores reflexões dentro da escola acerca desse novo contexto:

Há a possibilidade dos professores utilizarem as TICs de forma a inovar e melhorar o ensino de língua portuguesa;
O professor possui medo do novo, uma vez que sempre esteve acostumado aos métodos de ensino tradicional [...];
Os alunos não enxergam o computador como uma possibilidade de utilizá-lo a favor do ensino;
Deve-se investir na formação continuada dos professores [...]. (DORNELES; MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2011, p. 140).

Portanto, é imprescindível buscar aperfeiçoar-se para mediar esse processo já instaurado no meio social e essa cultura eletrônico-virtual tão familiar aos (às) nossos (as) educandos (as). Nesse sentido, o que esses e outros diversos autores sinalizam é que o uso de *softwares*, bem como outras TICs, deve pautar-se num processo de desafio em que se instaure e instigue a pesquisa e a possibilidade de adotar novas posturas de forma crítica e planejada:

O uso adequado de *software* educacional pode ser responsável por algumas consequências importantes: a habilidade de resolver problemas, o gerenciamento da informação, a habilidade de investigação, a aproximação entre teoria e prática e outros. (MORAIS, 2003, p. 21)

Sob essa ótica, um *software* educativo é definido como “uma das classes do *software* educacional, tendo ele como objetivo principal o de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno construa determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático” (MORAIS, 2003, p. 22). Um *software* educacional (doravante SE) pode assumir várias interfaces, objetivos e tipologias, seja por simulações, desafios e por jogos. Todavia, para o nosso trabalho, interessa saber quanto ao pressuposto construtivista de sua materialidade:

[...] pelo fato de que se baseia no construtivismo, ou seja, o aprendizado não se encontra no objeto ou no sujeito, e sim na relação existente entre eles. Isso nos leva a pensar que quanto maior a interação do sistema com o aluno, melhor será a construção de conhecimento que o mesmo irá desenvolver. (MORAIS, 2003, p. 23-24).

Nessa concepção, subjaz a postura mediadora docente, haja vista que o SE não é autoexplicativo, mas depende de intervenções, como nos pontua o referido autor. Finalmente, no contexto de nossa pesquisa, o uso do SF *hot potatoes* tem por função ampliar a interatividade na construção do conhecimento relativo às relações lógico-discursivas estabelecidas pelos conectores, subcategoria de MD.

A interatividade estabelecida pelo uso dessas ferramentas possibilita maior interesse no processo de ensino e aprendizagem. Como apresentado entre os critérios para seleção e construção de materiais didáticos, Carmo e Alomba Ribeiro (2014) também mencionam a importância de se valer de textos oriundos dos círculos sociais e de leitura do (a) estudante da Educação Básica para a construção de materiais mais condizentes com a realidade linguística vivida por eles (as), bem como partir da abordagem tradicional dos estudos gramaticais que se relacionam aos MD para o estabelecimento de reflexões no tipo de suporte a ser produzido.

3 *Hot potatoes*: um apoio ao ensino dos MD

Entendido nesse trabalho como uma forma de material-fonte, como alternativa de suporte para sua elaboração, para fins do nosso trabalho, é utilizado o guia para uso do SE *hot potatoes* desenvolvido pela Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa, disposto no sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UARTE) como referencial. Expomos, portanto, algumas das possibilidades de estudo das relações lógico-discursivas por meio das várias interfaces dispostas no programa. Dessa forma, destaca-se que:

Hot Potatoes é um programa que contém um pacote de seis ferramentas ou programas de autor, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Informática e Mídia da Universidade de Victoria, Canadá. Estes programas possibilitam a criação de 6 tipos de exercícios interativos para a Web. Compatíveis com todas as versões dos browsers/navegadores Internet Explorer e Netscape e com as plataformas Windows ou Macintosh. (UARTE, s. d.).

A interatividade desse programa, por exemplo, é garantida tendo em vista fatores importantes constitutivos do SE, a saber:

Para se trabalhar com este programa, tudo o que precisamos saber é onde temos de colocar os dados (textos, questões, respostas, imagens, etc.), pois os programas criam, automaticamente, a página web respectiva. Posteriormente basta enviar a página ou páginas criadas para o servidor, de forma a serem utilizadas pelos alunos, via internet. (UARTE, s. d.).

Na interface inicial do programa, em sua sexta versão, há os *links* de navegação, tais como arquivos, tipos de *potatoes*, opções gerais e ajuda. Além desses, há a imagem das batatas, que dão nome ao programa, com seis formas diferentes de jogos, a saber: *JClose*, *JMatch*, *JQuiz*, *JCross*, *JMix* e *The Mascher*. Cada uma dessas formas corresponde a uma interface típica na qual construímos diferentes jogos para aplicação de um conteúdo determinado.

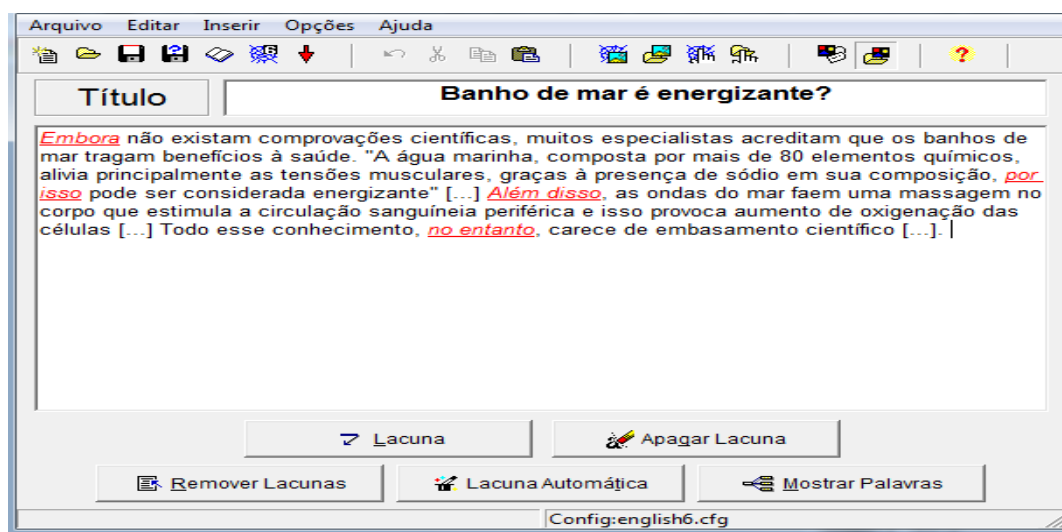
Em todo caso, faz-se necessário que se realize o *download* do programa, os devidos registros de usuários e configure-o para utilização em língua portuguesa. O guia que referência esse trabalho ilustra as etapas dessas operações. As diversas formas de jogos do *hot potatoes* permitem interações que envolvem jogo de pergunta e resposta como o *JClose*, questões com lacunas como o *JMatch* e até mesmo a inserção de comentários que visem ajudar o jogador.

No que concerne à elaboração das atividades e da forma ou tipo como são construídas, tomamos como parâmetro as propostas de Sánchez e Gómiz (2013) para o ensino dos MDs. Os autores apresentam uma série de formas de concepção de atividades específicas para o tratamento e estudo dos MD. É sabido que a pesquisa acadêmica em relação à didatização dos MD em língua estrangeira e em língua portuguesa como língua estrangeira já consta como um campo consolidado (ALOMBA RIBEIRO, 2005). Outro fator a ser considerado refere-se à superficialidade do tratamento dos aspectos coesivos dos MD, de forma geral, nos livros didáticos da Educação Básica, que se atém à metalinguagem e desconsideram a relações que estabelecem no contexto de uso (MESQUITA, 2012; CARMO; RIBEIRO, 2014).

Sob essa ótica, o uso de apoios didáticos que complementem os tradicionais livros didáticos e a descrição gramatical tradicional faz-se necessário para o desenvolvimento da leitura, interpretação e produção textuais, posto que o fenômeno ainda careça de maiores desenvolvimentos nas gramáticas tradicionais, livros didáticos e no ensino de português (CARMO; RIBEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2010; FREITAG, 2007).

Tendo em conta essas questões, vejamos um exemplo utilizando o *JClose*, uma das interfaces do programa, para a criação de questões com lacunas para preenchimento.

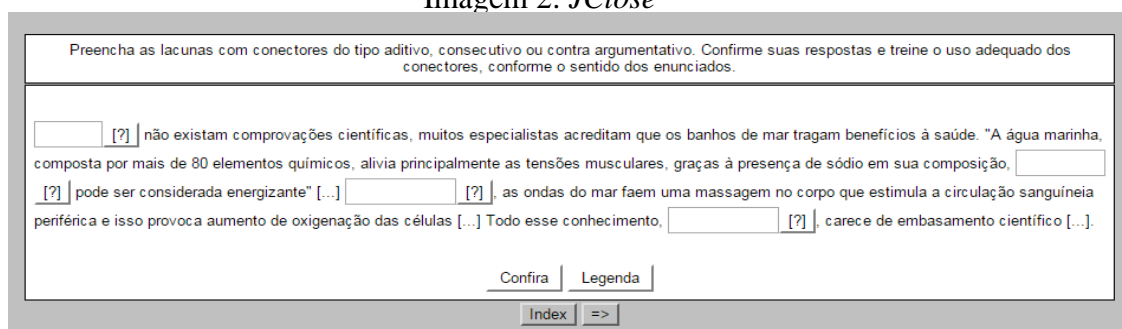
Imagem 1: JClose



Fonte: Interface do *Hot Potatoes*

Nesse caso, determinadas temáticas debatidas e contextualizadas em sala de aula podem servir como tópico discursivo para a realização de análise linguística por meio do *hot potatoes*. Nessa configuração, por exemplo, os conectores de um texto seriam retirados para que possam ser utilizados no jogo, conforme mostrado na imagem acima. Dessa forma, tendo realizado todas as etapas de configuração do jogo, tem-se como resultado na *web* e no navegador do computador para utilização do estudante a interface a seguir:

Imagem 2: JClose



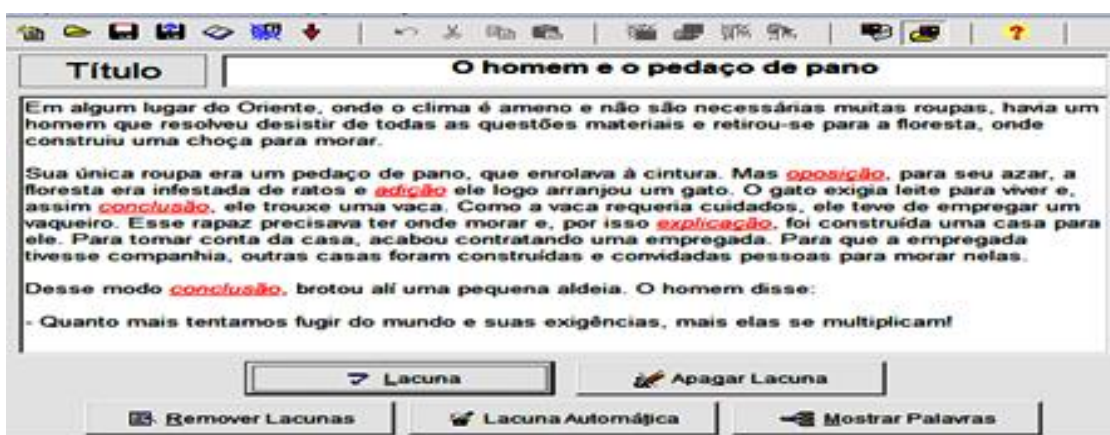
Fonte: Interface do *JClose* no *Browser*

Oliveira (2010) nos adverte que é preciso que se ensine o sentido ou o tipo de relação que as conjunções e advérbios juntivos estabelecem no texto. Por meio dessa prática, pode-se conduzir o estudante à utilização adequada dos conectores em seus próprios textos, bem como facilitar-lhe a compreensão na leitura. Sendo assim, a interface

do *JClose*, mais uma vez, pode ser utilizada para que se treine a percepção das relações lógico-semânticas estabelecidas num texto.

Vale ressaltar que não é recomendado posicionar o conhecimento da classificação das relações semânticas ou atrelar essa classificação a determinados tipos de conectores. Em primeiro lugar, apesar de haver conectores prototípicos para cada relação semântica, o que se deve ter em conta é o sentido estabelecido em determinado contexto (OLIVEIRA, 2010; PORTOLÉS, 2011). Para tanto, no respectivo texto selecionado para a realização do jogo, ao lado de cada conector, deve-se destacar o tipo de relação estabelecida, utilizando a criação de lacunas:

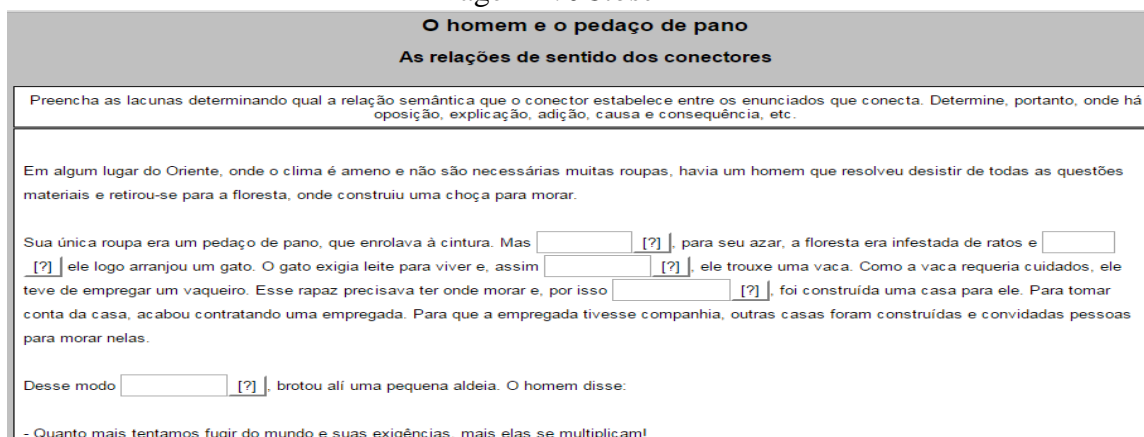
Imagem 3: *JClose*



Fonte: Interface do Hot Potatoes

O resultado dessa configuração são as lacunas que deverão ser preenchidas valendo-se do conhecimento da relação semântica estabelecida pelo conector no contexto dos enunciados presentes no texto selecionado:

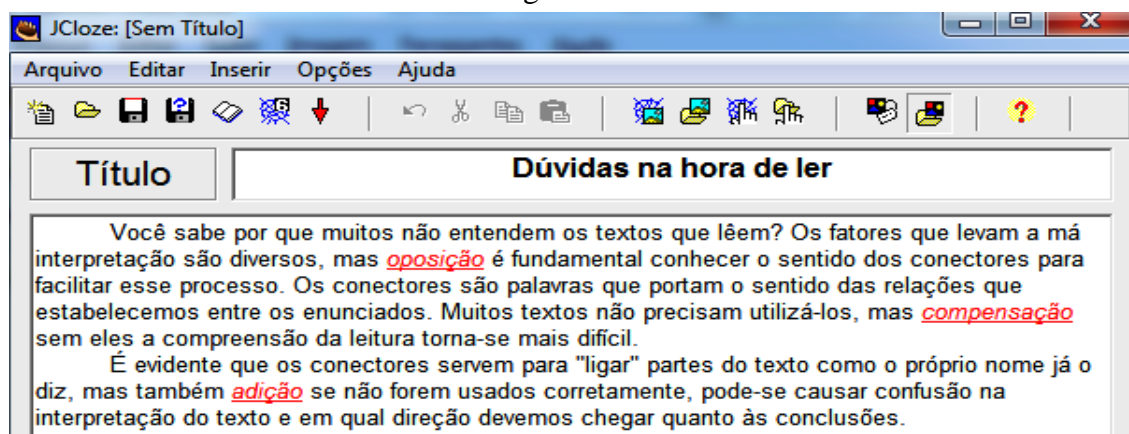
Imagem 4: *JClose*



Fonte: Interface do *JClose* no *Browser*

É possível, ainda, construir uma atividade na qual o sentido de um mesmo conector possa ser problematizado, estudado e treinado. No exemplo a seguir, mostram-se alguns dos sentidos do conector “mas”, tais como de oposição, adição e compensação. Tais sentidos decorrem da multifuncionalidade dos conectores. No caso do “mas”, este pode assumir sentidos de contraste muito diversos da relação prototípica de adversatividade (CARMO; RIBEIRO, 2014; ALOMBA RIBEIRO 2005; NEVES, 2000). Segue-se o exemplo:

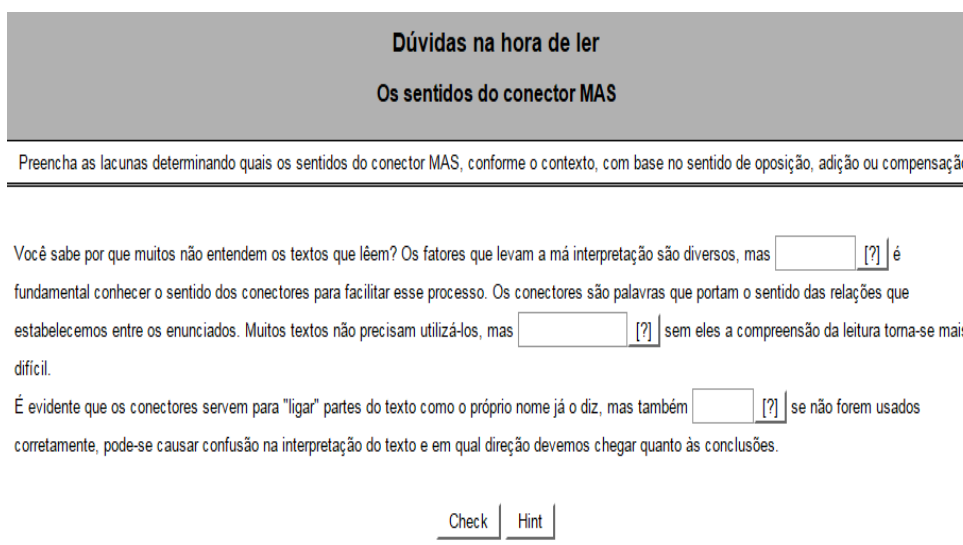
Imagem 5: *JClose*



Fonte: Interface do *JClose*

Essa configuração permite, portanto, focalizar no estudo de determinado conector, demonstrando os diversos sentidos de processamento que podem portar em diferentes contextos. Dessa forma, em um mesmo texto pode-se ter sentidos diversos para o mesmo marcador:

Imagem 6: *JClose*



Fonte: Interface do *JClose* no *Browser*

Assim como realizado com o conector “mas”, pode-se com qualquer outro marcador que, no contexto do ensino, apresente problemas de uso, consoante diagnóstico no processo de ensino e aprendizagem. Além de propiciar que se estudem as múltiplas funções dos conectores, amplia-se a descrição gramatical tradicional e aplica-se ao uso na leitura e compreensão de textos diversos (CARMO; RIBEIRO, 2014; ALOMBA RIBEIRO 2005).

A construção e utilização dessas ferramentas, tais como o *hot potatoes* e suas interfaces, conforme se evidencia pelos exemplos que ilustram essa seção, didatizam o uso dos conectores, as relações semânticas que estabelecem, bem como o significado pontual de determinado conector, consoante o contexto de uso. A utilização de textos de tipos de gêneros variados, principalmente os argumentativos, oferecem condições para que o significado de processamento do conector se torne claro (PORTOLÉS, 2001).

Tendo em conta que cada ficheiro e atividade ficam disponíveis na rede mundial de computadores, os (as) estudantes podem acessá-los convenientemente, de forma a realizar quantas vezes forem necessárias para que se internalizem os conhecimentos potenciais.

Considerações finais

O presente artigo tratou da didatização das relações lógico-discursivas de conexão aditiva, consecutiva e contra argumentativa com uso de *software* educativo *hot potatoes*. Sem desconsiderar os meandros ideológicos e as tensões que permeiam a relação entre ensino e uso de TIC, expomos elementos que possam favorecer o ensino dos conectores com o apoio didático-pedagógico de suportes digitais.

Ratificamos a importância do planejamento e da adoção de uma postura comunicativa para que o uso dessas ferramentas seja feita de forma crítica, adotando esses suportes como um dos recursos possíveis de apoio didático-pedagógico e como potencializador do estudo da conectividade. Por outro lado, fica evidente a necessidade de preparação docente constante para adaptar-se às exigências concernentes ao emprego de TIC em sala de aula, como parte da rotina pedagógica ou como estratégia extraclasse.

O ensino dos conectores discursivos, como subclasse dos MD, na perspectiva teórica que adotamos, ainda carece de solidificar-se no contexto do ensino, apesar da

ampla literatura que os tomam como objeto de estudo. Daí a necessidade da construção de materiais-fonte, em diversos suportes, como uma das estratégias possíveis para didatização desse fenômeno. Faz-se necessária sua aplicação em diversos contextos para que as problematizações surjam e possam apontar os caminhos para aperfeiçoamento e uso crítico dessas estratégias.

Demonstramos como uma mesma interface do programa educacional *Hot Potatoes* pode ser aproveitada para o ensino: (i) dos conectores do discurso; (ii) das relações lógico-semânticas que portam os conectores; (iii) dos sentidos que um mesmo conector possa apresentar. Esse estudo faz parte do processo de análise linguística, tendo em vista que a falta de conhecimento do sentido de processamento que essas unidades possuem constitui-se em uma das causas dos problemas de leitura, interpretação e produção de textos, como sinalizam os diversos teóricos e pesquisadores que ancoram esse trabalho.

Importa considerar que qualquer programa educacional é uma ferramenta e está, portanto, à dependência da criatividade docente em apropriar-se de seus recursos para melhor aproveitamento no âmbito do ensino de língua materna. A ferramenta, por si só, não leva ao domínio da competência discursiva, mas pode tornar-se um apoio importante, posto que os suportes digitais sejam atrativos para os (as) estudantes e facilitem a interação.

Referências

ALOMBA RIBEIRO, M. D´A. *Los conectores argumentativos en los aprendices hispanohablantes de portugueses*. 2005. 271 f. Tese (Linguística Aplicada) – Departamento de Filologia, Universidade de Alcalá, Alcalá de Henares, 2005.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos: Madrid, 1994.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

CARMO, B. B.S. C.; ALOMBA RIBEIRO, M. D´A. Os marcadores discursivos na educação básica: necessidade de sistematização a partir do livro didático. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 11, n. 4, p.457-473, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n4p457/29513>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

DORNELES, D. M.; MAGALHÃES, F. P. P.; SILVA JÚNIOR, N. L. O ensino de língua portuguesa e as TICS. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 51, set./dez.

2011. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/51supl/12.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios da Linguagem. *Interdisciplinar*, Sergipe, v. 4, n. 4 - p. 22-43 - Jul/Dez.2007. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_22_43.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

KAWAMURA, L. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KOCH, I. G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: STAUB, A.; CLEMENTE, E. (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SHEYERL, Denise e SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

MESQUITA, E. M. C. O uso de conectores em textos de opinião. *Anais do SIELP*. V. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU. 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_113.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MONTOLÍO, E. *Conectores de la lengua escrita, contraargumentatios, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Ariel S. A. Barcelona, 2001.

MORAIS, M. F. A. *Marcadores da estruturação textual: elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto*. Vila Real: Publito Artes Gráficas, 2011. Disponível em: <http://www.utad.pt/vPT/Area2/investigar/CEL/CelCollections/Documents/CEL_Lingu%C3%ADstica_6.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

MORAIS, R. X. T. *Software educacional: a importância de sua avaliação do seu uso nas salas de aula*. 2003. Monografia (Bacharel em Ciência da Computação) - Faculdade Lourenço, Fortaleza, 2003. 52 f. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106313/impolcetto_fm_dr_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jan. 2016.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 4 reimpressão.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PENHAVEL, E. O que diferentes abordagens de marcadores discursivos têm em comum? *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.6, n.7, p. 78 - 98 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/4620/3584>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel S.A., 2001. SÁNCHEZ, M. M.; GÓMIZ, S. F. *Los marcadores discursivos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2013.

SANTOS, L. W. *Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa*. 2006. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/estrategiasdeleitura-leonorwernerck.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015.

SILVA, B. A. O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Língua, no ensino público de Assis / SP. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 05, n. 9, dez. 2013. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art6-ano5-vol9-dez2013.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

UARTE, Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa. *Hot potatoes*. (s. d.). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/redespecial/_doc/guia_hotpotatoes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.