

Universidade Estadual de Campinas

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES

Carolina Assis Dias Vianna

Dissertação apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Kleiman

**CAMPINAS
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

V655f	<p>Vianna, Carolina Assis Dias.</p> <p>A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades / Carolina Assis Dias Vianna. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Formação continuada do professor. 2. Interação professor-aluno. 3. Tecnologia da informação. 4. Educação a distância. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">tjj/iel</p>
-------	--

Título em inglês: Continuing Education of Teachers and Distance Education: New Possibilities?

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Teachers' Continuing Education; Teacher-student interaction; technologies of information; Distance Education.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Maria Fernanda Pereira Freire, Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos, Profa. Dra. Denise Bértoli Braga (suplente), Profa Dra. Maria Sílvia Cintra Martins (suplente).

Data da defesa: 17/04/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



Fernanda Maria Pereira Freire



Cosme Batista dos Santos



Denise Bértoli Braga

Maria Silvia Cintra Martins

IEL/UNICAMP
2009

Aos meus pais, Marisa e Jorge, que a distância (fisicamente),
fizeram-se sempre presentes;

Ao Paulinho, que a distância (na área profissional),
esteve ao meu lado em cada página escrita;

Ao Igor e à Lu, que a distância (nos tempos de vida),
alimentaram minha vontade de ser exemplo.

Agradecimentos

Mesmo tendo já pensado em quais palavras colocar aqui desde antes de começar a escrever a dissertação, estas mesmas palavras faltam-me agora, quando a hora de fato chegou. Lembrar-me de todos a quem devo meu agradecimento por ter conseguido cumprir mais essa etapa parece uma tarefa um tanto difícil, e realmente teria sido preciso uma lista em punho desde o primeiro dia do curso para conseguir citar todos, entre funcionários e professores do IEL, colegas da graduação e do mestrado e, claro, toda a minha família, sempre presente nos momentos mais importantes.

Antes de, enfim, começar a nomear tais lembranças, preciso agradecer a Deus, pela saúde durante esses dois anos, pelo ânimo e força vindos nos momentos mais críticos, pela esperança na crença de que plantarei e colherei bons frutos com o trabalho realizado nesse tempo.

Quanto aos companheiros de caminhada, começo agradecendo ao Paulinho, que esteve diretamente comigo nesses três anos de casados e dois de mestrado, que compreendeu as viagens intermináveis a Campinas, as disciplinas, os trabalhos, o estudo, a pesquisa. Que acompanhou a escrita de cada página, ajudando nas horas em que eu parecia não ter mais pique para continuar. Agradeço aos meus pais, Marisa e Jorge, por serem incentivadores constantes de tudo o que eu me disponho a fazer, por se importarem tanto comigo e com a minha realização profissional. Ao Igor e à Lu, agradeço simplesmente pelo fato de serem meus irmãos e, portanto, compartilharem comigo sentimentos tão intensos, intraduzíveis em palavras. À tia Myrna e ao Marco, que perderam a filha adotiva, mas ganharam uma hóspede quase permanente, sempre me recebendo com todo carinho e boa vontade, na casa que eu já tenho como minha. A toda minha família, especialmente a vó Glória, tia Nícia, tio Mário, Rê, Mari, tia Myrian, tia Magaly, Creso, Ite, Fê e Ivan, que nos encontros em JF e nas visitas a Taubaté e SP sem dúvida me ajudaram a espairar e voltar com novo ânimo ao trabalho.

Agradeço imensamente à Angela, pelo exemplo profissional, pela amizade, pelas oportunidades que me proporcionou na área da formação de professores e pela extrema generosidade com que me ensinou tanto nesses exatos seis anos de orientação, entre iniciação científica, estágio, sala de aula e mestrado. Outras professoras com quem tenho convivido mais de perto desde a graduação e que não poderia deixar de citar aqui são Carmen Zink, Denise Braga, Fernanda Freire e Guta; cada uma em sua área, todas igualmente solícitas e importantes para minha vida acadêmica. Ressalto ainda as contribuições valiosas trazidas ao presente trabalho por Denise e Fernanda no exame de Qualificação. Preciso agradecer também à Zelma, pela confiança em mim depositada em nossos cursos de formação continuada de professores, os quais muito têm contribuído para minha própria formação.

Aos colegas do grupo Letramento do Professor, Gislainy, Cosme, Eveline, Malu, Cláudia, Analu, Maria Sílvia, Socorro, Júlia, Rosana, Rogéria, Luanda, Ana Paula. Especialmente agradeço a Clécio, Glícia e Adriane, pelo grande aprendizado com o Cefiel em 2005. À Simone, que esteve comigo desde o comecinho da iniciação científica, com quem conheci e vivenciei na prática a formação continuada de professores. À Lú(cia Stradiotti), amiga muito querida, companheira de VEJA e de Projeto, fisicamente distante no mestrado, mas peça fundamental na minha formação, tanto acadêmica quanto de sala de aula. À Paula, pela afinidade com que temos trabalhado nesses quase cinco anos, pelas contribuições sempre impecáveis, por estar sempre disponível. À Marília, pela companhia em todo o mestrado, nas disciplinas, na escrita, nos congressos, nas aflições, na satisfação pelo dever cumprido.

Agradeço a toda minha turma de Letras e Lingüística 02 da Unicamp; sem exceção, todos os meus colegas de graduação foram parte importante na minha formação. Descobrimos juntos novas áreas de pesquisa, aventuramo-nos nas salas de aula, trabalhamos em projetos comuns, acompanhamo-nos em congressos vários (com destaque para os inesquecíveis Congressos de IC no ginásio da Unicamp). Ainda que possa parecer injusta na displicente omissão de um ou outro nome, há alguns amigos muito importantes nessa caminhada que eu gostaria de mencionar aqui: Aninha e nossas voltas para casa no “businho”; Ana Marrocos; Carol Prospero, amiga sempre presente, e nossos assuntos aleatórios; Cris, nova irmã, e nossos encontros religiosos na sorveteria; Leandro, grande amigo, cotado para os assuntos mais sérios, mas que sempre acabam virando piada; Estella; Fran; Lenon; Lu Lucente e nossos freqüentes encontros de corredor nesses dois anos; Marcelo e nossas longas conversas na competição por quem fala mais, pessoalmente ou via msn; Nat, Rê Andrea e Quel, tão queridas e indispensáveis para um ótimo papo; Rô; Su, amiga conselheira, garantia de belas risadas, sempre.

Aos funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem, agradeço pelo profissionalismo, pela dedicação e pela disposição em nos atender.

É essencial ainda agradecer a todos os professores e professoras com quem tive contato nesses anos nos cursos de formação continuada; sem dúvida são os trabalhos realizados por eles e por elas nas diversas salas de aula do país que nos fazem (ainda) acreditar em um ensino de língua materna mais produtivo, que de fato possibilite a circulação de nossos alunos pelas práticas letradas de instituições variadas.

Finalmente, agradeço à FAPESP, pela bolsa de mestrado concedida, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Há tantos diálogos
Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra ou teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

Resumo

Este trabalho investiga o curso-piloto *Letramento nas séries iniciais*, um curso de formação continuada de professores, realizado na modalidade semipresencial pelo Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (CEFIEL) no ano de 2005. Direcionamos nosso estudo tanto para a relação dos professores em formação com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), quanto para a microanálise das interações ocorridas a distância entre os participantes do curso.

Nosso objetivo principal é refletir sobre os processos de formação de professores, voltando o olhar para o curso de formação oferecido pelo Cefiel, na modalidade semipresencial. Para tanto, discutimos questões relativas ao real acesso que os professores em formação têm ao computador e ao curso; às características da nova aula que se configura no espaço virtual; aos papéis dos sujeitos participantes do curso; às estratégias utilizadas por formadores e professores na interação via escrita.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que o fator determinante para as diversas especificidades encontradas nas interações e produções colaborativas do curso em análise não está exclusivamente relacionado ao fato de a maior parte ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Foi possível notar, com as análises, que os recursos disponibilizados pelo uso do computador e da Internet podem, sim, auxiliar na construção de uma interação diferenciada em relação ao que ocorre em uma aula presencial, mas o que determina se essas tecnologias serão utilizadas em favor de uma aula menos centralizada na figura do professor e mais colaborativa é de fato a metodologia adotada pelos formadores.

Palavras-chave: formação continuada de professores; interação em aula; novas tecnologias; EaD.

Abstract

The purpose of this work is to investigate a teachers' continuing education course, called *Letramento nas séries iniciais* (Literacy in first years of schooling), a mixed-mode course (with online interactions and two face-to-face classroom meetings, over a period of two months), offered in 2005, by CEFIEL (Center for Teacher Continued Education, Institute of Language Studies, State University of Campinas (UNICAMP, Brazil). The work focuses on the teacher's expertise and familiarity with computer technology and on the microanalytic of written interactions between participants.

In order to reflect about the teachers' continuing education processes, focusing on this specific course, we investigate such aspects as the real access of teachers to the computer and the Internet; the characteristics of online classes in the virtual space; the functions of participants in the course and the participants' uses of writing in computer mediated communication.

The findings reveal that determinant factors of course interaction and learning are related to the online component, and, more importantly, to the methodology adopted. Our results show that computer resources could help in the construction of a differentiated class interaction, but whether the technology is put to use in favor of a more collaborative lesson, less centered on the university instructor depends more on the methodology adopted than on the presence of technology by itself.

Key-words: teachers' continuing education; classroom interaction; new technologies; distance education.

Lista de figuras

Figura 1 – Atividade Profissional	42
Figura 2 – Formação	42
Figura 3 – Tempo de experiência profissional	43
Figura 4 – Os professores e o curso a distância	45
Figura 5 – Os Centros pelo Brasil	48
Figura 6 – A Rede Nacional de Formação Continuada	49
Figura 7 – O CEFIEL	51
Figura 8 – Cidades participantes do curso Letramento nas séries iniciais	53
Figura 9 – Modelo de formação: irradiação	54
Figura 10 – Interface de abertura do curso <i>Letramento nas séries iniciais</i>	56
Figura 11 – Organização do planejamento dos cursos do Cefiel	58
Figura 12 – Agenda 2	60
Figura 13 – Organograma Agenda 2 (I)	62
Figura 14 – Organograma Agenda 2 (II)	62
Figura 15 – Leituras	63
Figura 16 – Atividades	64
Figura 17 – Portfólios	66
Figura 18 – Fórum de Discussão	67
Figura 19 – Bate-Papo	68
Figura 20 – Representação das interações retirada do Intermap do curso <i>Letramento nas séries iniciais</i>	83
Figura 21 – Comentário formador Cláudio sobre verbete Texto	85
Figura 22 – Comentário professora Elis sobre verbete Texto	86
Figura 23 – Comentário professora Bianca sobre verbete Texto	87
Figura 24 – Estrutura IRA	90
Figura 25 – Estrutura TRM	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. LINGUAGEM E ESPAÇO VIRTUAL	9
1.1 Bakhtin e os enunciados do curso: a interação verbal pela palavra escrita	9
1.2 Construindo o contexto: interações no espaço virtual	16
1.3 Comunidades em rede: a construção da face através da escrita	18
CAPÍTULO 2. SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	23
2.1 Breve histórico da EaD e sua chegada ao Brasil	23
2.2 A educação a distância e a formação de professores	28
CAPÍTULO 3. MÉTODO E CONTEXTO	33
3.1 A pesquisa qualitativa interpretativa no campo da Linguística Aplicada	33
3.2 Perfil dos participantes do curso <i>Letramento nas séries iniciais</i>	40
3.3 Contextualizando: Rede Nacional de Formação Continuada, CEFIEL e curso <i>Letramento nas séries iniciais</i>	46
3.4 TelEduc e curso <i>Letramento nas séries iniciais</i> : navegando por uma Agenda	55
3.4.1 O TelEduc	55
3.4.2 Navegando por uma semana de curso: A Agenda 2	59
3.4.3 Usos das ferramentas na Agenda 2	63
3.4.4 A produção de verbetes	69
CAPÍTULO 4. QUESTÕES DE ACESSO E INTERAÇÃO NA AULA A DISTÂNCIA	71
4.1 Os professores em formação e seu conhecimento do computador: <i>desenvolvendo habilidades como o intercâmbio digital</i>	72
4.2 A eficácia da educação a distância: disponibilidade e acesso	74
4.3 Interatividade como uma característica típica do espaço virtual	82
4.4 A nova aula e as funções dos participantes	95
4.5 Retextualizações, indiretividade e atitudes responsivas: o diálogo entre professores e formadores	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, que discute questões sobre a formação continuada de professores realizada na modalidade a distância no Brasil, encerra uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2007 e 2009, mas cujos interesses iniciais datam de ao menos quatro anos antes. Desde quando ingressei no projeto Letramento do Professor, em abril de 2003, com uma bolsa de pesquisa de iniciação científica sob a orientação da Professora Angela Kleiman, tenho me interessado pelas relações entre academia/produção de conhecimento teórico e escolas/professores/conhecimento prático de sala de aula (considerando de antemão, obviamente, que tais relações não podem ser vistas de forma antagônica, mas sim como complementares). Nesse sentido, especialmente a área que investiga a formação continuada de professores abre espaço para meus interesses, na medida em que permite que possam ser observados tanto os cursos de formação oferecidos por instituições acadêmicas, quanto a prática de sala de aula realizada pelos professores em formação participantes desses cursos, já atuantes em escolas diversas.

A discussão da formação de professores no Brasil tem de fato estado muito em pauta nos últimos anos. André et. al. (1999), em análise do estado da arte na área de formação de professores, mostram que, entre as dissertações e teses produzidas sobre o assunto¹ (de 1990 a 1996), 90,8% tratavam sobre formação inicial e continuada; dentre os artigos produzidos na área (de dez periódicos analisados, entre 1990 e 1997), 49,5% abordavam tal tema e nos trabalhos apresentados (entre 1992 e 1998) no Grupo Temático Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 63% versavam sobre a formação inicial e continuada de professores. Não só as instituições acadêmicas, mas também os meios de comunicação de massa, tais como jornais, revistas, televisão (cf. GUEDES-PINTO; GOMES E SILVA, 2005), trazem à tona e popularizam o assunto da formação de professores no Brasil, fazendo dele um tópico discutido pela sociedade em geral. A questão é que, grande parte das vezes, o foco dessa discussão é colocado em uma suposta má formação do professor brasileiro, que não teria tempo nem recursos financeiros para investir em sua formação. Uma das críticas mais

¹ Dentre os outros temas abordados estariam, segundo os autores, identidade e profissionalização docente e prática pedagógica.

comuns, nesse sentido, é o professor passar a ser considerado não leitor pela academia, pela mídia e pela sociedade, as quais, concluem, portanto, estarem esses profissionais incapacitados para formar alunos que possam vir a ser (bons) leitores. (cf. GUEDES-PINTO, 1999; KLEIMAN 2001; BORGES DA SILVA, 2005; HORIKAWA, 2006) ². Nesse sentido, afirma Kleiman (2001, p.39) que, apesar de a “familiaridade com as práticas de leitura e de escrita de prestígio” dever ser

uma parte integral da identidade profissional da professora (...) o seu letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas socioculturais letradas, é, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira.. (p.39,40)

Desde os anos iniciais de minha formação, faço parte de um dos grupos de pesquisa contrário ao discurso que responsabiliza quase exclusivamente o professor pelos problemas da educação no Brasil. Dessa forma, assumo aqui a perspectiva desse grupo, o núcleo “Letramento do Professor”, coordenado pela Professora Angela Kleiman, orientadora da presente pesquisa, do qual participam universidades de diferentes regiões do país, dentre elas UNEB, UFRN, PUC-MG, UNIFESP, Unicamp, sendo esta última o lócus onde se desenvolve o presente trabalho. O grupo tem entre seus focos refletir sobre o processo de formação, inicial ou continuada, do professor de língua materna, utilizando os resultados dessas reflexões na busca de “contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação” (KLEIMAN & MARTINS, 2007, p. 275). Para tanto, analisamos a “ação do formador de professores”, desviando o foco do professor, “constantemente responsabilizado (...) por ações que, em parte, são resultado dos processos de formação, enquanto práticas de letramento, aos quais é submetido.” (KLEIMAN & MARTINS, 2007, p. 275).

Em consonância com as idéias do grupo, o objetivo principal dessa pesquisa é refletir sobre processos de formação de professores, voltando o olhar para um curso específico de formação continuada de professores, oferecido na modalidade semipresencial, e pensando em como os conceitos teóricos expostos aos professores nesses contextos

² As autoras citadas trazem, em seus trabalhos, discussões sobre a desvalorização profissional que o professor vem sofrendo nos últimos anos e sobre as críticas que recaem sobre sua prática. Nesse sentido, questionam a imagem negativa do professor divulgada pela mídia e, por vezes, pela própria academia, comprovando que tal estereótipo não corresponde à realidade, assim como defendemos neste trabalho.

formativos são por eles apropriados. Dessa forma, procuro analisar as práticas desenvolvidas no curso com o objetivo de perceber em que medida essas práticas, propostas pelos professores formadores, conseguem dialogar com o professor em formação, atendendo a suas expectativas e trazendo-o para um papel mais central na construção do conhecimento.

A escolha por um curso semipresencial se deu por motivos que explicitamos aqui: primeiramente porque, no ano de 2005, ainda na graduação, participei como monitora do curso-piloto semipresencial *Letramento nas séries iniciais*, oferecido pelo então emergente Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) da Unicamp³. Tal participação se deu de forma muito intensa, era uma experiência nova para todos os envolvidos que, apesar de já atuarem extensamente na área da formação continuada de professores, ainda não conheciam muito sobre a nova modalidade, mediada pelo computador, que ali se apresentava.

Em segundo lugar, escolhemos o curso a distância tendo em vista o grande impacto das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em nossa sociedade. As novas tecnologias, especialmente o computador e a Internet, estão postos em cena na área da Educação, seja na introdução de um número cada vez maior de computadores nas escolas (cf. recente projeto do governo UCA – Um Computador por Aluno⁴), seja pelo crescente aumento no oferecimento de cursos a distância e semipresenciais por todo o país. Programas como UAB⁵, Unirede⁶, Rede Veredas⁷, CEDERJ⁸, Univesp⁹, entre diversos

³ Mais à frente falaremos especificamente da história e das especificidades do CEFIEL.

⁴ Segundo o site do Governo Federal, “o Projeto Um Computador Por Aluno (UCA) tem a finalidade de promover a inclusão digital, por meio da distribuição de 1 computador portátil (laptop) para cada estudante e professor de educação básica em escolas públicas. Durante o ano de 2007 foram selecionadas cinco escolas, como experimentos iniciais, em São Paulo, Porto Alegre, Palmas, Piraí e Brasília.” Para 2008, estava prevista ainda a compra de 150 mil laptops para projeto piloto, em 300 escolas públicas do país, sendo beneficiados uma média de 500 alunos e professores por escola. Adaptado de <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/outros-programas>, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

⁵ Sistema Universidade Aberta do Brasil, programa do Ministério da Educação, criado em 2005, que “possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica”. É formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Adaptado de http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

⁶ Universidade Virtual Pública do Brasil, “consórcio de 80 instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância.” Extraído de <http://www.unirede.br/>, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

⁷ Segundo o site oficial, o Projeto Veredas foi “implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de MG, desenvolvido na modalidade a distância e em serviço. (...) Foi cedido à Universidade

outros, mostram-nos como podem ser variados os usos feitos da Educação a Distância, utilizada tanto para capacitação de profissionais em massa, aprendizagem automonitorada, ampliação da área de atuação de universidades públicas e privadas, expansão de vagas no ensino superior. Visto que possibilita usos variados, a modalidade de Educação a Distância também permite que metodologias de ensino diferentes sejam utilizadas, trazendo muitas vezes ferramentas que potencializam a aplicação de tais metodologias. É possível, por exemplo, via Internet, conseguir proporcionar aos participantes uma construção mais autônoma da aprendizagem; por outro lado, o uso da Internet pode ainda ser relacionado a uma estrutura que incentiva a aprendizagem colaborativa, a construção conjunta dos objetos de ensino¹⁰.

Torna-se necessário, portanto, que atualmente saibamos como conviver e trabalhar com tais tecnologias de informação e comunicação, já que elas têm assumido grande relevância em discussões ligadas ao ensino, a ponto de ser possível afirmar, assim como coloca Barreto (2003), que “os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das tecnologias das TIC nas situações de ensino”. Principalmente na instituição escolar (onde atuam os professores em formação continuada participantes do curso que analiso) é perceptível o fato de a sociedade pós-moderna e as políticas mais recentes impostas à escola nos fazerem sentir como se essas tecnologias deveriam obrigatoriamente fazer parte do cotidiano dos profissionais ali atuantes e das práticas ali desenvolvidas.

Federal de Minas Gerais através de Termo de Cooperação firmando entre SEE e UFMG, sendo organizado na forma de um curso de graduação plena. (...) Habilita para o exercício do magistério na educação básica, especificamente na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.” Adaptado de <http://www.fae.ufmg.br/veredas/>, acesso em 05 de fevereiro de 2009.

⁸ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, formado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro em conjunto com seis universidades públicas do mesmo estado, oferece cursos superiores na modalidade a distância, com pólos nas cidades sede.

⁹ O Programa Univesp “trata-se de uma ação cooperativa, inclusiva, que tem o objetivo de articular iniciativas de sucesso para formação superior com base em novas tecnologias de informação e de comunicação realizadas pelas universidades estaduais paulistas - USP, UNESP e UNICAMP-, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA).” Utiliza as tecnologias da TV digital e da Internet e em seu primeiro ano, 2009, oferece mais de seis mil vagas entre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Biologia e Ciências. Adaptado de

<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/porta1.php/univesp>, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

¹⁰ Para uma abordagem mais detalhada de diferentes concepções de aprendizagem relacionadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação, ver Costa, 2001.

Além disso, os trabalhos sobre ensino a distância e o oferecimento de cursos dessa natureza vêm se multiplicando muito rapidamente em nosso país. Por esses e outros motivos, acredito, portanto, que seja relevante realizar uma pesquisa forneça um estudo sobre o oferecimento de cursos na modalidade semipresencial e a distância na formação continuada de professores, com vistas a buscar novos caminhos e alternativas para a tão discutida questão da formação docente no Brasil.

Dessa forma, os objetivos específicos de meu trabalho são:

1. Descrever e analisar o curso “*Letramento nas séries iniciais*, do Cefiel, na modalidade semipresencial, mediado por computador, focando nas contribuições e limitações que tal modalidade de ensino pode trazer para a formação continuada de professores;

2. determinar, por meio da análise das interações ocorridas no curso analisado, se novos gêneros interativos estão surgindo na Educação a Distância, e quais as suas características e funcionamento nos processos de ensino e aprendizagem;

3. analisar a eficácia de um curso na modalidade semipresencial em relação às possibilidades, por parte dos professores em formação, de participação efetiva do curso e realização das diversas atividades propostas;

4. descrever a maneira pela qual os professores em formação transformam os conteúdos, dentre eles teorias sobre letramento, textos, leitura, etc.;

5. verificar, com base nas interações do curso analisado, qual o perfil dos professores que aparentemente aproveitam melhor o curso no formato de formação continuada a distância.

Aos objetivos citados correspondem as seguintes perguntas de pesquisa, que me orientaram no encaminhamento do trabalho:

- (1) Em que atividades os professores em formação conseguem se desvincular dos modelos propostos no curso e criar suas próprias propostas, para seus contextos específicos de trabalho?
- (2) Em que aspectos a aula do curso a distância se diferencia da aula presencial tradicional?
- (3) Quais são as condições físico-materiais necessárias para cursos desse tipo funcionarem?
- (4) A participação de um professor em um curso de formação continuada a distância pode ser associada a sua desenvoltura com o computador? Em que medida o próprio curso contribui para que o professor tenha mais familiaridade com o computador e a Internet?

Os dados são compostos de toda a documentação relativa ao curso de formação continuada de professores semipresencial *Letramento nas séries iniciais*, oferecido pelo Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tais dados compõem o banco de dados do grupo “Letramento do professor”, que abrange ainda diários de professores atuantes e em formação, projetos de aulas, memoriais de professores, entre outros tipos de registros de aulas escritos e falados.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais serão (I) apresentados os aportes teóricos que subsidiaram nossas reflexões e análises; (II) as especificidades da modalidade de educação a distância; (III) os aspectos metodológicos que orientaram nossa reflexão e, por fim, (IV) algumas interações do curso estudado, acompanhadas de suas respectivas análises.

No primeiro capítulo, abordamos os principais conceitos que fundamentaram as análises, discutimos a abordagem sócio-histórica bakhtiniana e conceitos da

Sociolingüística Interacional e da Pragmática que nos auxiliarão a pensar sobre as interações virtuais no curso.

No segundo capítulo, trazemos um histórico da educação a distância e sua evolução até os dias de hoje, seguido de uma discussão sobre a educação a distância mais relacionada à formação de professores.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos que guiam nossa pesquisa e apresentamos o contexto do curso foco de nossa análise: traçamos o perfil dos participantes; localizamos o curso no interior do CEFIEL, e desse Centro em relação à Rede Nacional de Formação Continuada. Por fim, propomos uma breve descrição do TelEduc, ambiente utilizado no curso, e de algumas de suas ferramentas.

No quarto capítulo, analisamos dados do curso Letramento nas séries iniciais seguindo dois eixos temáticos: acesso digital e modos de participação. Discutimos a relação dos professores participantes com o computador e em que medida esses professores conseguem de fato ter acesso (KALMAN, 2004) ao curso a distância. Analisamos ainda algumas interações via Portfólios e Comentários ocorridas entre formadores e professores e entre os próprios professores, atentando para determinadas características da aula a distância e para especificidades das interações.

Capítulo 1. Linguagem e espaço virtual

Neste capítulo, apresentaremos os principais fundamentos teóricos norteadores de nossas análises. Começamos, ao lançar o olhar para as interações ocorridas no curso em análise, considerando a abordagem sócio-histórica bakhtiniana, que leva em conta o caráter dialógico da linguagem. Utilizamos ainda os parâmetros de análise lingüística fornecidos pela Sociolingüística Interacional e pela Pragmática. Por fim, com base em estudos sobre interação e análise do discurso, trazemos uma breve discussão relativa à presença das novas tecnologias e sua relação com as novas formas de interação na aula a distância.

1.1 – Bakhtin e os enunciados do curso: a interação verbal pela palavra escrita

A abordagem bakhtiniana em muito tem a contribuir para nosso trabalho. Ao tratarmos de interações verbais, julgamos especialmente importante a consideração de Voloshinov/Bakhtin (2002)¹¹ em relação à natureza dialógica da linguagem. Em outras palavras, acreditamos que qualquer enunciação faz parte “de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (p. 123), e que um enunciado produzido por um sujeito não pode ser considerado uma produção unicamente individual e monológica, visto que estará sempre permeado pelos vários discursos com os quais este locutor já teve contato¹². Sendo assim, acreditamos, como afirma o autor, que “as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 105). Tais interações vão, assim, formando uma

¹¹ Optamos pela denominação Voloshinov/Bakhtin devido ao fato de que a maioria dos estudiosos de Bakhtin no exterior aceitam hoje que as evidências de que Bakhtin escreveu essa obra são anedóticas e não convincentes (BELL; GARDINER, 1998). No Brasil, este fato ainda não é muito divulgado, portanto optamos pela denominação que coloca como primeiro autor Voloshinov, deixando Bakhtin em segundo lugar. Quanto à data, ressaltamos que a edição do livro “Marxismo e filosofia da linguagem” de que extraímos os trechos citados é a 10ª, datada de 2002. Esclarecemos, no entanto, que o ano de publicação da obra é 1929.

¹² É importante dizer que as concepções teóricas por nós utilizadas nesta pesquisa subjazem também o próprio curso Letramento nas séries iniciais, aqui analisado, pois fazem parte dos pressupostos sobre aprendizagem do grupo de formadores que trabalhou no curso.

cadeia de enunciados socialmente construídos em uma determinada comunidade¹³, os quais continuarão influenciando novas produções discursivas.

Como analisamos um curso semipresencial de formação continuada, em que a grande maioria das interações ocorridas entre professores em formação e formadores é registrada por meio da escrita, acreditamos ser ainda mais relevante, neste contexto, atentar para a manifestação do caráter dialógico intrínseco a toda comunicação verbal, visto que, segundo Voloshinov/Bakhtin (2002, p.123) o ato de fala impresso

é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no ato do discurso interior, sem contar as reações impressas institucionalizadas (...). Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Dessa forma, defendemos que as interações mediadas pela escrita no componente a distância do curso em análise correspondem a *atos de fala impressos*, que, por sua vez, são realizados para serem também *comentados e criticados*, orientados pelas intervenções que vão sendo feitas pelos participantes ao longo do curso. Mesmo em situações em que o

¹³ A investigação sobre o estatuto do grupo de participantes do curso *Letramento nas séries iniciais* enquanto comunidade, no que se refere a suas práticas discursivas, mostra-se interessante, mas não faz parte de nossos interesses no presente trabalho. Acreditamos ser importante ressaltar, ao menos, que o conceito de comunidade é recorrente nos estudos dos usos da linguagem e da interação: comunidade de fala de Gumperz (1962; 1971, *apud* Resende, 2006) e Hymes (1967; 1972, *apud* Resende, 2006), associada a um agrupamento humano geograficamente localizado em uma mesma região e que, portanto, ainda que de forma heterogênea, interage e usa a linguagem obedecendo a normas comuns, compartilhando regras de conduta de fala e de certa forma marcando uma identidade local, que os distingue de outras pessoas, não membros daquela comunidade de fala. Comunidade discursiva, de Swales (1990; 1993; 1998, *apud* Silva, 2005), relacionado às atividades de interesse dos falantes de uma língua: o conceito é especialmente interessante porque está definido em torno dos gêneros criados pela própria comunidade (i.e., verbete, comentário, resumo semanal, e mais outros que eram sugeridos pelos formadores e aceitos pelos professores participantes do curso). Vale ainda mencionar o conceito de comunidades de práticas, que nos parece relevante para caracterizar o grupo do curso *Letramento nas séries iniciais*, definido por Lave & Wenger (1991, *apud* Holmes & Meyerhoof, 1997), e citado por Marcuschi (2002, p.8) como sendo “um agregado de pessoas que se encontram em torno de engajamentos num empreendimento. Modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder – em suma, práticas – emergem no decorrer desses empreendimentos mútuos. Como um constructo social, uma CdeP é diferente da tradicional comunidade, basicamente porque é definida simultaneamente por seus membros e pelas práticas nas quais os membros se engajam.”. Utilizaremos, portanto, em referência ao grupo aqui analisado, a expressão “comunidade de práticas” quando a referência for à comunidade do curso, do grupo como um todo, e “comunidade discursiva” quando opor formadores e professores, que pertencem a comunidades discursivas distintas.

professor em formação escreve para si mesmo, como no caso do Diário de Bordo¹⁴, por exemplo, há um pressuposto de que será lido pelos outros participantes, o que de fato torna muito explícita a interação dialógica existente em qualquer manifestação de linguagem.

Além da escrita dos diários, temos também os comentários dos formadores e dos professores em formação; suas apreciações sobre os trabalhos de colegas, sobre o curso em si, sobre seu desempenho; as versões distintas de uma mesma atividade; todos fazendo parte, assim, da *discussão ideológica em grande escala* de que fala Voloshinov/Bakhtin, na medida em que tais manifestações *respondem, refutam, confirmam, antecipam* objeções e procuram apoio nas diversas interações ocorridas no curso com base em outros textos, outras vozes, seja do discurso científico sobre a língua, do discurso pedagógico, etc. Ainda, segundo o autor, “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (2002, p. 98), fazendo emergir, assim, uma comunidade de práticas.

Acreditamos, portanto, que a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, e a palavra, nesse caso, estaria em “função da pessoa desse interlocutor”, variando “se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 112). Em sua reflexão sobre a natureza da palavra, o autor enfatiza que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (*op. cit.* p. 113)

Esses enunciados são sempre perpassados por enunciados anteriores, e as palavras utilizadas em sua construção não são exatamente próprias de quem as enuncia, para Bakhtin (2000), mas são apropriadas pelos locutores a partir de “palavras alheias” já ditas/ouvidas

¹⁴ O Diário de Bordo é uma ferramenta do TelEduc em que os participantes podem registrar as experiências por que passam durante curso: inquietações, conquistas, dificuldades, superações. Esse registro teria o objetivo de levar os professores participantes a refletirem sobre sua aprendizagem. As postagens, no caso do curso *Letramento nas séries iniciais*, eram compartilhadas com todos os participantes, sendo lidas e/ou comentadas pelos colegas e formadores, o que fazia do Diário também um meio de comunicação no curso.

anteriormente. Essas “palavras alheias” vão se reelaborando e recontextualizando dialogicamente nas relações sociais, transformando-se em “palavras próprias-alheias”, para que então, mais tarde, a partir de associações entre outras “palavras alheias”, possam tornar-se verdadeiramente palavras próprias. E, após interiorizar e ressignificar as “palavras alheias”, o sujeito apropria-se delas na construção de seus enunciados, tornando-as suas palavras próprias (p. 405).

Pensar sobre as características da interação e das palavras trocadas nessas interações torna-se fator importante em nosso trabalho, visto que estamos analisando interações realizadas a distância em um curso semipresencial de formação continuada de professores e, por isso, mediadas pela escrita. As palavras trocadas pelos interlocutores nesse contexto podem nos dizer muito sobre as relações sociais ali presentes e, em se tratando de um ambiente educacional, também sobre as formas de produção do conhecimento que ali ocorrem. Nesse ponto, recorremos novamente a Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 114), quando o autor considera que

a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância, em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Levando em conta o contexto analisado, temos como sujeitos participantes da interação professores formadores de um curso semipresencial e professores em formação continuada participantes desse mesmo curso, de quem se espera uma postura de multiplicadores do conhecimento ali produzido. Nesse sentido, tanto a situação quanto os laços constituídos entre esses sujeitos (formador, professor em formação; acadêmico, professor das séries iniciais/diretor/coordenador) vão influenciar as formas pelas quais esses sujeitos interagem, especialmente em situações de construção de conceitos, em que o domínio do saber teórico se torna importante.

Voloshinov/Bakhtin (2002) estabelece ainda que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão* [itálicos do original]” (p.118). Tal reflexão nos leva a pensar que a constituição de cada professor em formação como sujeito participante do

curso estará sempre ancorada nas relações que os professores estabelecem entre si e com os formadores no curso, ao mesmo tempo em que as interações são também determinadas pelo lugar em que cada sujeito se posiciona no momento do diálogo (professor, diretor, especialista, mestre, etc.). Esses lugares, por sua vez, são fluídos, instáveis, mutantes, o que nem sempre permite que este diálogo se estabeleça de forma a atender os objetivos comunicativos entre formadores e professores em formação.

Nesta pesquisa, estamos entendendo que o diálogo se concretiza na comunicação a distância, mediada pelo computador e realizada pela escrita, entre os sujeitos envolvidos no curso. No que diz respeito ao diálogo, Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 123) afirma que

pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

É exatamente na constituição desses diálogos que vemos serem construídos os conceitos trabalhados no curso que vêm à tona as concepções teóricas dos formadores, muitas vezes em contraste ao saber da prática profissional experiencial dos professores em formação, para os quais, em certos casos, o saber teórico pode parecer excessivamente abstrato¹⁵, o que interfere na compreensão das palavras trocadas. Sobre a compreensão Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 132, 133), explicita que

qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Ainda segundo Voloshinov/Bakhtin (2002), toda compreensão da linguagem “confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (p. 99), posição esta que dará origem a uma resposta ativa por parte do interlocutor. Esta

¹⁵ Tais afirmações ficarão mais claras no capítulo quatro, com o suporte das análises.

atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2000) pode equivaler a uma compreensão mais ou menos profunda, na medida em que a resposta se constrói com palavras próprias (não mais “alheias”), contrapalavras, ou palavras repetidas, revozeadas a partir do discurso de autoridade do formador.

Mesmo sendo a palavra um *território comum* dos interlocutores, como vimos anteriormente, ela se situa numa “zona fronteiriça” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p.113), podendo assumir significados distintos, determinados pelas relações sociais que figuram na interação. Nesse sentido, Voloshinov/Bakhtin (2002) esclarece que “os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são freqüentemente opostos. As réplicas de um diálogo são um exemplo clássico disso. Ali, uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes.” (p. 107).

No curso analisado, vemos, em muitos casos, que os professores em formação continuada¹⁶ - de fato procuram assumir uma postura crítica perante os comentários dos formadores, sendo possível encontrar respostas em que o professor constrói sua réplica opondo uma contrapalavra sua à do formador; no entanto, muitas vezes uma mesma palavra acaba sendo utilizada por professores e formadores com orientações distintas, dados os diferentes contextos (acadêmico-teórico/didático-experiencial) a partir dos quais cada sujeito constrói sua fala.

Há ainda, nos dados, casos em que o *discurso de autoridade* do curso se sobrepõe ao *discurso internamente persuasivo*. A distinção bakhtiniana entre *discurso de autoridade* e *discurso internamente persuasivo* caminha no sentido de que um discurso de autoridade pressupõe que as enunciações e seus significados são fixos, não podendo ser modificados quando em contato com outras vozes. Por outro lado, o discurso internamente persuasivo permite a formulação das contrapalavras, e é construído a partir da negociação de significados com o discurso do outro, sendo, portanto, mais aberto. Temos, assim, tanto respostas que usam as palavras alheias (do formador) em suas reformulações e também aquelas que utilizam palavras próprias.

Para fundamentar nossas análises, cabe, ainda com relação à teoria bakhtiniana, uma reflexão sobre o discurso citado, o qual, segundo o autor, “é visto pelo falante como a

¹⁶ Os professores participantes do curso Letramento nas séries iniciais serão a partir daqui chamados “professores”, enquanto os professores formadores do mesmo curso serão chamados “formadores”.

enunciação de outra pessoa, completamente dependente na origem, dotada de uma construção complexa, e situada fora do contexto narrativo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p.144). Para Bakhtin, são duas as orientações do discurso citado. Na primeira orientação,

a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas lingüísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias do autor [...] Convém discernir igualmente o grau de firmeza ideológica, o grau de autoritarismo e de dogmatismo que acompanha a apreensão do discurso. Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa (...) e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem. (*op. cit.*, p. 148, 149)

Ao passo que,

na segunda orientação da dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado, observamos processos de natureza exatamente oposta. A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras. (*op. cit.* p. 150)

Em nossos dados, como ficará mais explícito nas análises, percebemos que o discurso citado algumas vezes é utilizado como estratégia, especialmente por parte dos formadores, na elaboração de um comentário avaliativo sobre as respostas dos professores. Nesse sentido, é imprescindível que consideremos, como propõem Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 153) “a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores”, visto que, “quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário”.

Para as microanálises das interações, feitas com base nos aspectos lingüístico-enunciativos dos textos selecionados, não encontramos subsídios analíticos suficientes apenas na teoria bakhtiniana. Portanto, lançaremos mão da teoria da Sociolingüística

Interacional, que nos fornece um instrumental analítico compatível, como veremos na próxima seção.

1.2 – Construindo o contexto: interações no espaço virtual

Segundo Garcia (1999, s/p), os ambientes virtuais de aprendizagem, por serem “desenhados com o propósito instrucional e interativo, contemplam uma série de aspectos que podem conduzir à aprendizagem mais autônoma e autocontrolável pelo aprendiz”. Concordamos com essa afirmação, sendo que consideramos tal característica um fator favorável para toda e qualquer aprendizagem, mais ainda quando se fala em cursos de formação continuada de professores, em que lidamos com adultos, professores, em formação em serviço, que já têm a autonomia que a prática em sala de aula lhes proporciona.

Nesse sentido, o conceito de aprendizagem colaborativa e sociointeracional é pertinente para a discussão das interações que ocorrem no ambiente do curso em análise, considerando a relação linguagem e pensamento, tal como Vigotski. Para este autor, “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1998, p.24), ou seja, no processo de aprendizagem, a socialização entre os sujeitos se torna fundamental para a apropriação dos conceitos por parte de cada indivíduo. Sendo assim, teríamos as interações lingüísticas realizadas entre todos os envolvidos no curso e o engajamento discursivo e colaborativo de formadores e professores dando base fundamental para o processo de aprendizagem.

Em se tratando de um contexto de formação continuada diferenciado, oferecido na modalidade semipresencial e com a maioria das interações entre formadores e professores tendo ocorrido a distância, julgamos ser relevante analisar como se dá, nesse ambiente, a construção social do discurso. Para tanto, estamos tomando por base ainda, em nosso trabalho, assim como acreditam Ribeiro e Garcez (2002, p. 7)¹⁷, que os diversos momentos de interação ocorridos no curso em análise correspondem aos “cenários de construção do

¹⁷ Embora tais autores falem em seus trabalhos sobre interações face a face, acreditamos que os pressupostos teóricos aqui utilizados podem também ser considerados nas interações que analisamos.

significado social e da experiência”, sendo “passíveis de análise e de interesse sociológico e lingüístico”, e cujos participantes estão

a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social (...), que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento, ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes. (*op. cit.*, p.7)

A noção de contexto, para esses autores (que tomam por base a definição de Gumperz, 1982), refere-se a uma “criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro”, encontro este que, no caso de nossos dados, diferentemente das pesquisas dos autores citados, trata-se de um “encontro virtual”.

Na mesma linha teórica, a Sociolingüística Interacional, John J. Gumperz (1982) escreve sobre as *pistas de contextualização*, que seriam “traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam” (GUMPERZ, 2002, p. 152). Tais pistas podem aparecer, segundo este autor, por meio de “mudanças de código, dialeto e estilo” ou, ainda, pela “escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré- formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais” (*op. cit.*, p. 152), entre outros. Quando mal interpretadas, as escolhas dos falantes podem resultar em problemas de comunicação, ou mal entendidos, os quais não necessariamente são causados por incompetência comunicativa do ouvinte, mas sim por convenções de contextualização distintas. Tais convenções são distintas devido às práticas também distintas das comunidades discursivas de formadores e professores, o que é fato comum em uma sala de aula na relação.

Na concepção de Gumperz (2002, p. 151), existe “uma série de variáveis lingüísticas”, socialmente construídas e que “contribuem para a interpretação do que está sendo feito na interação comunicativa.”. Assim, “uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras”, sendo que “as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação”. O autor aponta ainda para a importância dessas variáveis que são construídas durante a interação, dinâmicas, flexíveis, dependendo das identidades dos interactantes, e não pré-determinadas e definidas. Segundo ele, “além de os valores associados ao uso da língua variarem conforme o contexto social, o indivíduo não precisa agir de forma absolutamente

consistente em todas as suas ações” (GUMPERZ, 2002, p. 64). Para Gumperz (*op. cit.*, p. 58), portanto,

a comunicação eficaz requer que falante e público ouvinte estejam de acordo quanto ao significado das palavras e quanto à importância social da escolha da forma de expressão lingüística ou quanto aos valores a ela ligados. (...) Assim como um certo termo pode se referir a um objeto redondo para um grupo de pessoas e a um objeto quadrado para um outro grupo, os valores de ações e elocuições também podem variar. Dessa forma, um mesmo termo pode indicar distinções geográficas em uma comunidade e simbolizar estratificação social em outro lugar.

Nesse sentido, assim como aponta Bakhtin sobre o fato de uma palavra poder figurar em contextos opostos no diálogo, a proposta da sociolingüística interacional vem complementar nossas análises das interações virtuais, mediadas pelo computador, entre formadores e professores no curso analisado. Tal relevância se comprova na medida em que consideramos que, no contexto do curso, professores e formadores constituem comunidades discursivas distintas (respectivamente, universitária e escolar), sendo que os termos comumente usados nessas comunidades podem se referir a conceitos distintos, como veremos nas análises do capítulo 4.

1.3 – Comunidades em rede: a construção da face através da escrita

Em nossa pesquisa, trabalhamos com professores em formação continuada a distância, o que traz para nosso quadro de interesses (1) a questão da educação a distância, visto tratar-se de um curso de formação docente na modalidade semipresencial; (2) o uso quase exclusivo da escrita nas interações do curso mediadas por computador, e (3) as características e especificidades desses usos da escrita nas interações entre formadores e professores, tendo em vista os objetivos do curso.

Com o advento das novas tecnologias, Mark Poster (2003) levanta a questão de que, obrigatoriamente temos uma mudança nas estruturas sociais, havendo uma necessidade de se reconfigurarem também conceitos como o de cidadão, que passaria, por sua vez, a ser visto como “sujeito político constituído no ciberespaço”, ou “net-cidadão” (*op. cit.*, p.328). Numa dimensão política, consideramos o professor no curso a distância como sendo este

novo cidadão, que troca informações através das fronteiras de suas cidades e estados diferentes, ao mesmo tempo em que faz parte de um único curso e compartilha com seus colegas interesses teóricos e práticos sobre os temas ali discutidos.

Entendemos, conforme coloca Poster, que as trocas entre esses professores são, ao mesmo tempo, “desterritorializadas” pela Internet e “reterritorializadas” no próprio ambiente que constitui o curso. Indo além, essas trocas seriam novamente territorializadas nos encontros presenciais ocorridos no começo e no final do curso. Vale lembrar ainda, com base no mesmo autor, que, como na Internet “a troca é digital” (*op. cit.* p.239), há “vantagens consideráveis” a serem levadas em conta, visto que os professores têm, ao realizar as tarefas do curso, acesso “a vastos estoques de informações” que “podem ser alteradas em sua recepção e retransmitidas”, o que “encoraja uma nova prática cultural de ressignificação” e sem dúvida contribui construtivamente para o próprio processo de formação em que se encontram tais sujeitos.

Manuel Castells, por sua vez, em seu livro “A Sociedade em Rede”, (2000) discute as transformações sociais decorrentes do advento de diferentes tecnologias ao longo da história do homem, desde o alfabeto e a escrita, passando pela TV, o rádio, o telefone e chegando, finalmente, ao computador e à Internet, sendo esta última, segundo o autor, responsável por “um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história” (p. 439). E com uma velocidade tão rápida quanto a que penetra na sociedade, a Internet possibilita o processo da comunicação em tempo real, como “um meio de comunicação de massa, contínuo e interativo, ao qual podem ter acesso os mais diversos usuários, fazendo perguntas, criticando, debatendo” (Castells, 2003, p. 285). Consideramos, aqui, o ambiente do curso a distância analisado constituído pelos professores conectados ao computador, freqüente e interativamente trocando dúvidas e questões a serem discutidas nas várias ferramentas, síncronas ou assíncronas¹⁸ (bate-papo, email, fórum de discussão, entre outros), disponibilizadas no ambiente do curso de formação continuada.

¹⁸ A comunicação síncrona pressupõe que os interlocutores estão simultaneamente conectados ao curso e um espera pela apreciação do outro quando envia suas colocações, por exemplo, nos bate-papos online, ou *chats*. A comunicação assíncrona, por sua vez, não envolve essa dependência temporal entre as mensagens trocadas pelos interlocutores, que se expressam sem esperar resposta imediata à sua colocação, como é o caso dos emails, ou fóruns de discussão.

Ainda com base em Castells, vemos que a Internet, por meio da criação de redes comunicativas, ou, do ponto de vista das práticas discursivas mobilizadas, de comunidades de práticas (como no caso do curso online em que é criada uma rede de professores interconectados entre si e unidos por interesses em comum – tanto no que se refere à temática abordada quanto ao interesse ligado à própria participação no curso) também “favorece a comunicação desinibida”, sendo que “grupos sociais oprimidos parecem tender a se expressar de forma mais aberta devido à proteção do meio eletrônico” (CASTELLS, 2000, p. 446). Se admitimos os professores como “grupo social oprimido” (pela mídia, pela academia, pela sociedade em geral; cf. BORGES DA SILVA, 2001; GUEDES PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001, 2006), como já discutido na introdução, encontramos uma vantagem do curso a distância, visto que os docentes estariam mais abertos a dialogar com a academia quando “protegidos pelo meio eletrônico”. Dessa forma, “a CMC [comunicação mediada por computador] poderia oferecer uma oportunidade de reversão dos jogos de poder tradicionais no processo de comunicação.” (CASTELLS, p. 446).

Sabemos que em qualquer contexto interativo há a preocupação dos interactantes em passarem uma boa imagem de si uns para os outros. Nesse sentido, Ruth Amossy (2005, p. 23) traz, com base na retórica, a noção de ethos, como sendo a “construção de uma imagem de si no discurso”. Para a autora,

o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo. Ele o faz não somente pelo que diz de sua própria pessoa (frequentemente, não é de bom-tom falar de si), mas também pelas modalidades de sua enunciação. (...) É o conjunto das características que se relacionam à pessoa do orador e a situação na qual esses traços se manifestam que permitem construir sua imagem. (op.cit., p. 126,127)

Ainda, em relação à construção dessas imagens na interação, Amossy (2005, p. 12) considera que “dizer que os participantes interagem é supor que a imagem de si construída no e pelo discurso participa da influência que exercem um sobre o outro”. Em nossa pesquisa, objetivamos justamente focalizar a maneira pela qual as pessoas se apresentam umas as outras nas interações, mesmo quando estas se fazem mediadas pelo computador, como no curso a distância. O conceito de preservação de faces, de Erving Goffman, em

consonância com as idéias de Amossy, mostra-se relevante para nossas análises. Segundo Goffman, (1959, p. 104)

toda pessoa vive em um mundo de encontros sociais, que a põe em contato, seja este face a face ou mediado, com outros participantes. (...) Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados. (...) Quando uma pessoa começa um encontro mediado ou imediato, já existe algum tipo de relação social entre ela e os outros interessados, assim como uma expectativa de sua parte quanto à relação que manterá com estes após o término do encontro.

Para Goffman, “uma relação social, então, pode ser vista como um modo pelo qual a pessoa é forçada a confiar sua auto-imagem e sua face ao tato e à boa conduta de outros” (*op. cit.*, p. 105), sendo que, no caso dos encontros mediados, o autor reconhece o fato de que “a interação tenda a ser atenuada” (*op. cit.*, p.98). Retomando Castells, acreditamos que, devido à mediação do computador, a tendência de manter as distâncias sociais e as relações supostamente já pré-existentes entre os interactantes talvez seja minimizada no curso semipresencial: no ambiente virtual, há uma renegociação da estrutura interativa tradicional da aula, e o espaço de cada participante está assegurado em determinadas ferramentas do ambiente do curso, desde que ele deseje se manifestar.

Além disso, o professor será a todo momento do curso requisitado pelos formadores a preencher este espaço, nas interações via escrita. Para se colocar, portanto, o professor não precisa interromper o turno do formador ou de outro colega; por isso acreditamos que essa forma de participação, mediada pela escrita em um ambiente virtual, na qual os interactantes têm seu turno assegurado, acaba assim por minimizar a exposição do falante quando este vai se manifestar.

Essa minimização traria, ainda, conseqüências relevantes para a interação, visto que, segundo Goffman, “ao entrar em uma situação na qual lhe é dada uma face a manter, a pessoa toma a si a responsabilidade de patrulhar o fluxo de eventos que passa diante de si.” (1959, p. 80). Além de se sentir na obrigação de “patrulhar” a interação para que não perca a face, o autor enfatiza ainda que “quando uma pessoa sente que está em face, tipicamente responde em sentimentos de confiança e segurança”, ao passo que, “quando a pessoa sente que está na face errada ou fora de face, sua tendência é sentir-se envergonhada e inferior...” (*op. cit.*, p. 79).

Assim sendo, acreditamos, por um lado, que o fato de ter a exposição de sua face de certa forma preservada pela mediação do computador pode permitir que os professores sintam-se mais seguros ao formular suas respostas e ao interagir com os formadores acadêmicos. Por outro lado, é necessário que passemos a considerar que, nesse contexto, a própria escrita se torna a face dos professores (e também dos formadores). Nesse sentido, serão demandadas novas estratégias de preservação de face, como por exemplo, o cuidado com a escrita ao ponto de sentir necessidade de se justificar quando cometido um erro de digitação (visto que isso poderia, à primeira vista, ser interpretado como desconhecimento da ortografia padrão).

Quanto ao uso que é feito do computador e dos conceitos abordados no curso de formação a distância pelo professor, estamos o considerando como uma forma de consumo, no sentido do sociólogo De Certeau (1994), como sendo um uso que “não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos já impostos por uma ordem (...) dominante.” (p.39).

Pensamos, dessa forma, que os professores são consumidores das teorias originadas na academia (são dominados por elas, de certa forma, mas não se colocam em posição de passivos, ou dóceis), mas tentam subvertê-las, buscando ressignificar essas teorias de maneira que elas passem a fazer sentido e se tornem “aplicáveis” à realidade em que atuam. Sendo assim, podemos dizer que esses professores realizarão, no curso, como usuários consumidores, um processo de “‘bricolagem’ com e na economia cultural dominante” (DE CERTEAU, 1994, p. 40), qual seja, a acadêmica, representada pelos formadores do mesmo curso; estabeleceriam os professores, portanto, “metamorfozes da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (*idem ibid.*)

Chegamos a um cenário, portanto, em que novos cidadãos (POSTER, 2003), novos membros de novas comunidades de práticas, consumidores de bens culturais (DE CERTEAU, 1994), se engajam na discussão de um objetivo comum, unidos em uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003) a fim de compartilhar experiências e construir coletivamente um conhecimento contextualizado e com base em sua prática profissional. Vamos considerar aqui este cenário como sendo o curso *Letramento nas séries iniciais*.

Capítulo 2. Sobre a Educação a Distância

Neste segundo capítulo propomos traçar um histórico da educação a distância (EaD) tal como sua evolução é vista atualmente por estudiosos da área. Depois de um histórico geral, focalizamos a questão da EaD mais relacionada à formação de professores e como tal modalidade tem sido utilizada atualmente.

2.1 - Breve histórico da EaD e sua chegada ao Brasil

Quando falamos em Educação ou Ensino a Distância¹⁹, ou EaD, hoje em dia, inevitavelmente tendemos a associar tal modalidade de ensino ao computador e à Internet, visto ser este o meio pelo qual a EaD vem ultimamente se expandindo e ganhando mais espaço e credibilidade no cenário social. É preciso lembrarmos, no entanto, que, seja por intermédio da palavra manuscrita, do livro ou, mais recentemente, de meios como as revistas, o rádio e a televisão, a EaD está presente no cenário educacional há centenas de anos, sendo que somente nas últimas duas décadas o computador e a Internet assumem frente nesse cenário, passando então a serem o principal meio de difusão da EaD.

A modalidade de Educação a Distância vem já há muitos anos galgando seu espaço como alternativa pedagógica. Alves (1998) considera a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV, como o embrião da EaD, visto que os livros, antes copiados manualmente e lidos exclusivamente pelos mestres nas escolas, popularizaram-se e puderam ser impressos e distribuídos em maior escala, desvinculando assim o acesso à leitura da presença nas salas de aula. Autores como Chaves (1999) e Piconez (2003), entre outros, vão além na escala temporal e remontam as origens da EaD, às cartas de Platão e as

¹⁹ Segundo Fétizon e Minto (2007, p.2), há uma diferença clara entre *educação* e *ensino*” [itálicos dos autores]. Para tais autores, a expressão “Ensino a Distância” seria mais adequada, visto que o conceito de Educação é muito abrangente, envolve relações sociais entre indivíduos e poder público, não sendo passível de ser realizado a distância. O conceito de ensino, por outro lado, estaria, segundo os autores, mais ligado à sistematização de conteúdos e métodos associada à construção dos saberes. Ainda, para Fétizon e Minto (2007, p.4) “o ensino é uma atividade muito mais complexa do que a mera difusão de informações, por qualquer meio, moderno ou não; além disso, *“as informações não são, necessariamente, úteis por si, mas sim na medida em que as pessoas e a sociedade possam utilizá-las em benefício de si próprias e do coletivo.”*”[itálicos dos autores]. Sem intenção polemizar, utilizaremos a expressão “educação a distância”, ou “a EaD”, no feminino, visto ser esta a forma mais difundida no país, sendo inclusive utilizada nos documentos oficiais e publicações do governo brasileiro.

epístolas de São Paulo aos Coríntios, ambas utilizações da escrita com a finalidade de ensinar algo àqueles que estariam distantes fisicamente.

O final do século XIX, segundo Alves (1998), foi primordial para o advento da educação a distância nessa “versão moderna”, com experiências em países diversos tais como Suécia, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Conforme cita o autor, até mesmo no contexto brasileiro pode ser encontrado, em edição do Jornal do Brasil datado de 1891, um anúncio de oferta de ensino profissionalizante por correspondência.

Mesmo utilizada há tanto tempo, a consolidação da EaD se deu apenas na primeira metade do século XX, especialmente no caso de países que lançavam mão de tal modalidade de ensino devido a barreiras geográficas ou climáticas que impediam que as populações de determinadas áreas frequentassem a escola pelo meio presencial tradicional. (cf. ALVAREZ *et. al.*, 2006). No Brasil, o “marco histórico” (ALVES, 1998) do início da EAD dá-se em 1904, com a implementação das “Escolas Internacionais”, representando organizações norte-americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência, sendo que pouca importância era dada à modalidade na época.

A tabela 1, na página seguinte, por nós elaborada com base em Alves (1998), Barreto (1999), Picanço (2001), Ozores (2001) e Milanez (2007), ilustra o percurso da EaD no Brasil até o ano de 1969.

Tabela 1 – Histórico EaD no Brasil

Instituição	Algumas características do curso oferecido	
1904	Escolas Internacionais	Instituições privadas representantes de organizações norte-americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	Instalada por Roquete Pinto, Educação pelo rádio.
1934	Rádio-Escola Municipal	Também iniciada por Roquete Pinto, além das emissões radiofônicas utilizava correspondência para um contato mais direto com os alunos.
1936	Ministério da Educação e Saúde	A mesma Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, agora doada por Roquete Pinto para o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor	Cursos via rádio no ramo da eletrônica
1941	Instituto Universal Brasileiro	Formação profissionalizante (eletrônica, mecânica de automóveis, corte e costura, desenho artístico, entre outros cursos) de nível elementar e médio.
1941	Universidade do Ar	Formação do professor leigo, durou apenas dois anos.
1943	Igreja Adventista Escola Rádio-Postal	Cursos bíblicos por correspondência
1947	SENAC - Universidade do Ar	Aulas retransmitidas pelo rádio, treinamento de comerciantes e seus empregados.
1957	Sistema rádio-educativo Nacional (Irena)	Programas educativos veiculados em rádio por todo o país.
1958	Universidade Federal de Santa Maria	Utilização de circuito fechado de TV com programas destinados aos alunos do curso de medicina.
1959	Diocese de Natal - RN	Movimento de Educação de Base – criação de escolas radiofônicas
1961	Secretaria de Educação de São Paulo	Curso “Admissão pela TV”, de preparação para o ingresso no ensino médio.
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)	Ação sistematizada do governo federal em EaD: parceria do MEC com a CNBB. Aulas radiofônicas, concebido pela Igreja Católica, desenvolvia múltiplas atividades.
1961	Fundação João Baptista do Amaral TV Rio	Série de aulas periódicas destinadas à alfabetização de adultos. Permaneceu no ar até 1965.
1962	TV Continental	Programação comandada por Gilson Amado, intitulada "Mesas Redondas", em que foi lançada a idéia da Universidade de Cultura Popular.
1962	Occidental School	De origem americana, com cursos no ramo da eletrônica
1963	TV Cultura de São Paulo	Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão, com programas de música, arte e literatura dirigidos a alunos e professores da 5ª série.
1967	IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Ensino por correspondência na área de educação pública
1967	Fundação Padre Landell de Moura	Núcleo de EAD, programas de preparação para o trabalho realizado em conjunto com empresas privadas sob a metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1969	Projeto Saci (Instituto de Pesquisas Espaciais do CNPq)	Rede Educacional nacional via satélite, utilizando TV e rádio.
1969	TVE Maranhão/CEMA	Programas educativos para a 5ª série, inicialmente em circuito fechado e, a partir de 1970, também para a 6ª série e em circuito aberto.

Finalizamos a tabela em 1969 devido ao fato de que, no ano de 1970, deu-se uma maior difusão da EaD no contexto brasileiro (especialmente as iniciativas veiculadas pela televisão e pelo rádio), dada a instituição da Portaria 408/70 do MEC, que obrigava as emissoras de rádio e de TV comerciais a transmitirem programas educativos durante cinco horas por semana (30 minutos diários e 75 minutos aos sábados e domingos), gratuitamente. Esses programas deveriam ser destinados à complementação da educação tradicional, ao ensino supletivo, ou à formação continuada.

Segundo Ozores (2001, p. 46), o papel da televisão educativa se difundiu muito porque, “no período que vai de 1968 a 1974, entraram em operações 9 emissoras” com propósito educativo que, em alguns casos, “desenvolveram uma metodologia de educação a distância” (*op. cit.*, p. 47) em estados diversos do Brasil, desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul. Algumas das redes de televisão surgidas nessa época, tais como as TVs Educativas de estados diversos, ou a TV Cultura, de São Paulo, ainda hoje se mantêm atuantes no ensino pela televisão, com a produção de programas de teleducação, seja por meio de sua programação destinada ao público infantil, ou de telenovelas educativas, de teleaulas, de programas de debates, entrevistas, etc.

Após esses diversos esforços e investimentos na Educação a Distância brasileira, no ano de 1980 é lançada outra portaria pelo Ministério da Educação, de número 568/80, que revoga a de 1970 e põe fim à obrigatoriedade legal de transmissão de programas educativos. Ainda assim, em 1981, a Fundação Roberto Marinho lança o Telecurso 1º grau e, posteriormente, em 1985, reestrutura o Telecurso 2º grau. Dessa forma, ao longo da década de 80, passamos a perceber um apoio cada vez mais consistente de instituições privadas e governamentais²⁰, segundo Alvarez *et al.* (2006), o que faz crescer consideravelmente o oferecimento de “cursos supletivos a distância, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos”.

Até então, o meio mais comum de comunicação utilizado na EaD era de fato o material impresso, acompanhado de transmissões televisivas ou por rádio, com interação por telefone (cf. BARCIA *et al.*, 1998). Com relação aos materiais impressos, vale citar aqui as inúmeras publicações periódicas e revistas destinadas ao professor, que, de certa

²⁰ Dentre estas, Ministérios das Comunicações e da Educação e Cultura; Secretarias Estaduais de Educação, Embratel, Petrobrás, Fundação Roberto Marinho.

forma, também assumem caráter formativo, na medida em que tais publicações indicam leituras ao professor, trazem idéias e sugestões de práticas pedagógicas, além de textos de divulgação científica relacionados às produções acadêmicas da área. É importante ainda destacar, a título de exemplo, o fato de que uma das revistas destinadas a professores mais lidas no país, a Revista Nova Escola, tem, segundo Silveira (2006, p.11) “a segunda maior tiragem de revista do país”, o que reflete sua ampla divulgação entre os professores e nos permite considerar também este veículo um importante canal de formação docente a distância.

Dando seqüência a nosso histórico sobre o Ensino a Distância no Brasil vemos que, finalmente, na década de 90, após muitos trâmites de projetos de leis relativos à EaD no Congresso Nacional²¹, (quando tem início a geração de EaD baseada em redes de computadores), é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), ligada ao MEC. Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passa a admitir a Educação a Distância em todos os níveis de ensino, fazendo com que a EaD seja reconhecida e regulamentada legalmente no Brasil. Segundo Azevêdo (2005), até meados da década de 90, no cenário brasileiro, antes da explosão da Internet, a “EaD era coisa que se pensava e se aplicava somente para as camadas de menor poder aquisitivo” (p.50), o que de certa forma “ajudou a reforçar em nossa sociedade uma certa desconfiança, que até hoje persiste” (*op. cit.*, p.51), em relação à EaD. Ainda segundo o mesmo autor, “educação a distância era confundida como opção de baixa qualidade, oferecida a um público menos exigente, excluído da educação convencional, e que, por falta de alternativa, teria de se contentar com ela.” (*op. cit.*, p. 51), sendo que apenas com o advento da Internet a modalidade de educação a distância viria a “subir na pirâmide social” (*op. cit.*, p. 53).

Temos mais dois decretos e uma Portaria publicados no ano de 1998 em complementação à LDB de 1996, os quais foram substituídos em 2004 e 2005. No ano de 2006, e até janeiro de 2007, foram publicadas novas Portarias relativas à implementação da EaD no Brasil, o que nos mostra quão ainda é recente a discussão sobre este assunto na esfera nacional. Da mesma forma, são recentes e diversos os trabalhos que se interessam pelo tema, e, nesse sentido, as bases e referências para tais, especialmente no cenário

²¹ Como podemos ver em Alves (1999), a primeira referência à EAD em textos legais aparece na LDB de 1961 e desde então houve diversas tentativas, sem êxito, de projetos de leis que legislassem especificamente sobre tal modalidade de ensino.

brasileiro, ainda se encontram em construção. Além disso, é visivelmente crescente a oferta de cursos de formação a distância nos últimos anos.

As questões legais e institucionais discutidas, somadas ao advento da Internet e à popularização do uso dos computadores nas últimas duas décadas, os quais trouxeram “formas novas para facilitar e agilizar a interação do professor com os alunos ou dos alunos entre si” (MOORE, 1993; GARRISON, 1993; GUNAWARDENA, 1998; apud BRAGA, 2007), nos cursos a distância, permitem que a EaD venha ganhando crescente visibilidade no contexto brasileiro. Conforme consta em notícia publicada pelo site do Ministério da Educação²², atualmente “o sistema de educação a distância brasileiro é formado por 109 instituições, das quais 49 particulares e 11 comunitárias e confessionais, além de 49 públicas — universidades e centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets).” Ainda, “dados do Censo da Educação Superior de 2006 revelam que, de 2003 a 2006, os cursos de graduação cresceram 571%.” Dessa forma, vemos que nos dias atuais o ensino a distância vem ganhando grande visibilidade e tem sido foco de inúmeras discussões, em diversas áreas do conhecimento, desde as mais ligadas à Educação, passando pelas áreas de desenvolvimento de softwares, até a Lingüística Aplicada e a formação de professores, dentro da qual filiamos nossa pesquisa.

2.2 - A Educação a Distância e a formação de professores

Nossa experiência no trabalho com formação de professores desde a graduação, tanto em pesquisa (cf. DIAS, 2004; 2005), quanto em acompanhamento de cursos de formação continuada (curso Teias do Saber nos anos de 2003 e 2004; curso Cefiel em 2005), permite-nos perceber a importância de se discutir o processo de formação a que os professores são submetidos a partir de uma perspectiva que se proponha a analisar e, se necessário, algumas vezes até mesmo questionar, como vem acontecendo essa formação.

²² Reportagem “Modalidade de ensino evolui, conquista alunos e vence resistências”, por Renata Chamarelli. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11699, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

Permite-nos, ainda, considerar esse espaço formativo em si como uma prática de letramento (cf. KLEIMAN; MARTINS, 2007), ou seja, uma prática situada, constituída no processo de interação entre professores e formadores, que tem suas especificidades e que objetiva dialogar com este profissional sobre sua prática e trabalhar de maneira a reconstruir essa prática, a fim de que o conhecimento teórico, em nosso caso, especialmente, as teorias relacionadas ao ensino da escrita, possa auxiliá-lo. Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível refletir com um olhar crítico sobre como essa formação se realiza, buscando as reformulações necessárias para que tais cursos possam de fato auxiliar os professores no exercício de sua profissão.

Para além dessas considerações, o fato de estar, desde a graduação, envolvida com a formação de professores, permite também que percebamos como a discussão sobre formação docente no cenário brasileiro vem tomando proporções cada vez maiores.

Como já mencionado, a academia, a mídia, as agências governamentais (a própria ação dos governos, nos níveis municipal, estadual e federal) e a opinião pública, transpassando-se, cada qual com suas verdades e opiniões, vão traçando um perfil muitas vezes homogêneo e genérico do “professor no Brasil” (não leitor, mal formado, não capacitado, etc.), e os profissionais da área, sem mais alternativas, acabam muitas vezes por reproduzir os estereótipos criados pela sociedade. Com crenças como estas, e na tentativa de aprimorar a formação docente, vista como precária, o governo brasileiro tem movido esforços promovendo cursos de formação continuada, muitas vezes com ênfase na questão da leitura (alguns exemplos seriam o Programa Pró-Letramento, do Ministério da Educação e o Curso Teia do Saber, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Ministro da Educação do governo Lula, Fernando Haddad, em entrevista à revista *Veja*²³, declarou que “o Brasil pena com (...) o preparo dos professores” e que o país apresenta “um claro déficit de pessoal realmente capacitado para ensinar as crianças.” Na mesma entrevista, Haddad afirma, por um lado, que é preciso investir na formação de professores e sugere, contraditoriamente, por outro, a implantação de cursos de duração mais curta que os tradicionais, como uma medida para “massificar o número de pessoas com nível superior em todas as áreas”. Tal afirmação parece-nos contraditória, pois é difícil imaginar que cursos mais curtos seriam suficientes para proporcionar a boa formação aos

²³ Edição de 17 de outubro de 2007.

profissionais do ensino que os cursos de longa duração não estão conseguindo fazer. Para preparar melhor os professores, a idéia é que se instaurem cursos de melhor qualidade, e não cursos mais curtos.

É importante lembrar que, muitas vezes, a idéia de EaD vinculada a tal pensamento corresponde à já citada “opção de baixa qualidade”, oferecida para quem não pode ter acesso a um ensino de qualidade (AZEVEDO, 2005). Além disso, a EaD parece estar sendo vista pelo Poder Público brasileiro mais como possibilidade de alcance de índices internacionais de acesso ao ensino superior, divulgados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), em detrimento da possibilidade de utilizar tal modalidade para levar ensino de qualidade a regiões que não teriam esse acesso por meios presenciais.

Não é de hoje que essa preocupação por parte dos governos altera o percurso da formação de professores: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), foi estipulado que em 2007 todos os professores deveriam ser habilitados em cursos de nível superior, tendo este prazo sido expandido para 2011 na Lei do Plano Nacional de Educação²⁴ de 2001. Até então, a modalidade de Educação a Distância no Brasil ainda não havia conseguido “mobilizar recursos ou aliados suficientes para que lhe fossem creditados pelo menos alguns bons resultados (...) para se afirmar como uma possibilidade pedagógica séria e viável” (BENAKOUCHE, 2000, p. 5).

Na mesma LDB, como já colocado anteriormente, a EAD é mencionada pela primeira vez na legislação e, assim, tal modalidade passa a ser encarada como uma alternativa para superar os índices insatisfatórios de formação profissional no país. De fato, quando se têm em mente questões como expansão de ensino em tempo reduzido, melhora rápida de baixos números da educação (investimento em formação de um maior número de professores, por exemplo), redução de custos (especialmente na sociedade contemporânea, em que as tecnologias estão cada vez mais acessíveis e desenvolvidas), é extremamente comum vir à tona a modalidade de educação a distância.

É fato que a educação a distância não conseguirá resolver os problemas da educação no Brasil sem outras medidas a serem tomadas pelos governos em relação a investimentos gerais e à formação de professores. Ainda assim, políticas de EaD acabam muitas vezes

²⁴ Lei Federal nº 10.172.

sendo implantadas sem a exigência de requisitos que possibilitem uma boa execução, o que as torna “tecnocráticas, no sentido em que, às vezes válidas do ponto de vista puramente técnico, não levam em consideração as condições (sociais, políticas, micropolíticas) de realização” (BELLONI, 2002, p. 125).

A aparente insatisfação da população no que tange à formação docente, dadas as condições de formação encontradas, é compreensível, haja vista ainda a situação pela qual o ensino público brasileiro vem passando. O que precisamos, na verdade, é pensar em projetos que possam de fato auxiliar na formação complementar e atualização permanente dos professores brasileiros, visando à conseqüente melhora do ensino em nosso país. Vale ressaltar ainda, que a formação docente é apenas uma das iniciativas para que se melhore o ensino brasileiro, que vem passando por sérios problemas, ligados inclusive à questão da violência urbana²⁵. É por isso que acreditamos que mais medidas, relativas a: estrutura das escolas, tempo escolar, condições de trabalho, entre outras, devem ser tomadas para que de fato possamos ter uma renovação no ensino brasileiro.

O texto de abertura do catálogo de 2006 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC deixa claro que a formação continuada de professores não deve ser vista simplesmente como uma “correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor”. Nesse trabalho, concordamos com tais dizeres, confiando na importância da formação continuada não para resolver os problemas da educação, visto não atribuímos a responsabilidade pelos problemas da educação no Brasil exclusivamente ao professor. Por outro lado, acreditamos que um bom processo de formação continuada, feito com “programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora” (KLEIMAN, 2001, p. 51) pode proporcionar aos professores dele participantes a “construção de contextos de aprendizagem fortalecedores desses sujeitos” (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 275). Dessa forma, os professores certamente poderão conseguir, nesses contextos fortalecedores, ultrapassar determinados fatores culturais e socioeconômicos que muitas vezes os desautorizam e os impedem de realizar uma prática mais autônoma que, de fato, possa trazer mudanças para seus respectivos contextos de ação.

²⁵ Uma abordagem dos problemas da educação no Brasil pode ser vista no filme “Pro dia nascer feliz”, 2005, direção de João Jardim. Copacabana Filmes.

Portanto, na nossa visão, a EaD e semipresencial não vem assumir um caráter emergencial, com o intuito de atingir altos índices de universalização do ensino ou de formar urgentemente determinados grupos profissionais. Limitamo-nos a acreditar, por ora, que o oferecimento de cursos a distância e semipresenciais pode sim ajudar, e muito, a formação continuada de professores por conta de suas especificidades metodológicas e de seu alcance e penetração, permitindo que universidades e formadores acadêmicos cheguem até espaços em que antes não chegavam (por questões de distância e tempo).

Acreditamos, ainda, na possibilidade que a EaD traz para que professores dispostos a participar desses cursos tenham acesso a instituições com tradição em ensino e pesquisa situadas em pontos diversos do Brasil, onde se encontram os acadêmicos mais reconhecidos e onde se dá a produção científica de maior impacto no país.

Capítulo 3. Método e contexto

Neste capítulo, apresentaremos primeiramente os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, de cunho qualitativo interpretativista e filiada à Lingüística Aplicada. Em seguida, traçaremos o perfil dos participantes do curso *Letramento nas séries iniciais*. Faremos ainda uma contextualização do curso no interior do CEFIEL, e desse Centro em relação à Rede Nacional de Formação Continuada, do MEC, na qual está inserido, retomando uma das Agendas e as ações realizadas durante essa semana, com intuito de mostrar a dinâmica do curso.

3.1 – A pesquisa qualitativa interpretativa no campo da Lingüística Aplicada

Nossa pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista, o qual vem nos últimos anos ganhando terreno na área da Lingüística Aplicada (cf. MOITA LOPES, 1994), área de conhecimento a que nos filiamos. Segundo Ryan e Bernard (2003), todo o trabalho envolvido em qualquer pesquisa qualitativa de base interpretativista pode ser resumido nas seguintes palavras:

os investigadores examinam palavras, sentenças, parágrafos, páginas, documentos, idéias, significados, características paralingüísticas, e mesmo o que está faltando no texto. Eles interpretam, marcam, corrigem, e contam. Em turnos, eles aplicam análises interpretativas e análises numéricas. Eles usam análises de textos com finalidades exploratórias e confirmatórias. Os pesquisadores identificam temas, descrevem-nos, e comparam-nos transversalmente entre casos e grupos. Finalmente, eles combinam os temas em modelos e teorias conceituais para explicar e prever fenômenos sociais. (p. 290)²⁶

Ao pensarmos no papel da LA e sua perspectiva interdisciplinar, que, segundo Cavalcanti (1986, p. 7), a fim de contribuir “para o desenvolvimento de teorias lüingüísticas ou de teorias em outras áreas de investigação”, parte da análise de “questões de uso da

²⁶ Do original: *Investigators examine words, sentences, paragraphs, pages, documents, ideas, meanings, paralinguistic features, and even what is missing from the text. They interpret, mark, retrieve, and count. By turns, they apply interpretive analysis and numerical analysis. They use text analysis for exploratory and confirmatory purposes. Researchers identify themes, describe them, and compare them across cases and groups., Finally, they combine themes into conceptual models and theories to explain and predict social phenomena.* As traduções feitas ao longo dessa seção são de responsabilidade da autora.

linguagem” em “situações do cotidiano”(op. cit., p. 9), percebemos na pesquisa qualitativa um caminho metodológico coerente com o modo que entendemos a realidade. Para Denzin e Lincoln (2003, p.5), uma “definição genérica” deste paradigma poderia ser “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e que “consiste em uma gama de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível”. Ainda segundo os autores, os pesquisadores que trabalham com o paradigma qualitativo “estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles. (...) A pesquisa qualitativa estuda pessoas que realizam atividades em conjunto nos lugares em que essas atividades são realizadas.” (op. cit., p.5).

Entendemos que nossa pesquisa está inserida na LA uma vez que atende os aspectos essenciais desse campo de investigação, já que, segundo Kleiman (1998, p. 55), "a LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos". Ainda, engajamo-nos na resolução de “problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar)” (ROJO, 2006, p. 258). Julgamos, portanto, que a problematização de um curso de formação continuada *em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação* no contexto do curso e suas reais contribuições para a prática dos professores participantes mostra-se uma discussão *socialmente relevante*, na busca de *produção de conhecimento útil aos sujeitos sociais*, visto que objetiva encontrar novas alternativas a serem propostas na área da formação docente.

Durante muito tempo, a pesquisa em Lingüística Aplicada se manteve afastada da prática e da formação dos professores do ensino básico; não é à toa que, ao discutir a formação docente na perspectiva da LA, Moita Lopes comenta que a formação de professores entra como campo de interesse da LA justamente a partir do momento em que “acredita-se que os desenvolvimentos teóricos e práticos dos programas de LA não conseguiram ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula...” (MOITA-LOPES, 1996, p. 31). Assim, as pesquisas sobre a formação

docente na LA vêm ao longo dos anos tentando “resgatar” esse contato com os professores atuantes e aproximar as formulações teóricas da prática.

Há várias maneiras diferentes de se realizar uma pesquisa qualitativa, dentro ou fora da LA; em nosso trabalho seguimos as orientações de Ellis e Barkhuizen (2006) que listam, com base em diversos outros autores (p. 255, 256), uma série de abordagens compartilhadas pelas metodologias do paradigma qualitativo resumidas, segundo esses autores, nos seguintes princípios:

- (1) os resultados das pesquisas qualitativas não podem ser facilmente quantificados e traduzidos em números objetivos, visto que as perguntas de pesquisa vão necessitar de resultados de outro tipo, como por exemplo sentimentos, emoções, pensamentos e experiências de sujeitos engajados em determinadas atividades de seu dia-a-dia;
- (2) os paradigmas qualitativo e quantitativo podem ser utilizados em conjunto para enriquecer os dados, auxiliar nas análises e propiciar interpretações mais aprofundadas do corpus pesquisado;
- (3) as pesquisas qualitativas são caracterizadas por três aspectos, sendo eles i) a condução da pesquisa em um *ambiente natural*, em vez de se remover os sujeitos para um ambiente artificial (que seria mais controlável pelo pesquisador, mas não poderia ser considerado válido para explicar os significados sociais), ii) uma *visão holística* dos sujeitos da pesquisa e dos eventos dos quais eles participam, devendo ser estabelecida uma conexão entre a linguagem e o contexto e como esses elementos se interligam, e iii) a *realização de um trabalho longitudinal*, com acompanhamento dos participantes da pesquisa durante um tempo que permita a observação dos sujeitos e suas práticas;
- (4) finalmente, entende-se que os dados gerados nas pesquisas qualitativas são geralmente materializados em textos (transcrições, notas de campo,

diários, redações, etc.) e, sendo compostos por palavras, os textos requerem grande cautela em sua análise, devendo ser cuidadosamente lidos, codificados, subdivididos em trechos de acordo com os temas de interesse da pesquisa para, assim, serem analisados a partir de teorias de linguagem.

Consideramos nossa pesquisa, além de inserida no campo da Lingüística Aplicada, também de cunho qualitativo. Dentre as proposições acima, por exemplo, são relevantes para nosso trabalho a segunda e a terceira, na medida em que partimos da análise de um curso de formação continuada de professores, atentando para as *experiências compartilhadas* pelos sujeitos envolvidos na interação proporcionada pelo curso (formadores e professores); realizado na modalidade semipresencial, seu *ambiente natural* de ocorrência, em que são levadas em conta as questões sociais que permeiam sua realização, além da possibilidade de acompanhamento do percurso dos sujeitos ao longo de todo o curso.

Além disso, devido ao fato de a maior parte do curso ter sido realizada a distância, todas as atividades e ações dos sujeitos eram registradas em um ambiente online, o que gerou uma *relevante quantidade de dados materializados em textos escritos* (questionários, diários, atividades, bate-papos, fóruns de discussão, etc.), que necessitam ser lidos cuidadosa e exaustivamente, para, então, poderem ser codificados e, assim, analisados, em sua materialidade, possibilitando que se chegue a conclusões sobre peculiaridades da modalidade da educação a distância e sua utilização em cursos de formação continuada de professores. Quanto à quarta proposição, que versa sobre o trabalho com textos, com a materialidade lingüística, trata-se da base primária para nosso estudo ou para qualquer outro da área de linguagem. Portando, como nos filiamos ao campo da Lingüística Aplicada, cujo objeto principal de pesquisa é a própria linguagem, é corriqueiro o trabalho de codificação e análise de textos.

Outra importante característica da pesquisa qualitativa está no reconhecimento da necessidade de considerar o papel do pesquisador. Como mencionam Denzin e Lincoln (2003), “a ação da pesquisa qualitativa não poderá mais ser vista por muito tempo sob o paradigma positivista neutro e objetivo” (p.29). Isso, porque, segundo os autores, desde o

começo do século 20, a pesquisa qualitativa era “assombrada por um fantasma de duas faces” (*op. cit.*, p. 30), pois os pesquisadores consideravam, por um lado, que poderiam, como “observadores competentes e qualificados”, “com objetividade, clareza, e precisão, relatar em suas próprias observações o mundo social”. Por outro lado, os mesmos pesquisadores acreditavam “em um sujeito real, ou um indivíduo real, que está presente no mundo e é capaz, de alguma forma, de relatar suas próprias experiências”. (*op. cit.*). Sendo assim, o “fantasma de duas faces”, ou seja, pesquisador e sujeito dissociados do mundo social em que vivem, permitiria que um estudo fornecesse uma “janela para o interior da vida dessas pessoas” (*op. cit.*).

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2003), mais recentemente “essa posição e essas crenças vieram abaixo” (p.31). Com auxílio das perspectivas pós-estruturalista e pós-modernista, os pesquisadores qualitativos teriam sido obrigados a compreender que “não há observações objetivas, somente observações socialmente situadas nos mundos de – e entre – observador e observado.” (*op. cit.*). Por trás de todas as definições do processo da pesquisa qualitativa, portanto, “está a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de etnia.” (*op. cit.*, p. 29). Sendo assim, no caso de nossa pesquisa, filiada à área da Linguística Aplicada e de cunho qualitativo e interpretativo, é essencial que passemos a considerar também o ponto de vista da pesquisadora, visto que ela não tem o poder de se desvencilhar de sua história, seu lugar social e sua cultura, de tal forma que o trabalho final e os resultados encontrados certamente estarão diretamente influenciados por tais perspectivas.

Moita Lopes (1994) reconhece que, entre as dificuldades encontradas na realização da pesquisa qualitativa está a “abundância de dados com que o pesquisador se depara na interpretação e na divulgação de resultados...” (p.335). No mesmo sentido, Ryan e Bernard (2003, p. 268) tecem algumas observações relativas aos dados das pesquisas qualitativas, quais sejam:

1. tais dados são em grande parte compostos por textos mais complexos, provenientes de contextos de livre produção (“free-flowing-texts”);

2. análises quantitativas podem auxiliar no tratamento dos dados sem que a pesquisa perca seu cunho qualitativo, ao mesmo tempo em que expandem suas perspectivas e dão a ela mais destaque;
3. a triangulação desses dados, ou seja, a utilização de mais de um método nas análises, é uma característica que aparece frequentemente nas pesquisas qualitativas e, ainda, segundo Minayo (2005, p.10), “seus princípios ecoam no interior de uma larga tradição das ciências sociais, seja por motivos práticos de validade ou por razões epistemológicas”

É exatamente em relação aos dados que vemos as maiores dificuldades da pesquisa qualitativa. Dada a complexidade e quantidade dos dados gerados nos trabalhos que seguem tal abordagem, algumas soluções, tais como a quantificação e a triangulação, acima citadas, são adotadas. Nas palavras de Ryan e Bernard (2003), converter dados qualitativos em dados quantitativos “pode produzir informações que gerem interpretações aprofundadas dos significados no corpus original dos dados qualitativos.” (p. 270). O papel principal dessas formas de análise, segundo os autores, é “reduzir o texto a significados fundamentais de palavras específicas” (termos ou categorias), sendo que “essas reduções facilitam aos pesquisadores identificar padrões gerais e fazer comparações entre os textos” (*op. cit.*, pp. 272, 273). Seria interessante ainda que, depois de estabelecidos os padrões, os pesquisadores voltassem ao texto original, visto que as técnicas de redução descritas algumas vezes “removem as palavras dos seus contextos de ocorrência” (*op. cit.*, p. 273), ou seja, ao introduzir categorias descritivas para as palavras do texto original, pode ser que o recorte, descontextualizado, possibilite uma alteração no significado original do texto.

Para poder categorizar os trechos dos textos diversos (os dados qualitativos) e chegar a sistematizações como as tabelas apresentadas neste trabalho, por exemplo, existem alguns métodos específicos, que podem ser utilizados de acordo com os objetivos pretendidos. Como indicado no capítulo introdutório, temos uma quantidade muito grande de material sobre o curso *Letramento nas séries iniciais*. Tantos dados não serão exaustivamente analisados, sendo as interações via TelEduc, gravadas em CD, o nosso principal foco. Porém, as outras fontes disponíveis certamente serão extremamente

importantes para a triangulação, ou seja, para auxiliar no estabelecimento de um “pano de fundo” do curso, que ratifique ou desautorize determinadas interpretações.

Nesse sentido, concordamos que, quando se tem muito material, codificar esses dados é uma parte extremamente importante da pesquisa, pois “força o pesquisador a fazer julgamentos sobre os significados de blocos contínuos de textos.” (RYAN E BERNARD, 2003, p. 274). A codificação dos dados pode ser considerada já parte da análise, e tem o importante papel de reduzir o grande volume de dados de diversas naturezas, tais como questionários, diários dos participantes, anotações de campo, gravações e transcrições de aulas, entre outros.

Em nossa pesquisa, portanto, fazemos recortes nos dados, trabalhamos com tabelas com o intuito de facilitar a visão a partir da diminuição dos dados citada pelos autores que seguimos. Subdividimos textos em temas e palavras²⁷, criamos categorias de classificação dos diferentes perfis de professores, entre outros recortes, assim como propõem as teorias metodológicas discutidas, e, por fim, por se tratar de uma pesquisa na área da Lingüística Aplicada, trabalhamos com textos, por meio de análises lingüísticas das interações do curso.

Assim sendo, o corpus da pesquisa encontra-se materializado em:

- (1) Um CD que contém a extração de todo o curso, incluindo, entre outros dados, perfis dos formadores e dos professores; todas as propostas de atividades e as resoluções feitas pelos professores; comentários de professores sobre o curso em diários reflexivos; comentários de formadores e professores dando opiniões sobre e sugestões para atividades dos colegas;
- (2) Questionário impresso com o perfil socioeconômico dos professores participantes do curso;
- (3) Material impresso contendo o planejamento do curso ao longo das nove semanas, atividades diversas planejadas pelos professores formadores

²⁷ Exemplos poderão ser visto nas análises do capítulo 4.

- (4) Registro impresso do primeiro encontro presencial do curso, contendo uma primeira atividade em grupo feita pelos professores;
- (5) Ficha de avaliação do curso respondida pelos professores;
- (6) Gravação em áudio e materiais (impressos e slides) das apresentações “oficinas pedagógicas” apresentadas pelos professores, como trabalho final, no último encontro presencial;
- (7) Diário de campo, com registro da pesquisadora, que trabalhou como “auxiliar pedagógica”, ou “monitora” (como preferimos chamar aqui), ajudando os professores formadores nas atividades diversas. Tal fato se mostra um diferencial, pois a pesquisadora, assumindo-se também como participante do processo, tem subsídios maiores para analisar os dados apropriando-se deles, já que conheceu os professores, os professores formadores, as alterações no planejamento, enfim, boa parte do contexto de ocorrência do curso. Sendo assim, passam, portanto, a fazer parte do material ainda as anotações de natureza diversa que a própria pesquisadora tem da época do curso.

No tratamento de uma quantidade tão grande de material disponível, estabelecemos o item (1), o cd por meio do qual é possível ter acesso a grande maioria das interações ocorridas ao longo do curso, como a principal fonte onde buscaremos os principais dados a serem analisados.

3.2. Perfil dos participantes do curso *Letramento nas séries iniciais*

Para traçar um perfil dos professores participantes do curso *Letramento nas séries iniciais* quanto a seus percursos de formação e experiência profissional, utilizamos dados extraídos de dois questionários preenchidos pelos professores: um preenchido na primeira

semana do curso, antes do primeiro encontro presencial e o segundo preenchido ao final do curso²⁸. Nem todos os professores responderam aos questionários; em certos casos, no entanto, conseguimos recuperar alguns dados, especialmente com base nos perfis dos professores disponibilizados por cada um no TelEduc, espaço em que muitos rememoravam seu percurso formativo e contavam sobre suas experiências.

Dentre os 51 professores que concluíram o curso, havia 50 mulheres e apenas 1 homem, repetindo o padrão de maioria feminina que encontramos nessa área profissional. Quanto aos cargos que esses professores exerciam na época do curso, nem todos estavam atuando diretamente em sala de aula no momento do curso: 35% eram professores de 1ª a 4ª séries, 8% professoras de educação infantil, 4% professoras de 5ª a 8ª séries; 2% professoras de educação especial, totalizando 48% do total de professores. Os outros participantes, apesar de não estarem atuando em sala de aula, estavam de certa forma envolvidos diretamente com a formação de professores, visto que tinham cargos nos quais exerciam também a função de formadores, tais como os 20% que eram coordenadoras pedagógicas, 4% de assistentes pedagógicas, 6% de diretoras, 6% de formadoras do PROFA, 4% de supervisoras, 2% de orientadoras e 2% de diretoras, totalizando 44% do total de participantes do curso. É válido ressaltar que esses 44% teriam a princípio reais condições de atuar como multiplicadores, dada sua atuação profissional na área já antes de começar o curso. Por fim, os 6% restantes dos participantes não informaram seus cargos na época do curso. O gráfico1 permite uma visualização quanto a essa distribuição de atividades profissionais.

²⁸ Os dois questionários preenchidos pelos professores encontram-se nos Anexos 1 e 2.

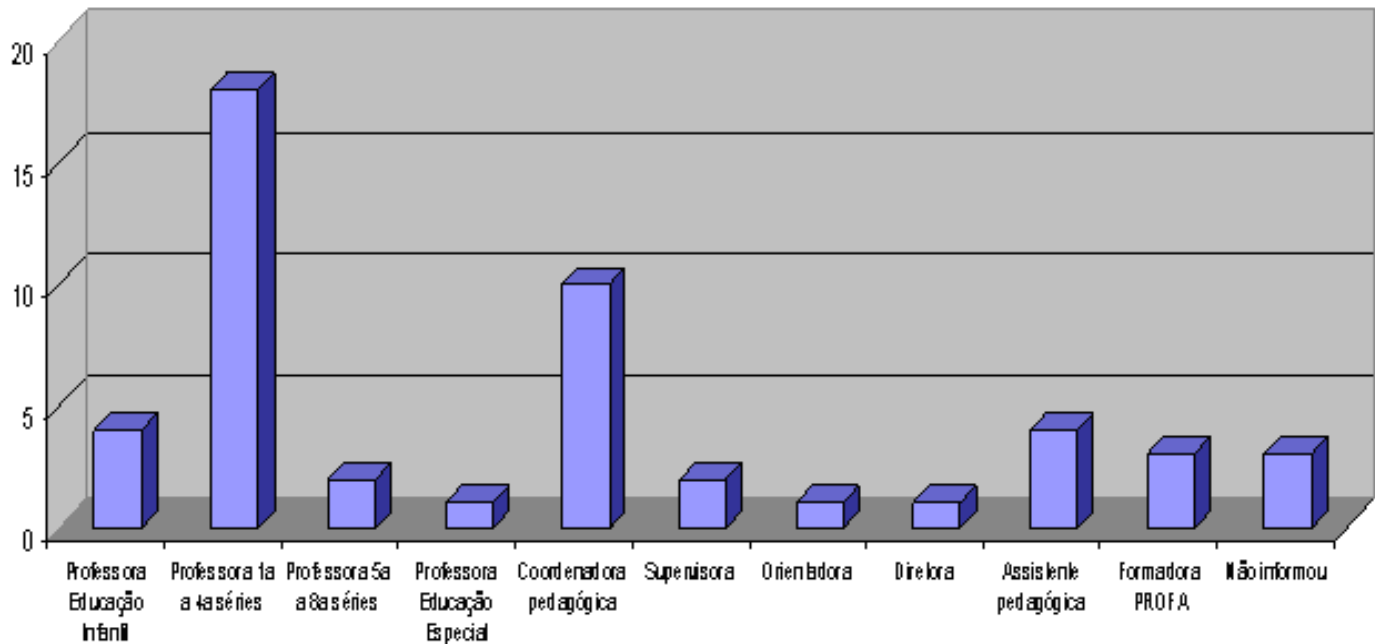


Figura 1 – Atividade Profissional

Quanto à formação, a maioria, 51%, se graduou em universidades particulares, 16% em universidades públicas e 33% não informaram (o equivalente a 17 professoras, dentre as quais sabemos que pelo menos 2 só concluíram magistério e não tinham ainda curso superior). 43% dos professores não tinham pós-graduação, 27% tinham especialização (a maioria em Psicopedagogia, feita em instituições particulares), 2% tinham mestrado; 10% estavam cursando especialização no momento do curso, 2% faziam mestrado e 16% não informaram.

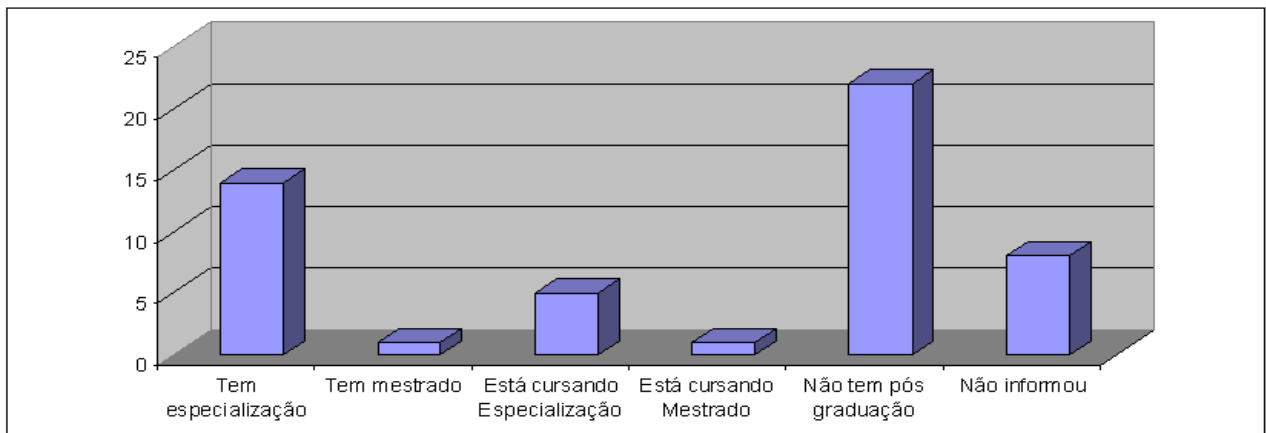


Figura 2 – Formação

No que diz respeito à experiência profissional, melhor visualizada no gráfico 3, vemos que 4% dos participantes do curso tinham entre 20 e 25 anos de experiência e também 4% tinham mais de 25 anos de experiência (uma delas inclusive já aposentada). A maior concentração, 39%, tinha entre 16 e 20 anos de experiência em sala de aula. A segunda maior concentração, de 20%, tinha experiência entre 10 e 15 anos. Esses dados nos mostram que a grande maioria dos participantes, o equivalente a 67% do total de participantes, eram bastante experientes, com mais de 10 anos de profissão. Ainda 15% do total dos participantes tinham entre 6 e 10 anos de experiência e, por fim, 12% com até 5 anos de experiência. 6% não informaram seu tempo de trabalho na área.

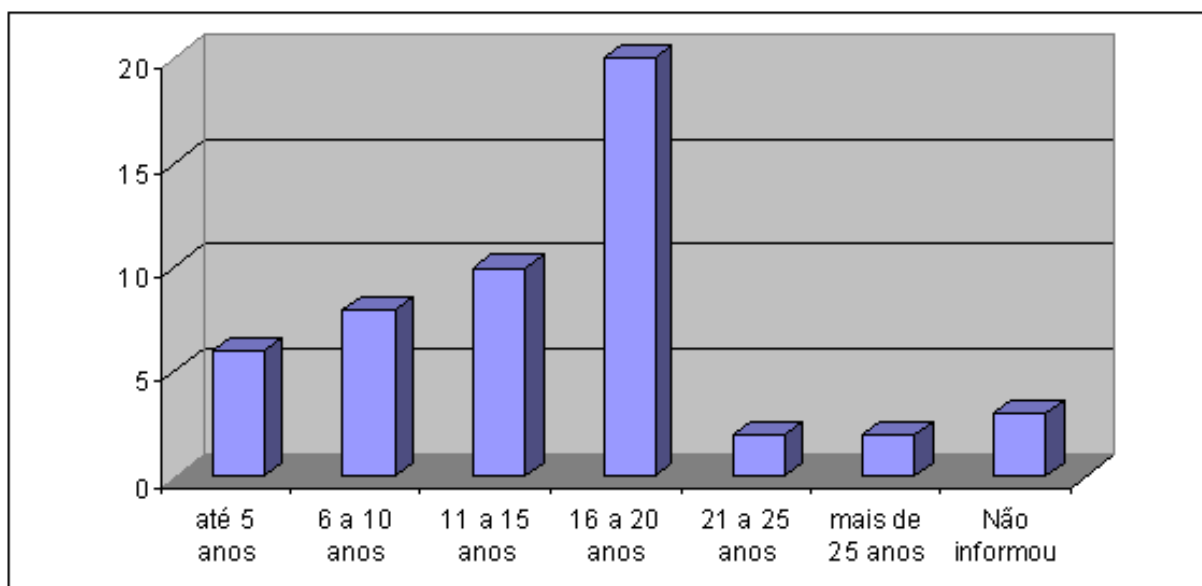


Figura 3 – Tempo de experiência profissional

Além do perfil relativo à formação e experiência profissional, interessa-nos analisar o perfil desses professores como usuários das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Segundo questionário respondido pelos professores, que, dentre outras perguntas, indagava sobre sua familiaridade com alguns recursos do computador, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 2. Grau de familiaridade com recursos computacionais

<i>Aplicativos</i>	Quantidade de professores				
	Nenhuma familiaridade	Pouca familiaridade	Familiaridade razoável	Boa familiaridade	Não respondeu
<i>Word</i>	1	4	9	30	8
<i>Excel</i>	4	14	5	3	25
<i>Internet</i>	1	5	17	20	8

Percebemos que a maioria dos professores participantes, o equivalente a mais de 70% do total, declarou ter familiaridade boa ou razoável com o Word e a Internet (aplicativos mais utilizados ao longo do curso); resultado este minimamente necessário quando se pensa no perfil de participantes de um curso a distância, de quem se espera já certa familiaridade com recursos do computador.

Quanto à participação em cursos a distância, apenas 6% dos professores já tinha tido essa experiência, enquanto a maioria, equivalente a 70% do número total de professores, participava de um curso na modalidade semipresencial pela primeira vez. Enquanto apenas 10% dos professores acessavam o curso exclusivamente de dentro da escola ou secretaria de educação, 66% utilizavam também outros computadores para realizar as atividades do curso (35% acessavam de fora da escola ou secretaria e 31%, tanto de dentro delas, quanto de outros lugares). É preciso ainda levar em conta, no entanto, que 24% dos professores não forneceram essa informação.

Com relação ao tipo de acesso à Internet, a quantidade de professores que acessava o curso por Internet banda larga, 37%, não destoava tanto da proporção dos que acessavam o curso por Internet discada, 30%. Também a quantidade de professores que não informou qual o tipo de acesso está na mesma casa decimal, equivalendo a 33% do total. Nessa questão, é possível questionarmos se a alta quantidade de respostas em branco pode ter se dado pelo fato de os professores não saberem qual tipo de Internet utilizavam (o que sugere que não tinham Internet domiciliar).

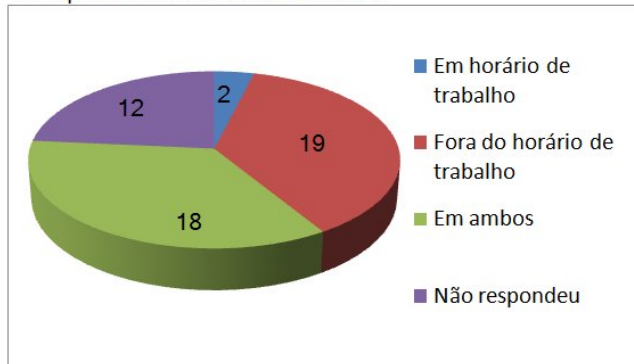
Por fim, apenas 4% dos professores afirmaram que entravam no curso em horário de trabalho, em contraposição aos 37% que acessavam fora do horário de trabalho. Em proporção semelhante, 35% acessavam tanto em horário de trabalho quanto em outros

horários, sendo que 24% não responderam. Os gráficos abaixo dão uma noção quanto às proporções citadas.

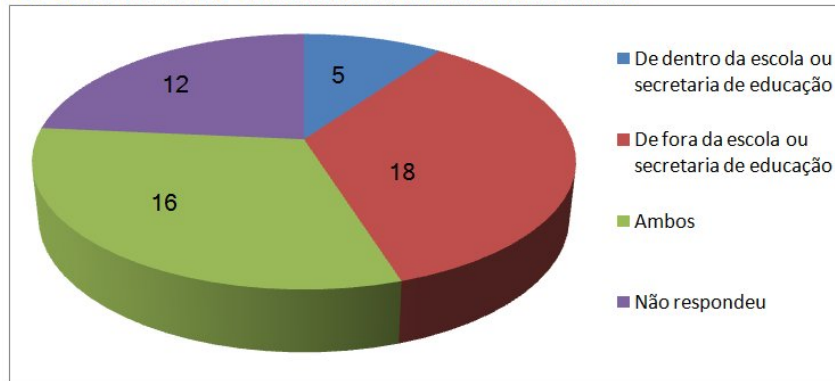
Já participou de um curso a distância?



Em que horário acessou o curso?



De onde acessou o curso Letramento nas séries iniciais?



Qual tipo de conexão utilizou?

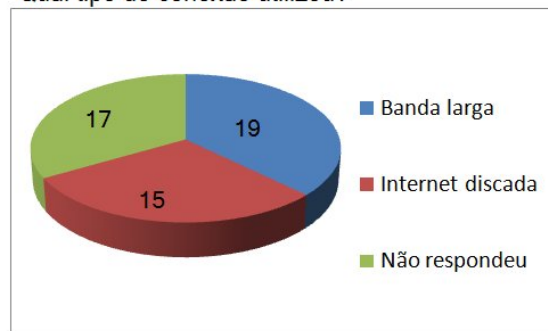


Figura 4 – Os professores e os modos de participação no curso a distância

Em relação à equipe que trabalhou no curso *Letramento nas séries iniciais*, esta era composta por uma coordenadora, professora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e então coordenadora do CEFIEL; três formadores, na época alunos do programa de pós graduação (doutorado) em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Também eu, ainda aluna da graduação em Letras no mesmo instituto, entrei na equipe do curso como monitora, em função do número maior de alunos matriculados, desproporcional à quantidade de formadores (em princípio, quinze alunos para cada formador). Todos os componentes da equipe já tinham experiências anteriores com formação continuada de professores, em cursos presenciais, inclusive eu já havia participado informalmente como monitora em outros cursos presenciais de formação continuada. No entanto, a modalidade a

distância era novidade para a equipe de formadores (não só para a grande maioria dos professores). Foi, portanto, realizado um curso de preparação dos formadores, para que se familiarizassem com os recursos do ambiente utilizado e as possibilidades de abordagem dos temas do curso que o TelEduc poderia proporcionar (Trabalhos em Grupo, Comentários nos Portfólios, Fóruns de Discussão etc.).

3.3 – Contextualizando: Rede Nacional de Formação Continuada, CEFIEL e curso *Letramento nas séries iniciais*

O Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, CEFIEL²⁹, faz parte da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do governo brasileiro. Segundo o site do MEC³⁰, a Rede Nacional de Formação Continuada visa

contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, (...) [sendo] composta por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Ainda no site do Programa Federal, encontramos expostos seus objetivos, sendo eles:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;

²⁹ Para maiores informações, além do que está discutido aqui, visitar a página do Centro: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/index.php>

³⁰ <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203> , acesso em 5 de fevereiro de 2009.

- Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Alguns dos objetivos do programa governamental, listados acima, relacionam-se à integração entre os saberes teóricos, de caráter pedagógico, produzidos nos Centros, e a prática pedagógica dos professores participantes de cursos de formação continuada.

Ainda outros objetivos enfatizam os subsídios fornecidos pelos Centros para uma maior reflexão teórica sobre a prática docente. Em consonância com as propostas do programa do MEC, julgamos ser fundamental esse maior vínculo entre produção acadêmica e prática profissional docente, com o intuito de realmente fazer com que os estudos realizados nas universidades sejam postos a serviço dos profissionais atuantes, especialmente aqueles que têm como foco a prática pedagógica e que, portanto, perdem parte de seu propósito quando chegam ao conhecimento desses profissionais.

Por outro lado, acreditamos que, para além desses objetivos explicitados no site do Programa, um tanto quanto genéricos, haja também uma necessidade de incluir aí a pesquisa sobre a formação de professores como uma das finalidades do investimento em uma formação docente de excelência, visto que os resultados dessas pesquisas podem produzir referenciais importantes para revelar necessidades de adequação dos cursos existentes ao seu público e para indicar encaminhamentos na implementação de novos cursos.

É nesse sentido, visando contribuir para a formação continuada de professores, especialmente para uma melhora nos cursos a distância oferecidos na área, que pretendemos, com nossas análises, discutir pontos sobre o desenvolvimento da formação como vem sendo realizada no contexto estudado, como se processa a interação entre formadores e professores, e como está posta (ou não) a possibilidade de integração entre as teorias vistas nos cursos e a prática dos sujeitos participantes. Vale ressaltar que, sendo o curso analisado oferecido pela Unicamp, uma universidade que figura entre as melhores do país, e estando este mesmo curso inserido em um programa federal do Ministério da Educação, os professores que recorrem a ele o fazem na expectativa de encontrar uma

formação continuada de excelência, fato este que aumenta a relevância da exploração das possibilidades que esses cursos de fato podem oferecer.

Além da Unicamp, participam da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC mais outras dezoito universidades, públicas e particulares, de todo o país, como pode ser observado pelo mapa da figura 5, adaptado³¹ do Catálogo 2006 do MEC, e pelo diagrama da figura 6, feito com base na mesma publicação.



Figura 5 – Os Centros pelo Brasil

³¹ O mapa foi retirado do catálogo dos Centros e as setas azuis foram acrescentadas por mim, com o intuito de localizar os estados onde são encontrados Centros que fazem parte da Rede Nacional de Formação continuada.

Nos estados destacados no mapa da figura 5, em universidades públicas e privadas (explicitadas na figura 6), são constituídos os “Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação”, os quais mantêm uma equipe responsável por elaborar programas de formação continuada de professores, em cinco áreas prioritárias estabelecidas pelo MEC, listadas na figura 6. Segundo o Catálogo da Rede, cada Centro deve atuar não só na cidade em que se localiza sua sede, mas onde houver demanda em sua região, “criando formas de relação com os demais Centros e com outras Instituições de Ensino Superior”³².

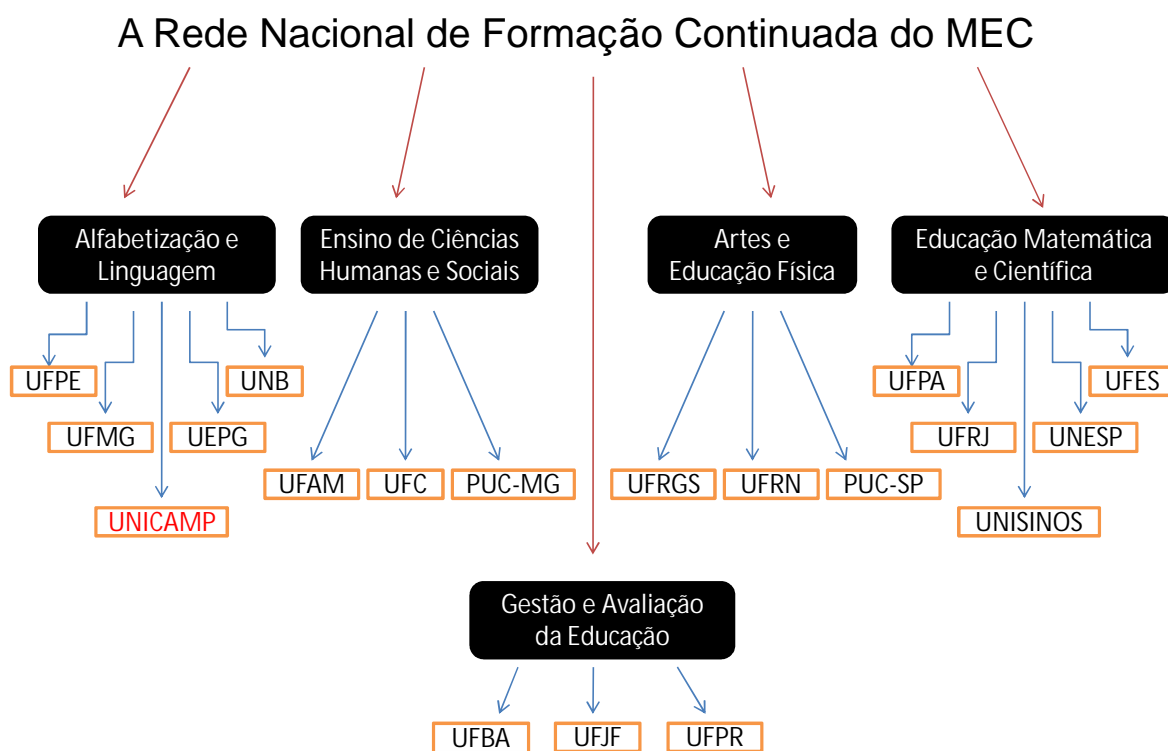


Figura 6 – A Rede Nacional de Formação Continuada

³² Catálogo 2006 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – objetivos, diretrizes, funcionamento. Orientações gerais. p. 28.

O CEFIEL, como já dito, localizado na Unicamp (destacada em vermelho), foi implantado em 2004-2005³³, visando dar suporte à formação continuada de professores nas frentes de língua materna, língua estrangeira e línguas indígenas. O Centro oferece tanto cursos presenciais quanto semipresenciais e está ligado à Coordenadoria de Extensão do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp tendo, entre seus objetivos, contribuir para a formação continuada de professores da área da Linguagem e, também, estabelecer uma maior proximidade entre academia e professores atuantes, promovendo “um intercâmbio fecundo que de fato contribua para o fortalecimento da nossa escola”³⁴.

O Centro oferece atualmente doze cursos, agrupados em seis áreas, todos apoiados por um fascículo da Coleção Linguagem e Letramento em Foco³⁵, materiais didáticos especialmente elaborados para os cursos oferecidos, escritos pelos coordenadores de cada curso. Em 2005, primeiro ano de atuação do Cefiel, havia dez opções de cursos, todos eles oferecidos na época em forma de curso-piloto. Na ocasião, tais cursos-piloto foram oferecidos gratuitamente, sendo aceita a participação de até três representantes de cada Secretaria de Educação, para cada um dos quais foram entregues três fascículos, um do curso em que estavam matriculados e mais dois de áreas afins. A sessão presencial inicial daquele ano, com duração de dezesseis horas, divididas em dois dias de encontro, inaugurou oficialmente as atividades do Centro.

Todos os cursos oferecidos em 2005 foram dados na modalidade semipresencial, oferecidos entre o final de setembro e o início de dezembro, dirigido a professores e coordenadores da rede pública. Todos contavam com um coordenador geral e um formador para cada quinze alunos, aproximadamente. A carga horária total dos cursos era de 80 horas, distribuídas ao longo das 10 semanas, sendo 24 horas presenciais (dois encontros, um de 16 horas e outro de 8 horas, realizados na Unicamp) e 56 horas a distância (atividades realizadas no ambiente TelEduc, sobre o qual falaremos ainda no presente tópico).

³³ Implantado por Angela B. Kleiman, professora titular do departamento de LA do Instituto, coordenadora da área *Letramento nas séries iniciais* do Cefiel

³⁴ Retirado do site do Centro, onde também podem ser obtidas maiores informações sobre as atividades desenvolvidas: http://www.cefiel.iel.unicamp.br/grupos_tematicos/grupos.htm, acesso em 5 de fevereiro de 2009.

³⁵ Informações sobre os fascículos e seu conteúdo podem ser obtidos também no site do Centro, <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/index.php>, onde inclusive é possível fazer o download da versão integral de alguns deles.

Cabe citar ainda que o oferecimento desses cursos-piloto visava divulgar o Centro para as prefeituras das cidades participantes, sendo que aquelas que se interessassem em levar tal curso para toda a sua rede necessitariam comprá-lo do Centro. A figura 7 traz um esquema do CEFIEL, das áreas de atuação do Centro e dos cursos que são oferecidos atualmente (destacado em vermelho está o curso *Letramento nas séries iniciais*, hoje em dia *Letramento nos anos iniciais*, dada a nova configuração do ensino fundamental de nove anos).

O CEFIEL: Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas

Unicamp, São Paulo, Brasil

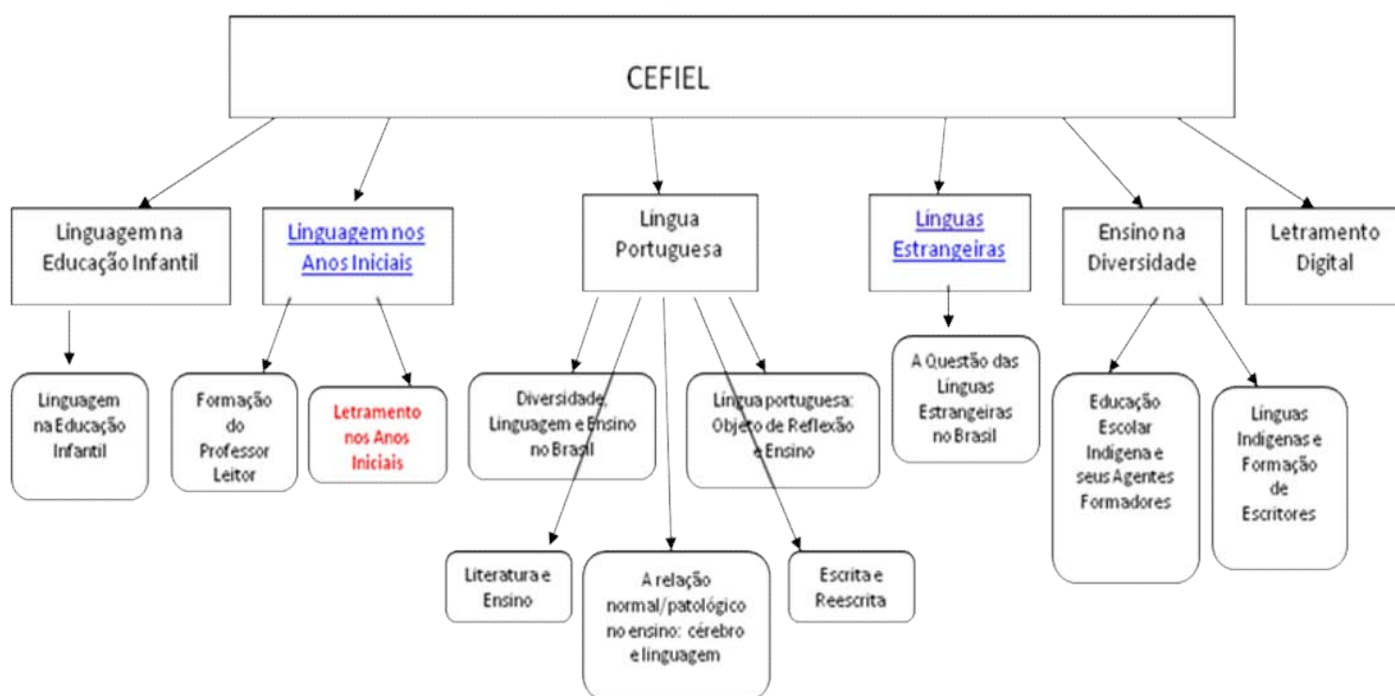


Figura 7 – O CEFIEL

Para que o professor continuada participante de qualquer curso do Cefiel receba o certificado de conclusão do curso, é exigida uma nota mínima de 7,0 pontos, sendo que aqueles que não alcançarem esta média ficam com um certificado diferenciado, que os coloca na condição de “leitor”, em vez de participante (o que corresponderia ao aluno “ouvinte” de um curso presencial). No curso piloto *Letramento nas séries iniciais*, a nota

final de cada professor foi obtida a partir do cálculo da média entre as notas obtidas nas oito Agendas³⁶ do curso, cada uma valendo 10 pontos (divididos entre atividades, participação no fórum, bate-papo, frequência, etc.), e a nota da oficina pedagógica (trabalho final elaborado em conjunto pelos professores e apresentado no último encontro presencial), que valeu 20 pontos, tendo peso 2 no cálculo final.

Do curso piloto *Letramento nas séries iniciais* participaram professores de dezenove cidades do estado de São Paulo e duas cidades do estado de Minas Gerais, em princípio, três professores de cada cidade. Os participantes receberam um fascículo escrito pela coordenadora da área, intitulado “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?” (KLEIMAN, 2005), preparado especificamente para este curso, além dos outros dois fascículos, “Meus alunos não sabem ler: e agora?” (LAJOLO, 2005) e “A criança na linguagem” (BOSCO, 2005).

Foram inscritos no curso *Letramento nas séries iniciais* 53 professores³⁷, com os quais foram realizados, como já citado, dois encontros presenciais: um primeiro no início do curso (dividido em dois dias) e um segundo, no final, para apresentação dos trabalhos. Os professores vinham de cidades diversas, algumas próximas de Campinas, tais como Paulínia, Pedreira, Holambra, e outras mais distantes, como Itapeva, Claraval, Franca e Glicério, distantes cerca de 300km da cidade sede do Centro. O curso atendeu municípios como Senador Amaral, Claraval (MG) e Glicério (SP), cuja população gira em torno de 5000 habitantes (segundo o censo 2000) e, portanto, com uma rede escolar extremamente pequena (então com o total de, respectivamente 599, 413 e 337 alunos matriculados entre a 1ª e a 4ª séries do ensino fundamental, segundo censo escolar 2005).

Vale aqui observar ainda que a Rede foi justamente formada para oferecer cursos de qualidade a municípios de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) considerados baixos. Sendo assim, a participação de tais cidades, algumas distantes de Campinas, e outras muito pequenas, foi extremamente facilitada devido ao fato de o curso ter sido oferecido na modalidade a distância, o que, a princípio, parece se configurar em uma das possibilidades trazidas pela EaD: chegar a lugares onde, com cursos

³⁶ As Agendas eram a base da estrutura de organização do curso, descrito mais detalhadamente no próximo item.

³⁷ Desses 53, somente duas professoras desistiram.

exclusivamente presenciais, seria mais difícil. Cabe analisar, no entanto, em que medida essa participação se deu de forma eficiente, o que será feito no capítulo de análise.

O mapa que se segue mostra as cidades participantes e sua localização com relação a Campinas, cidade sede da instituição organizadora e onde foram realizados os encontros presenciais.

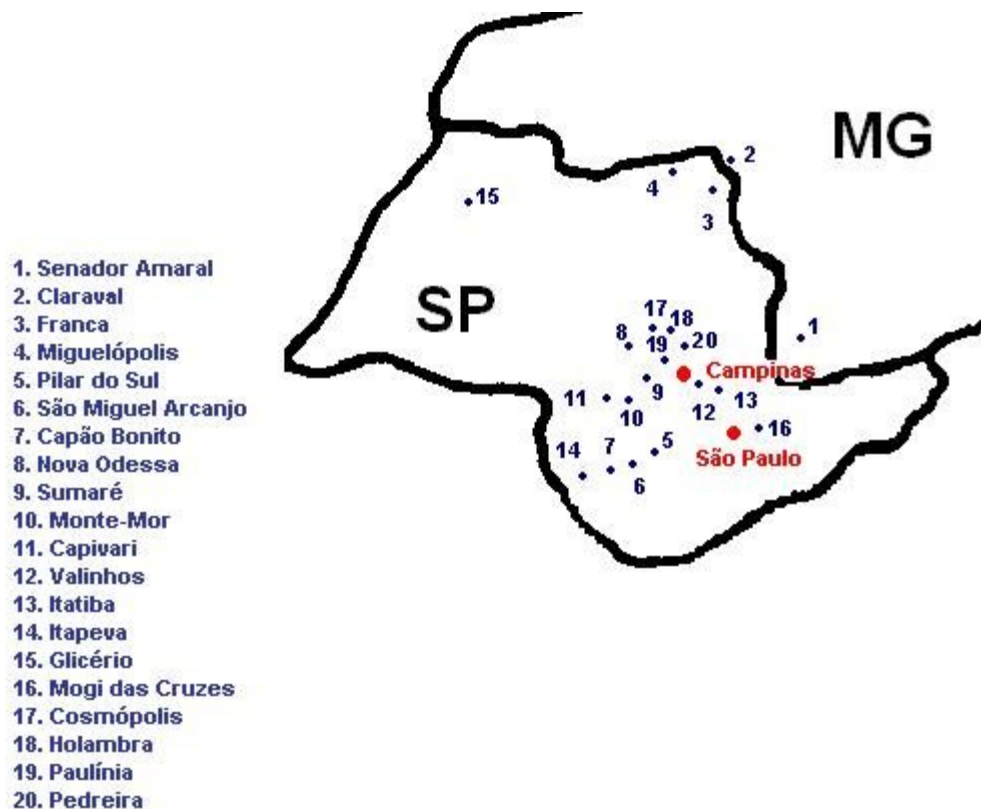


Figura 8 – Cidades participantes do curso Letramento nas séries iniciais

O curso *Letramento nas séries iniciais* tinha por objetivo “apresentar uma proposta de ensino de linguagem com base no conceito de letramento”, por meio da discussão de “conceitos da área da linguagem (texto, gênero, oralidade, etc.) e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem”, segundo consta na ferramenta “Dinâmica do curso”, do TelEduc. Os professores matriculados no curso eram considerados professores multiplicadores, ou seja, esperava-se que realizassem o papel de tutores (formadores) em suas cidades de origem, procurando “socializar conteúdos, recursos, estratégias e

procedimentos, de forma a propiciar condições para que seus colegas professores gerem ações transformadoras na(s) escola(s) em que atuam”³⁸.

Já nas cartas que foram enviadas às Secretarias de Educação pela secretaria do Cefiel, era solicitado explicitamente que tal fato fosse considerado na seleção de professores indicados para esse primeiro curso piloto. Nesse sentido, também as análises dos recortes aqui apresentados levarão em conta que o curso de formação analisado visava trabalhar determinados conteúdos com tais professores multiplicadores que, por sua vez, como pode ser visualizado no esquema da figura 9, levariam esses conteúdos a outros professores, em sua região de atuação.

Acreditamos que a consideração desse papel de multiplicador dos professores participantes pode influenciar na maneira como se desenvolveram as atividades do curso, visto que as teorias e conceitos ali discutidos seriam, posteriormente, ressignificadas não apenas para fundamentar atividades no contexto da sala de aula das séries iniciais, mas também ressignificadas em contextos formativos, tal qual o que se constituía no curso.

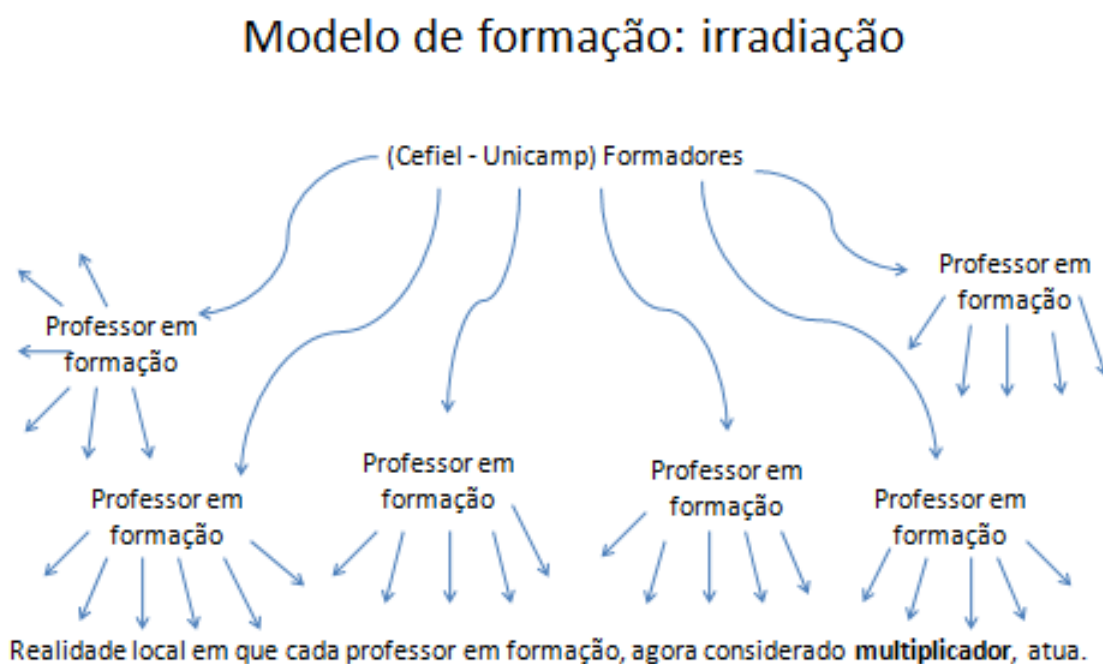


Figura 9 – Modelo de formação: irradiação

³⁸ Trechos extraídos da “Dinâmica do curso”, ferramenta do TelEduc que continha um texto de apresentação do curso para os alunos.

Exatamente por conta dessa idéia de formar professores multiplicadores, uma das propostas do curso *Letramento nas séries iniciais* foi a elaboração, como produto final dos trabalhos no curso, de um glossário didático, com conceitos julgados pelos formadores como “centrais para a discussão e importantes para a formação do alfabetizador (e do professor de língua materna)”³⁹. Para tanto, uma das atividades que guiou o curso foi a produção de verbetes por parte dos professores, individual e coletivamente, relativos aos conceitos trabalhados nas discussões, tais como letramento, letramento escolar, texto, leitura.

Nossos recortes, como poderá ser visto mais à frente, estão bastante ligados à produção desse gênero, aos comentários dos formadores sobre os textos dos alunos e a suas reescritas.

3.4. TelEduc e curso *Letramento nas séries iniciais*: navegando por uma Agenda

3.4.1 O TelEduc

O ambiente eletrônico que deu base para o curso *Letramento nas séries iniciais*, o TelEduc, foi também utilizado por todos os cursos-piloto do Cefiel de 2005, e continua sendo usado pelos cursos do Centro até hoje. O TelEduc foi desenvolvido por pesquisadores do Instituto de Computação e do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp, que tem como foco de suas pesquisas justamente o uso educacional do computador. É considerado um ambiente participativo e de fácil utilização por seus usuários, mesmo os que têm pouca familiaridade com o computador (caso de muitos dos professores no nosso curso), sendo “suas ferramentas idealizadas, projetadas e depuradas segundo as necessidades relatadas por seus usuários.” (ROCHA, 2002).

O ambiente TelEduc aparece para os usuários sob a interface da figura 10 e suas ferramentas podem ser vistas no menu da esquerda, – “Dinâmica do curso”, “Agenda”, “Avaliações”, “Atividades”, “Material de apoio”, “Leituras”, “Perguntas Frequentes”, “Parada Obrigatória”, “Mural”, “Fóruns de Discussão”, “Bate-papo”, “Correio”, “Perfil”,

³⁹ Trecho retirado do material “Contextualização da produção de verbetes”, utilizado no curso.

“Diário de bordo”, “Portfólio”⁴⁰, sendo que algumas delas podem ser excluídas ou mantidas pelos formadores de acordo com as necessidades de cada curso.

The screenshot shows the TelEduc interface in a Microsoft Internet Explorer browser. The page title is "(Cefiel) Letramento nas séries iniciais" and the sub-header is "Agendas Anteriores - Agenda 7". A navigation menu on the left lists various course elements like "Dinâmica do curso", "Agenda", "Avaliações", "Atividades", "Material de apoio", "Leituras", "Perguntas Frequentes", "Parada Obrigatória", "Mural", "Fóruns de Discussão", "Bate-papo", "Correio", "Grupos", "Perfil", "Diário de bordo", and "Portfólio".

The main content area features a table with the following structure:

O que fazer?	Onde?	Como?	Quando?	Avaliação
Ação 1 – Leitura de "O texto multimodal em sala de aula".	Material de Apoio	Acessar Material de Apoio , abrir o arquivo e, se quiser, salvar em seu computador.	No decorrer da semana.	
Ação 2 – Resolução Atividade 1 – agenda 7 (leitura de texto multimodal)	Atividades	Abra o arquivo e salve-o em seu computador com o título "Atividade 1 – agenda 7 (leitura de texto multimodal)".	No decorrer da semana.	
Ação 3 – Entrega da resolução da Atividade 1 – agenda 7 (leitura de texto multimodal)	Portfólio individual	Acessar seu Portfólio individual > inserir novos itens > procurar e selecionar o arquivo do texto em seu computador > associar o item à avaliação > enviar.	Até sexta-feira – dia 18 de novembro – às 24h.	Até 3 pontos.
Ação 4 – Participação no Fórum de discussão .	Fórum de discussão > "O texto multimodal em sala de aula".	Acessar Fórum de discussão > participar.	É importante que você acesse o Fórum de Discussão diariamente para	2 pontos

Below the table, there is a text box stating: "Para viabilizar as ações explicitadas e atingir aos objetivos propostos, procederemos da seguinte forma." Above the table, there is a red button labeled "Voltar para as Agendas Anteriores".

Figura 10 – Interface de abertura do curso *Letramento nas séries iniciais*

De maneira geral, segundo Rocha *et. al.* (2001, p. 4), as ferramentas do TelEduc podem ser divididas “em três grandes grupos: *ferramentas de coordenação, ferramentas de comunicação e ferramentas de administração*” [itálicos das autoras], sendo utilizadas basicamente da seguinte forma: as atividades são organizadas e disponibilizadas na

⁴⁰ Atualmente o TelEduc passou por reformulações e possui outras ferramentas, como por exemplo “Exercícios” e “Enquetes”, que não existiam na época do curso “Letramento nas séries iniciais”.

ferramenta **Atividades**; em **Material de Apoio** e **Leituras** são colocados textos e materiais didáticos do curso, ou materiais que subsidiam a resolução de uma atividade específica, sendo estas, somadas à Agenda e Dinâmica, as ferramentas de coordenação, que permitem a organização e dão subsídio para as ações de um curso. Existem também as ferramentas de comunicação, nas quais se encaixam as ferramentas **Mural**, **Fóruns de Discussões**, **Bate-Papo**, **Correio**, **Diário de Bordo** e **Portfólio**, tendo sido criadas para apoiar o desenvolvimento das atividades. A ferramenta **Perguntas Frequentes** também se insere nesse grupo, e nela podem ser colocados exemplos de dúvidas comuns, que sejam de interesse geral dos alunos. Por fim, nas ferramentas de administração entram novamente a **Agenda** e a **Dinâmica do curso**, onde aparecem questões como o objetivo geral do curso, explicação sobre a estruturação das atividades a serem realizadas no período, o cronograma previsto, a dinâmica de avaliação etc. Por fim, também ligada à administração está a ferramenta **Acessos**, que permite aos formadores acompanhar a frequência de entrada dos participantes do curso no ambiente.

Apesar da aparente prescrição na utilização das ferramentas do TelEduc, existem possibilidades de adaptação e as especificidades de cada curso acabam por direcionar mais as funções de cada ferramenta, de acordo com as necessidades do curso em questão. Para Rocha, coordenadora do TelEduc, *et. al.* (2001, p. 11) “não existe a melhor maneira de fazer educação e não se deve ter por objetivo construir ambientes que forcem um determinado caminho ou concepção pedagógica”, visto que essas ressignificações das ferramentas pelos usuários podem mostrar novas funcionalidades, não sendo encaradas de forma negativa. A título de exemplo, existem cursos, dentro do próprio Cefiel, que utilizam o Bate-Papo de maneiras distintas: enquanto alguns preferem manter a ferramenta como um “plantão de dúvidas”, outros utilizam essa mesma ferramenta para promover “Bate-papos temáticos” tendo como foco alguma discussão proposta na Agenda.

Sendo assim, levando em conta que as necessidades de cada curso acabam por influenciar a utilização das ferramentas, discutiremos nos próximos itens como cada uma delas era utilizada no curso Letramento nas séries iniciais (e, em alguns casos, nos cursos do Cefiel de maneira geral).

Segundo Freire *et al.* (2007, p. 91), os cursos do Cefiel, em 2005, foram, em geral, “planejados ao redor de atividades teórico-práticas que desencadeiam uma série de outras, inter-relacionadas”, tendo sido aproveitado, nesses cursos,

o potencial interativo das ferramentas do TelEduc para incentivar as discussões teóricas que refletem na prática do professor em sala de aula, bem como para encorajar o uso da leitura e da escrita pelos cursistas (*idem ibid.*)

A figura a seguir mostra, segundo os autores, as ferramentas do ambiente mais utilizadas nos cursos do Cefiel e o que era feito em cada uma delas, o que seria um panorama geral dos cursos oferecidos pelo Centro.

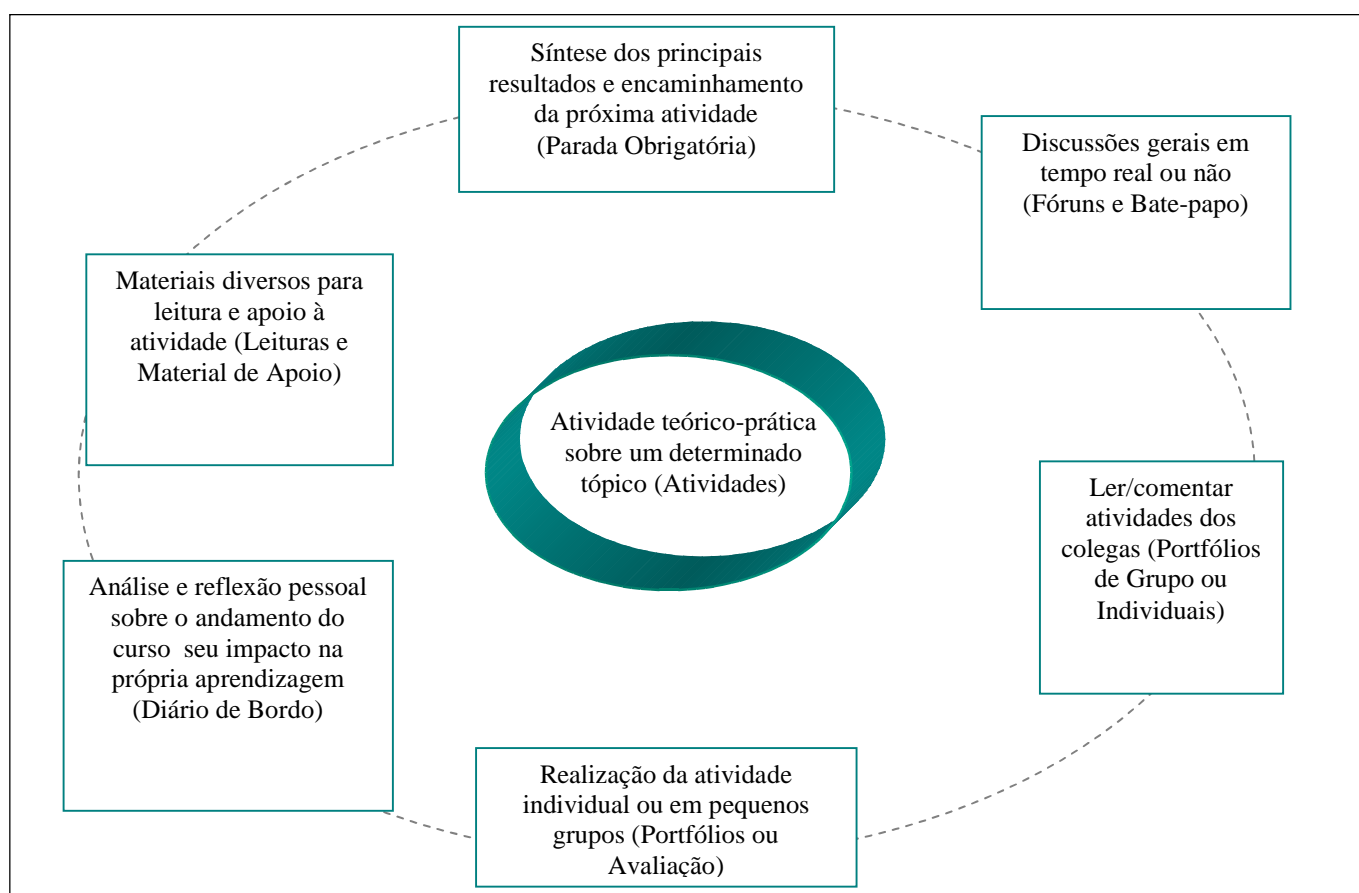


Figura 11 – Organização do planejamento dos cursos do Cefiel
Fonte: Freire *et. al.*, 2007, p. 97.

O curso *Letramento nas séries iniciais* seguiu de fato os princípios da figura acima, utilizando todas as ferramentas citadas, e com os mesmos fins ali descritos. A ferramenta

do TelEduc à qual daremos maior destaque em nossas análises é o **Portfólio**, que pode ser **Individual** ou **de Grupo**, e será descrito de forma mais detalhada no item “c” da seção 3.4.3.


Para chegarem até a estruturação dos cursos, com a utilização das ferramentas como disposto na figura 11, foram realizadas reuniões periódicas com as equipes de coordenadores e formadores dos cursos, os quais puderam, nesses encontros, conhecer as potencialidades das ferramentas disponíveis no TelEduc.

3.4.2 – Navegando por uma semana de curso: a Agenda 2

A estrutura da Agenda do curso *Letramento nas séries iniciais* foi aquela utilizada em todos os outros cursos-piloto do Cefiel oferecidos em 2005, montada em conjunto pela equipe de formadores e coordenadores e inspirada em modelos já usados por outros cursos, de projetos distintos. Essa mesma estrutura de Agenda é utilizada ainda hoje nos cursos do Centro.

Quando os professores participantes dos cursos (incluindo o curso *Letramento nas séries iniciais*) acessavam o TelEduc, a tela inicial abria sempre na Agenda daquela semana. Toda semana era colocada uma nova Agenda, a qual era constituída de um breve texto introdutório, com o resumo dos objetivos e ações da semana; seguido de uma tabela, em cujas colunas estavam colocadas, nessa ordem, as questões “O que fazer?”; “Onde?”; “Como?”; “Quando?”, como pode ser visto na figura 12, a seguir, que reproduz a Agenda ²⁴¹ do curso em análise. No menu da esquerda, circuladas na cor rosa, estão todas as ferramentas utilizadas nessa Agenda, no período de uma semana.

⁴¹ Escolhemos aqui descrever a Agenda 2 porque, dentre todas as Agendas do curso, ela foi a que trabalhou com o maior número de ferramentas em uma mesma semana.



- Estrutura do Ambiente
- Dinâmica do curso
- Agenda**
- Avaliações
- Atividades
- Material de apoio
- Leituras
- Perguntas Frequentes
- Parada Obrigatória
- Mural
- Forums de Discussão
- Bate-papo
- Correio
- Grupos
- Perfil
- Diário de bordo
- Portfólio**
- Acessos

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Agendas Anteriores - Agenda 2

[Voltar para as Agendas Anteriores](#)



LÍNGUA PORTUGUESA
Letramento nas séries iniciais

Docente responsável: Profa. Dra. Angela Kleiman
Monitores: Profa. M.s. Ad. , Prof. M.s. Cl
Profa. M.s. GI



Olá!

Esta semana (de 10/10/2005 a 16/10/2005) será dedicada ao estudo e à discussão das práticas escolares de leitura e de produção escrita. Nela, temos os objetivos de:

- compreender a relação existente entre as práticas de letramento escolar e não escolar;
- discutir a possibilidade de considerar os eventos de letramento que os aprendizes vivenciam como uma forma de repensar as aulas de leitura e escrita.

Vejamos, então, o que faremos durante esta semana:

- leitura da seção "As práticas escolares" no fascículo;
- socialização do verbete "letramento"
- produção do verbete "letramento escolar";
- resolução das atividades 1 e 2;
- bate-papo sobre "práticas de letramento escolar";
- fórum de discussão "Se a cidade de Javé tivesse uma escola, que práticas de letramento poderíamos nela desenvolver?".

Para viabilizar essas ações, observemos como proceder:

O que fazer?	Onde?	Como?	Quando?	Avaliação?
Ação 1 – Leitura da seção "As práticas escolares" (pág. 33 a 40) do fascículo.	Fascículo		Preferencialmente, no início da semana.	
Ação 2 – Leitura do texto de apoio para as ações 3 e 4: Produção de verbetes.	Leituras > "Produção de verbetes"	Baixar o texto de apoio e salvá-lo em seu computador.	Antes das ações 3 e 4.	
Ação 3 – Disponibilizar, no Portfólio de Grupo, o verbete	Portfólio de Grupo	Acessar o Portfólio > clicar em Portfólio de Grupo > incluir	Preferencialmente, no início da semana.	

Figura 12 – Agenda 2

Vemos que a “Agenda” era utilizada para descrever, passo a passo, as atividades a serem realizadas pelos professores⁴² naquela semana. Sendo assim, ao seguirem os passos indicados na tabela central, os professores navegavam por todo o ambiente na realização das diferentes tarefas, seguindo as orientações e clicando nas ferramentas disponíveis no Menu (à esquerda da janela, com fundo na cor azul-marinho). Apesar de ter sido montada uma única estrutura de Agenda para todos os cursos-pilotos do Cefiel de 2005, nem todas as ferramentas foram utilizadas da mesma forma e com a mesma frequência nos diferentes cursos, dadas as especificidades de cada grupo, no que diz respeito tanto às propostas dos formadores quanto à adaptação dos professores frente tais propostas.

⁴² No Anexo 3, há uma Agenda integralmente reproduzida, a título de exemplo.

No caso do curso em pauta, ao clicarem em “Parada Obrigatória”, os professores encontravam um texto sobre discussões da semana anterior, escrito pelos formadores e pela coordenadora, e as idéias das propostas para aquela semana; em “Leitura” ou “Material de apoio”, havia freqüentemente textos que davam suporte para a elaboração das respostas para as atividades; no “Fórum de discussão” eram levadas questões para serem debatidas assincronamente em algumas semanas; em “Bate-papos”, havia disponível uma sala online, na qual eram periodicamente agendados bate-papos temáticos entre professores e formadores; na ferramenta “Diário de bordo”, os professores podiam refletir sobre o seu percurso e analisar seu aprendizado; o “Correio” era utilizado geralmente para questões de cunho administrativo; havia ainda os “Portfólios individuais” e os “Portfólios de grupos”, onde eram colocadas as respostas elaboradas pelos professores para cada tarefa. Na ferramenta “Atividades”, os professores encontravam as propostas de atividades que deveriam realizar e, finalmente, na ferramenta “Avaliação”, cada professor podia ver seu desempenho por tarefa, e a nota recebida de acordo com sua participação. Lembramos, ainda, que os critérios utilizados para avaliação das respostas dos professores eram explicitados e disponibilizados para que eles pudessem saber de que forma estariam sendo avaliados pelos formadores.

Acreditamos que este formato da Agenda, bastante direta e explícita, proporciona uma navegação mais tranqüila pelo ambiente do curso, mesmo por parte de professores não muito familiarizados com o computador e a Internet, já que indica e descreve detalhadamente as ações que os professores precisam realizar para cumprir as tarefas. O fato de a Agenda ser estruturada de tal forma, guiando passo a passo os professores participantes, certamente ajuda na desenvoltura destes com o próprio ambiente virtual. A própria forma como as Agendas foram pensadas incentiva a colaboração entre os professores, o que pode ser visto nos dois organogramas que se seguem, em que está transposta toda a Agenda 2 e os indicativos dados pelos formadores aos professores sobre os caminhos a serem seguidos por eles dentro do ambiente TelEduc e de suas ferramentas⁴³.

⁴³ As ações 9 e 10 da Agenda 2 foram omitidas nos organogramas porque era idênticas às ações 7 e 8, descrevendo apenas mais uma atividade a ser realizada na mesma semana.

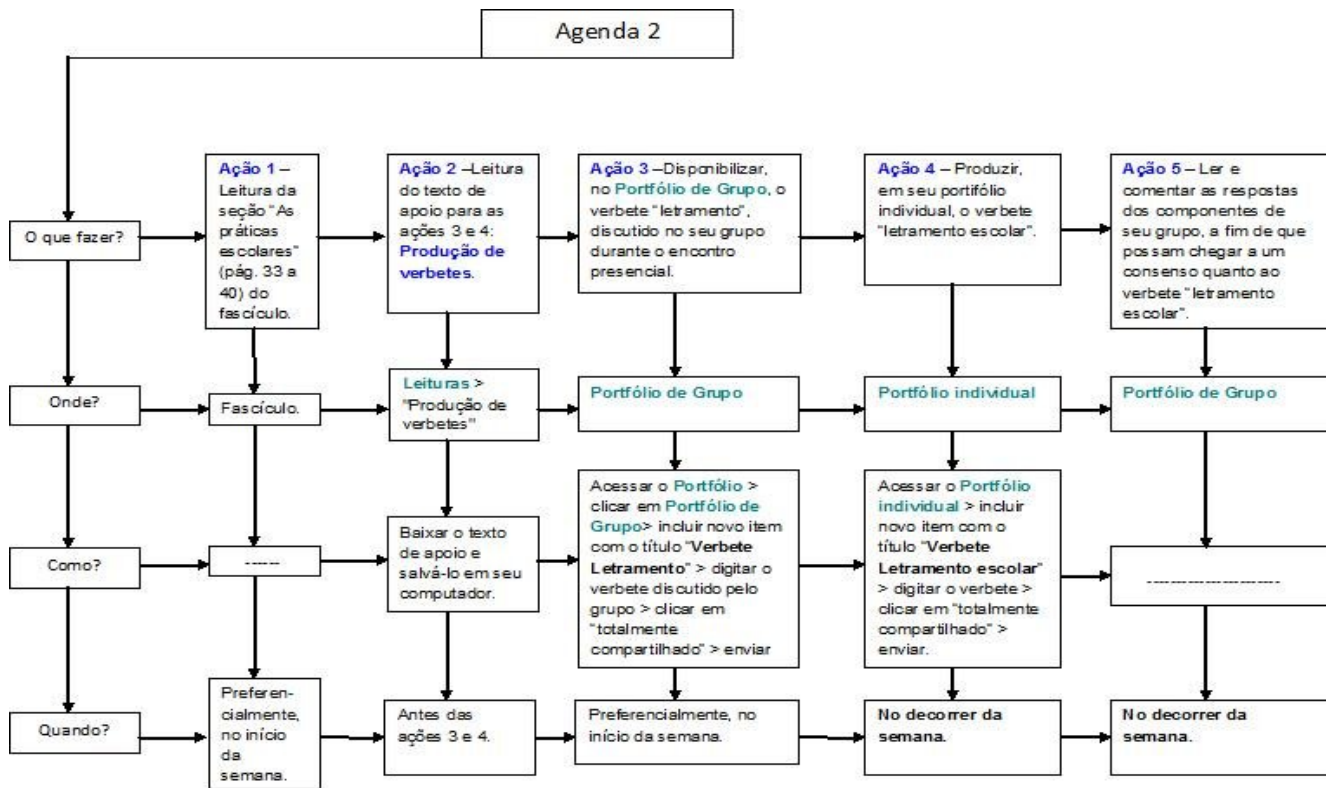


Figura 13 – Organograma Agenda 2 (I)

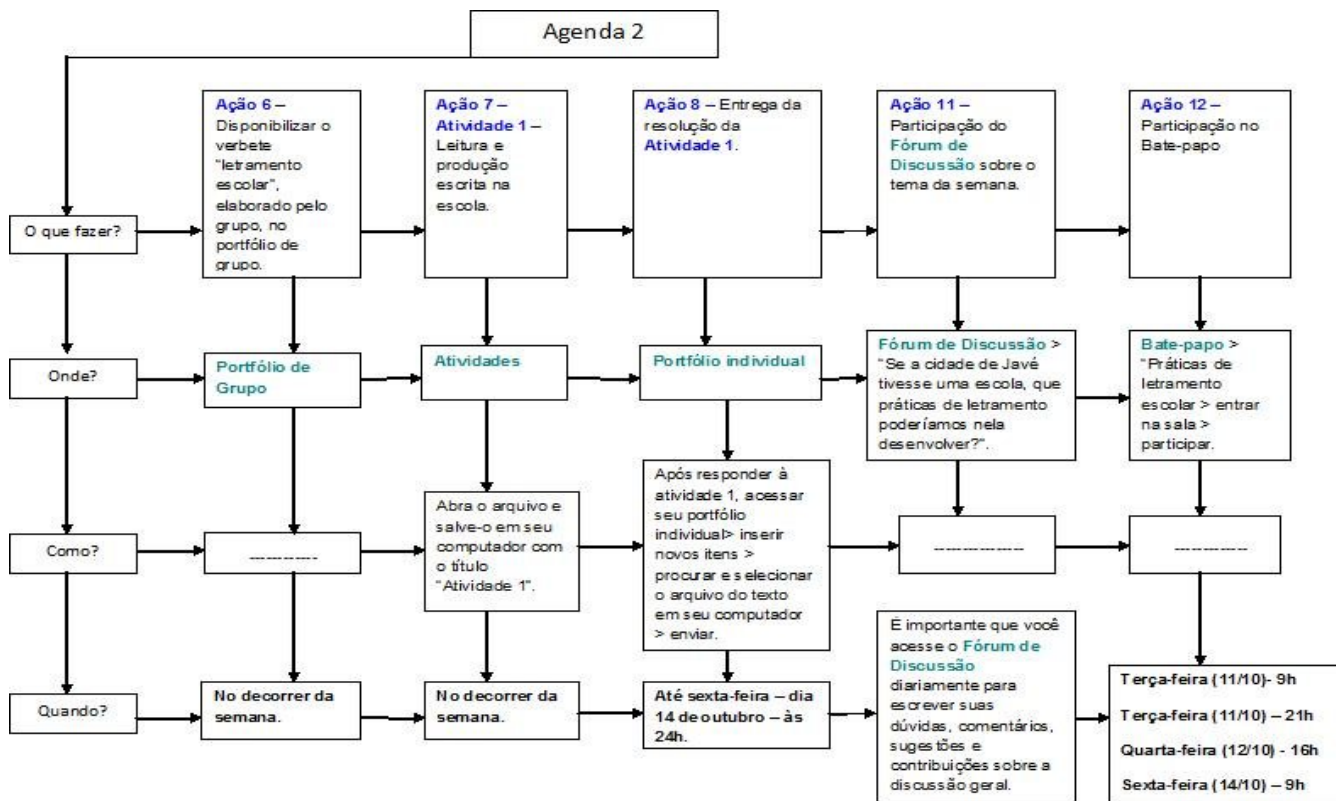


Figura 14 – Organograma Agenda 2 (II)

3.4.3 - Usos das ferramentas na Agenda 2

Vejam, agora, um panorama de o que era feito em cada uma das ferramentas citadas, com base nas ações da Agenda 2. Lembramos que as ferramentas de comunicação correspondem à produção e/ou leitura de gêneros textuais distintos, que vão, portanto, requerer dos professores e formadores modos de ler e escrever também diferenciados.

a) Leituras

Segundo a ação 2 da Agenda, os professores deveriam ir até a ferramenta “Leituras”, em que encontrariam texto relativos ao conteúdo discutido na semana. Ao clicar na ferramenta “Leituras”, os professores chegavam à seguinte janela:

The screenshot shows a web interface for a learning management system. On the left is a dark sidebar menu with the logo 'Tel Educ' at the top. The menu items include: 'Estrutura do Ambiente', 'Dinâmica do curso', 'Agenda', 'Avaliações', 'Atividades', 'Material de apoio', 'Leituras' (highlighted with a red box), 'Perguntas Frequentes', 'Parada Obrigatória', 'Mural', 'Fóruns de Discussão', 'Bate-papo', 'Correio', 'Grupos', 'Perfil', 'Diário de bordo', 'Portfólio', and 'Acessos'. The main content area has a title '(Cefiel) Letramento nas séries iniciais' and a sub-header 'Leituras - Ver Leitura'. Below this is a 'Raiz' icon and a table with two columns: 'Leituras' and 'Ver Outros Itens'. The table has a header row with 'Título' and 'Data'. The first row contains 'Produção de verbete' and '09/10/2005 19:46:12'. Below the table is a 'Comentário' section with the text 'Esse texto tem o objetivo de explicar a dinâmica da produção de verbetes no nosso curso.' and an 'Arquivos' section with a link to 'Contextualização produção de verbete.doc'.

Figura 15 – Leituras

Nesse ponto, clicavam no texto indicado na Agenda, “Produção de verbete” e aí podiam fazer o download do arquivo “Contextualização para a produção de verbete” para seu computador (como também estava explicado na Agenda). A partir daí, poderiam ler o texto na tela, ou imprimir-lo.

b) Atividades

Na ferramenta “Atividades”, eram disponibilizados pelos formadores os arquivos com as propostas de atividades, os quais deveriam ser salvos pelos professores em seu computador, respondidos por eles no mesmo arquivo e anexados ao seu portfólio individual. Também nessa ferramenta, como pode ser visto na figura 16, eram indicados os prazos de entrega, os objetivos da atividade em questão, assim como o valor e os critérios utilizados na avaliação.

The screenshot shows the 'Atividades' interface. On the left is a dark sidebar menu with the 'TelEdu' logo at the top. The menu items include: 'Estrutura do Ambiente', 'Dinâmica do curso', 'Agenda', 'Avaliações', 'Atividades' (highlighted with a red box), 'Material de apoio', 'Leituras', 'Perguntas Frequentes', 'Parada Obrigatória', 'Mural', 'Fóruns de Discussão', 'Bate-papo', 'Correio', 'Grupos', 'Perfil', 'Diário de bordo', 'Portfólio', and 'Acessos'. The main content area is titled '(Cefiel) Letramento nas séries iniciais' and 'Atividades - Ver Atividade'. It features a 'Raiz' icon and two buttons: 'Atividades' and 'Ver Outros Itens'. Below this is a table with two columns: 'Título' and 'Data'. The table contains one entry: 'Atividade 1 (Agenda 2)' with the date '09/10/2005 19:44:09'. Underneath the table is a 'Comentário' section with the text: 'Caros professores, A atividade 1 é sobre as práticas de leitura e escrita na escola. Após respondê-la, favor anexar o arquivo com as respostas no seu Portfólio Individual.' Below the comment is an 'Arquivos' section with a link: 'Atividade 1 (agenda 2).doc'. At the bottom is an 'Avaliação' section with the following details: 'Data de inicio: 10/10/2005', 'Date de término: 14/10/2005', 'Valor: 2.0', 'Tipo da Atividade: Atividade Individual', 'Objetivos: Discutir os problemas das práticas escolares de leitura e de produção de texto e suas possíveis causas. Detalhar práticas de letramento escolar.', and 'Critérios: Pontualidade Relação dos problemas e suas possíveis causas no contexto escolar'.

Figura 16 – Atividades

c) Portfólios

Segundo Ferreira (2003, p. 56), a ferramenta de comunicação **Portfólio** ajuda a “dar uma maior autonomia aos alunos, bem como facilitar o acompanhamento das atividades agendadas por parte do professor.” Ainda segundo a autora, o Portfólio é “uma área onde um aprendiz ou grupo de aprendizes pode organizar seus trabalhos, a fim de comunicar ao formador e/ou toda a turma o resultado de suas atividades e receber comentários e sugestões”. Dessa forma, cada professor possui o seu Portfólio Individual, com seu nome,

onde disponibiliza as respostas de suas atividades. Outra característica importante da ferramenta **Portfólio** para nossas análises é que

o aprendiz/grupo pode armazenar qualquer tipo de arquivo e selecionar um dos três tipos de compartilhamento: o modo *totalmente compartilhado* possibilita que todos os participantes do curso possam ter acesso e comentar seu trabalho; o *compartilhado com formadores* permite o acesso somente ao grupo de formadores do curso e ao aprendiz/grupo; e o *não compartilhado* não permite acesso a outras pessoas ou aos não componentes de um grupo, no caso de portfólios de grupos. (FERREIRA, 2003, p. 56)

No curso em análise, especificamente, a indicação dos formadores era para que os professores sempre escolhessem a opção “Totalmente compartilhado”, para que houvesse a possibilidade de os professores lerem as respostas uns dos outros. Sendo assim, nessa mesma ferramenta, quando um professor visitasse o Portfólio de um colega, tendo acesso à sua resposta, seria então possível ainda que este professor “visitante” deixasse um comentário sobre a atividade ali disponibilizada, o que permitia que os professores freqüentemente trocassem idéias sobre as atividades com seus pares. Vale lembrar que os professores eram freqüentemente incentivados pelos formadores a visitar os Portfólios dos colegas e a comentar as suas respostas, a fim de que de fato houvesse essa interação entre os professores. O mesmo acontecia no Portfólio de Grupo, sendo que, nesse espaço, a resposta disponibilizada deveria ter sido construída em conjunto pelo grupo dono do Portfólio.

Em seus Portfólios, Individuais e de Grupo, os professores colocavam suas respostas para as atividades propostas nas Agendas. A figura 17 mostra o Portfólio de um dos professores. Nas colunas do centro da janela (escritas com letra branca, na linha azul), observamos, da esquerda para a direita, (1) os itens que foram colocados durante o curso nesse portfólio; (2) a data em que cada item foi colocado; (3) a forma de compartilhamento, ou seja quem estaria apto a enxergar o que estava colocado ali. É possível perceber que, em todos os itens, a opção de compartilhamento escolhida é a “Totalmente compartilhado”, o que permitia o acesso ao conteúdo por parte de todos os participantes do curso. Em (4) temos os comentários tecidos sobre as respostas, feitos tanto por formadores quanto, algumas vezes, também por colegas (ao lado direito da tela, na coluna “Comentários”, o

símbolo ✓ na cor turquesa corresponde ao comentário de um formador e o símbolo ✓ na cor laranja corresponde ao comentário feito por um outro colega participante do curso). Por fim, vemos a coluna (5) Avaliação, que mostrava se aquela determinada atividade deveria ou não receber alguma pontuação no curso.

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais
Portfólio - Portfólios Individuais

Portfólios Individuais		Portfólios de Grupos		
Itens	Data	Compartilhamento	Comentários	Avaliação
1 - Verbetes "letramento escolar"	14/10/2005	Totalmente Compartilhado	Comentário formador ✓ Comentário colega ✓	Não
2 - Reflexão sobre o cartaz e o artigo	14/10/2005	Totalmente Compartilhado		Não
3 - Atividade 1	14/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Não
4 - Atividade 2	14/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Não
5 - "Verbetes texto"	18/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓ ✓	Sim
6 - Atividade 1	21/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Sim
7 - Atividade 2	21/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Sim
8 - Problemas de leitura e produção escrita no contexto escolar	22/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Não
9 - Verbetes: "Letramento" e "Letramento escolar"	28/10/2005	Totalmente Compartilhado	✓ ✓	Não
10 - Reescrita - atividade 1 (agenda 3)	01/11/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Não
11 - Verbetes didático "texto"	03/11/2005	Totalmente Compartilhado	✓ ✓	Sim
12 - Atividade 1 (agenda 5)	04/11/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Sim
13 - Atividade 1 (agenda 6)	11/11/2005	Totalmente Compartilhado	✓ ✓	Sim
14 - Atividade 1 (agenda 7)	18/11/2005	Totalmente Compartilhado	✓	Sim

Figura 17 – Portfólios

d) Fórum de Discussão

Os fóruns de discussão eram temáticos e neles os professores discutiam de forma assíncrona o assunto colocado em pauta pelos formadores. Os alunos eram participativos nessa ferramenta. Ao final do fórum da Agenda 2, havia 89 mensagens postadas ao longo de 20 dias (como nem toda semana havia um fórum novo, um mesmo tema era discutido durante um tempo maior e algumas vezes dois fóruns foram mantidos simultaneamente).

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Fóruns de Discussão - Ver Mensagem

Mensagem do Fórum *Escola de Javé*

Título	Autor	Data
Narradores de Javé	C/Formador	09/10/2005, 16:19:56

Mensagem

O fórum dessa semana discutirá a seguinte questão:
 "Se a cidade de Javé tivesse uma escola, que práticas de letramento poderíamos nela desenvolver?"

<< Anterior [Próxima](#) >>

[Retornar à lista de mensagens](#)

Figura 18 – Fórum de Discussão

e) Bate-Papo

Seguindo as ações prescritas na Agenda 2, a próxima ferramenta (e última daquela semana) pela qual os professores deveriam navegar era o Bate-papo. Nos bate-papos do curso eram realizadas sessões temáticas, a cada uma das quais compareciam um formador e uma média de 9 professores. Na figura 19, pode ser lido um trecho de um dos bate-papos realizados na Agenda 2. O registro do bate-papo tal como podemos ler na figura que se segue ficava disponível também para os professores que se interessassem em ler, independentemente de terem participado da sessão. Nesse caso, podemos dizer que há a transformação de uma ferramenta originariamente síncrona em uma ferramenta assíncrona, sendo que em alguns casos trechos dos bate-papos eram ainda retomados no curso, nos textos da Parada Obrigatória ou na introdução de uma nova Agenda, por exemplo. Vale também dizer que os professores podiam agendar sessões alternativas, entre si, caso desejassem, não necessariamente participando do bate-papo apenas nos horários previamente agendados e determinados pelas Agendas do curso (como de fato aconteceu, e retomaremos no capítulo seguinte, item 4.3).

TelEdu

- Estrutura do Ambiente
- Dinâmica do curso
- Agenda
- Avaliações
- Atividades
- Material de apoio
- Leituras
- Perguntas Frequentes
- Parada Obrigatória
- Mural
- Fóruns de Discussão
- Bate-papo**
- Correio
- Grupos
- Perfil
- Diário de bordo
- Portfólio
- Acessos

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Bate-Papo- Sessões Realizadas

Assunto da Sessão: Práticas de Letramento escolar
 Início: 11/10/2005 08:24:54
 Fim: 11/10/2005 09:37:53

Assunto da Sessão: Práticas de Letramento escolar
 Início: 11/10/2005 08:24:54
 Fim: 11/10/2005 09:37:53

Participantes:

- G (FORMADORA)
- Z
- A
- la
- Ed
- lta
- El
- Cl
- Gi
- Va

(08:35:13) la fala para G : já dei uma lida na agenda, mas não fiz ainda a leitura do fascículo
 (08:35:21) Z fala para A. : isso ai amiga
 (08:36:00) G. fala para Todos : Vamos debater um pouco sobre as práticas escolares de letramento. Quem dá o chute inicial?
 (08:36:38) la. fala para Todos : pois bem sabe, que já comecei a repensar meu trabalho
 (08:36:47) A. fala para M. : O conhecimento das letras é apenas um meio de letramento
 (08:37:46) Ed Entra na sala...
 (08:37:47) G. fala para Todos : Q bom! Uma questão interessante é essa: o reconhecimento das letras, a decodificação, é uma das práticas de letramento q a escola tem valorizado bastante.
 (08:38:06) A. fala para Todos : Precisamos formar cidadãos atuantes e interacionistas
 (08:38:50) G. fala para Todos : A alfabetização é uma prática de letramento, mas p formar cidadãos atuantes, ela é suficiente?
 (08:39:08) la. fala para Todos : então, ontem trabalhei um texto do livro de portugu-es que tinha verbete , era sobre a história do Dom Quixote
 (08:39:33) Z fala para Todos : letramento ...acho que sao as praticas sociais .induzidas pela escrita
 (08:39:58) A. fala para Todos : Precisamos trabalhar com os usos da escrita na sociedade
 (08:40:33) la. fala para Todos : desculpem as foalhas mas ainda não estou familiarizada com a máquina, continuando o verbete era quixote
 (08:40:53) Z fala para G. : acho que alfabetização nao e o suficiente e parte do caminho do letramento
 (08:41:10) G. fala para Todos : Isso mesmo, práticas sociais de uso da escrita. P.ex., mto interessante trabalhar c/ verbete. Vcs já haviam pensado nisso ou lido em livros didáticos essa prática?
 (08:42:38) Ed. fala para G. : nao,nunca havia trabalhado com verbete.Mas achei uma pratica de trabalho muito significativa.
 (08:42:50) Z fala para G. : o que tinha lido nao tinha nada que fazia sentido ..hje tenho outro conceito de letramento
 (08:42:56) la. fala para Todos : está no livro adotado pela escola. lendo o texto vimos que quixote pode ser escrito com letra maiúscula e minúscula. Ontem concluímos o porquê disso.
 (08:43:04) A. fala para Todos : Vem sendo trabalhado o verbete sim , mas talvez não tão significativo assim
 (08:43:58) la. Entra na sala...
 (08:44:14) G. Todos : Bem é. Bateo a estudar letramento por fazer escrever o trabalho interessante devíamos de fazer em sala de aula, no entanto priorizando apenas a decodificação. C

Figura 19 – Bate-Papo

Outras ferramentas, tais como Parada Obrigatória, Diário de Bordo, Material de Apoio, foram utilizadas em outras Agendas; do mesmo modo, nem todas as que aparecem na Agenda 2 eram utilizadas em todas as semanas. O Correio era sempre utilizado para assuntos diversos, independentemente de estar ou não entre as ações da Agenda da semana. Os professores e formadores utilizavam tal ferramenta para assuntos diversos, tais como dúvidas sobre atividades, sobre o trabalho final, para justificar problemas que impediram a entrega de alguma atividade, para contar sobre projetos que estavam realizando em suas escolas, entre outros. Ainda, alguns professores escreviam voluntariamente no Diário de Bordo, ferramenta que foi deixada como de uso opcional no curso *Letramento nas séries iniciais*, visto que os professores já tinham um grande número de atividades obrigatórias a serem realizadas durante as semanas e, portanto, a escrita obrigatória no Diário poderia prejudicar o andamento do curso.

3.4.4. A produção de verbetes

Nossa escolha pela atividade de produção de verbetes, dentre as várias possibilidades de dados para análise, deu-se principalmente devido à percepção das particularidades da interação que ocorria entre formadores e professores e de professores entre si nesse espaço. Como ficará mais explícito no capítulo 4, encontramos nos Portfólios uma troca muito intensa entre os participantes ao produzirem os verbetes, a qual nos permitiu notar, quando analisada mais de perto, como a construção dos conceitos acontecia no decorrer das semanas, entre resposta, comentários sobre a resposta, contra-resposta a partir das considerações dos comentários e assim sucessivamente.

A produção de verbetes didáticos pelos professores ocorreu ao longo de todo o curso piloto *Letramento nas séries iniciais*, desde o primeiro encontro presencial, realizado na abertura do curso. Nesse primeiro encontro, foi feita uma apresentação em slide sobre os objetivos dos formadores com essa atividade e também foram divididos grupos que escreveram, presencialmente, uma primeira versão do “verbeta letramento”. Essa primeira versão depois foi rediscutida pelo TelEduc. A atividade de produção dos verbetes foi proposta pelos formadores devido ao propósito de formar multiplicadores, como explicamos a seguir.

Os verbetes eram produzidos e disponibilizados nas ferramentas **Portfólio Individual** e **Portfólio de Grupos**. Para a realização da atividade, os professores foram divididos em grupos de 8 a 10 participantes, sendo que cada verbete teve dois momentos de produção, a saber: um primeiro, em que cada participante do grupo produzia seu verbete individualmente e um segundo, em que era produzido um verbete coletivo.

Na primeira etapa, os membros de cada grupo deveriam produzir individualmente o verbete solicitado e disponibilizá-los em seus Portfólios Individuais, compartilhando o arquivo com todos para que, mutuamente, os colegas pudessem comentar e discutir os verbetes produzidos por seus parceiros. Na segunda etapa, após discussão entre os membros do grupo sobre as respostas de cada um (por email, bate-papo, etc⁴⁴), era produzido o

⁴⁴ Os grupos foram selecionados por cidades e em cada grupo havia professores de pelo menos duas cidades diferentes. Alguns professores discutiam pessoalmente e também houve casos de professoras que mencionaram o fato de terem utilizado o telefone para se comunicar com membros de seu grupo. Mas havia

verbetes coletivos, disponibilizados nos Portfólios de Grupos. Ressaltamos que a ferramenta Portfólio e as opções de leitura e troca de comentários entre os participantes auxiliam na construção de um espaço de colaboração para os professores, que trabalhavam o verbete como uma produção coletiva, como era de fato esperado.

O produto final da atividade de produção de verbetes seria um glossário didático⁴⁵, entregue aos professores ao final do curso, que poderia ser utilizado por eles quando, no papel de multiplicadores, fossem trabalhar os conceitos ali definidos em outro contexto formativo, com professores de sua cidade que não participaram do curso *Letramento nas séries iniciais*.

Como consta no arquivo “Contextualização produção de verbete”⁴⁶ disponibilizado na ferramenta Material de Apoio dois dias depois do primeiro encontro presencial, uma das preocupações do curso era sobre

o processo de didatização de alguns conceitos essenciais para uma sólida formação em educação lingüística do professor. No seu papel de tutor, você terá que, certamente, explicar e/ou exemplificar vários destes conceitos em reuniões, HTPCs ou oficinas pedagógicas e convencer o professor que eles farão uma diferença na prática de sala de aula.

Foi proposto aos professores, no mesmo material de apoio, que, ao redigirem seus verbetes, eles se colocassem “na situação de tutor que escreverá **verbetes didáticos** para professores de língua materna de 1ª a 4ª série e avaliará, para fins de revisão, os verbetes já elaborados pela equipe”.

Por fim, ressaltamos que esse processo de produção dos verbetes foi pensado, pela equipe de formadores, como “uma forma de troca e (re)construção de conhecimentos”. Veremos, em nossas análises, como se deu essa dinâmica e em que medida ela pode ter correspondido aos objetivos iniciais dos formadores.

também discussão realizada via TelEduc, por email, bate-papo, fórum de discussão e nos comentários nos Portfólios, sendo que este último poderá ser visto em trechos selecionados nas análises.

⁴⁵ O glossário foi construído a partir de uma seleção entre os verbetes elaborados no curso feita pelos formadores. Também foram selecionadas algumas “possibilidades de resposta” para todas as atividades realizadas. Toda essa coletânea pode ser encontrada no Anexo 4.

⁴⁶ A versão integral do arquivo disponibilizado está no Anexo 5.

Capítulo 4. Questões de acesso e interação na aula a distância

Neste capítulo, analisamos dados do curso Letramento nas séries iniciais seguindo dois eixos temáticos: acesso digital e modos de participação. Primeiramente, nos itens 4.1 e 4.2, trazemos dados retirados especialmente dos Diários de Bordo escrito por algumas professoras, nos trechos em que elas falam sobre o curso a distância e o computador em geral. A partir desses dados, discutimos a relação dos professores participantes com o computador, descobrindo uma aprendizagem (relativa ao computador e à escrita) que está dissociada dos conteúdos abordados no curso, mas que é notada pelos próprios professores em seus depoimentos. Além disso, ainda com base nos Diários de Bordo, analisamos em que medida os professores conseguem de fato ter acesso (KALMAN, 2004) ao curso a distância, procurando pensar se a nova modalidade cumpre então o seu papel de chegar a lugares em que o curso presencial não chega.

Na seqüência, entre os itens 4.3 e 4.5, analisamos algumas interações via Portfólios e Comentários ocorridas entre formadores e professores e entre os próprios professores. Nesse segundo momento, nossa análise parte de tais interações verbais, consideradas aqui a “realidade fundamental da linguagem”, sua “verdadeira substância” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 123), e visa atentar para: (1) a natureza das interações ocorridas no componente a distância do curso analisado; (2) a estrutura dessa nova “aula”, a distância; (3) as diferentes funções exercidas pelos sujeitos no contexto pedagógico do curso; (4) as estratégias e mecanismos mobilizados por formadores e professores, para o ensino uns, para a aprendizagem, outros; (5) o desenrolar dos mal entendidos nas sucessivas reescritas dos professores.

Como já mencionado, foram mais utilizados trechos de Diários dos professores e das atividades de produção de verbetes, acompanhadas de comentários nos Portfólios, individuais e de grupos, mas outros dados são também apresentados, selecionados dentre as diversas interações (via bate-papo, email, fórum de discussão) ocorridas no curso. Foram utilizadas ainda informações quantitativas, extraídas do TelEduc e de questionários aplicados no início e no final do curso, as quais propiciaram uma análise complementar à abordagem qualitativa das análises das interações.

4.1 - Os professores e seu conhecimento do computador: *desenvolvendo habilidades como o intercâmbio digital*

Encontramos, nos *Diários de bordo* (ferramenta do TelEduc utilizada para fazer reflexões sobre o curso) dos professores, as seguintes menções à questão da utilização do computador no curso e de sua relação com o instrumento⁴⁷:

Tabela 3 – Relação professores – computador – curso

Sentimento explicitado nos diários (total de 18 professoras)		n° de professoras	%
Tenho dificuldade com	Computador/informática	4	22,2
	Procedimentos/realização das atividades/acompanhamento do curso	3	16,6
	Internet	4	22,2
	Não especifica	1	5,5
Não têm dificuldade		2	11,1
Estou	conseguindo lidar com o computador/engatinhar sozinha	2	11,1
	conseguindo cumprir as tarefas com facilidade	1	5,5
	adquirindo nova experiência/desenvolvendo habilidades/mais agilidade	3	16,6
Frente ao computador/ Quanto ao computador	sinto-me insegura/ tenho um pouco de receio/acho inconveniente	3	16,6
	adoro 'mexer' no computador/gosto dessa área de informática/ estou me virando bem	3	16,6
Mesmo com os contratempos/dificuldades mencionados	sei que vou conseguir	2	11,1
	acredito que vou conseguir	5	27,7
	estou fazendo o possível	3	16,6
O curso está sendo uma boa experiência/enriquecedor		8	44,4

Ao analisarmos tais reflexões, encontramos diferentes posicionamentos assumidos pelos professores em relação ao computador, sendo que nesses posicionamentos vemos construídas sua própria imagem como usuários da tecnologia e a imagem que têm do computador. Com base nos seus enunciados avaliativos da tecnologia, acreditamos ser possível separar os professores em 4 grupos, segundo suas atitudes e conhecimento anteriores, que denominamos a seguir: (i) os *peritos*, aqueles que declaram que adoram

⁴⁷ Foram analisados para a formulação do quadro todos os diários que traziam comentários sobre o assunto, sendo que o total, nesse caso, corresponde a 18 professores.

“mexer no computador”⁴⁸ e não encontram “nenhuma dificuldade” ; (ii) os *descobridores*, que dizem pertencer “a uma geração avessa a novas tecnologias” e/ou têm “dificuldades com o computador”, mas ainda assim estão “desenvolvendo habilidades” novas; (iii) os *cativos*, que dizem que estão “empolgados” com o curso e para tanto providenciaram o conserto ou mesmo a “compra de um computador” e, ainda, (iv) os *induzidos*, que “não gostam de ficar a frente do computador” e aparentemente só o fazem em decorrência do curso *online*.

Destacamos a atitude otimista de muitos professores: apesar de a maioria deles explicitar as diversas dificuldades que encontra para fazer o curso, grande parte assume ser esta uma experiência enriquecedora e metade deixa explícito nos diários que acredita poder vencer os problemas com o tempo. De fato, associando essa expectativa ao resultado de uma das questões do questionário respondido pelos professores ao final do curso, vemos que o curso contribuiu positivamente para a relação dos professores com o computador, visto que, em tal questionário, dentre os 35 respondentes, 23, cerca de 65,7%, afirmaram que o curso “contribuiu para aumentar sua familiaridade com o computador e a Internet”.

Nesse sentido, é possível perceber, também com base nos depoimentos, que o curso a distância estreitou a relação de muitos dos professores com o computador, servindo algumas vezes como elemento encorajador de sua iniciação na interação com a máquina, como indicam os seguintes trechos: “Uma das providencias que tomei ao iniciar o curso foi a compra de um computador”; “fui obrigada a me envolver mais com a informática, ficando mais ágil”; “o curso já está sendo de grande valia, pois já estou conseguindo a engatinhar sozinha [na área de informática].”; “estou desenvolvendo habilidades que não eram comuns para mim, como o intercâmbio digital.”; “é uma experiência nova que estou adquirindo no campo da internet”; “[a participação no curso] facilita o aprendizado de várias ferramentas que não conhecia, exemplo: salvar e anexar um arquivo”.

Temos, a partir desses dados, o que poderíamos considerar um “subproduto” do curso a distância: além da aprendizagem relativa ao conteúdo sobre a linguagem trabalhado nas discussões travadas, os professores participantes constroem também uma aprendizagem relativa ao uso das ferramentas necessárias para a realização dessa modalidade de curso, tais como navegar na Internet, enviar emails, salvar e anexar arquivos, entre outras. A

⁴⁸ As expressões entre aspas foram retiradas dos diários das professoras, sem quaisquer alterações.

familiaridade prévia por parte dos participantes com alguns recursos computacionais é desejada no curso *online* (cf. tabela da p. 48), mas é fato que os professores que chegam ao curso com pouco conhecimento de tais recursos e conseguem participar, terminam o curso com um domínio consideravelmente superior da ferramenta. Em outras palavras, ainda que ao iniciarem o curso os professores não se encaixem no perfil de *peritos*, com bom domínio do computador e da Internet, também os *descobridores*, os *cativos*, e até mesmo os *induzidos*, menos afeitos ao contato *online*, desde que sigam no curso, vão ao longo das semanas mostrando-se mais capazes de mobilizar as estratégias necessárias para o uso das ferramentas de comunicação a distância utilizadas naquele contexto.

4.2 - A eficácia da educação a distância: disponibilidade e acesso

Um curso realizado na modalidade semipresencial como o que estamos analisando se baseia essencialmente na comunicação escrita (via computador e Internet) entre os participantes. No curso *Letramento nas séries iniciais*, os professores participantes vinham de dois estados diferentes e de cidades relativamente distantes da Unicamp⁴⁹, sede do Cefiel e onde foram realizados os dois encontros presenciais ocorridos ao longo dos dois meses de trabalho. A participação desses professores se torna viável a partir do momento em que o curso é mediado pelo computador, particularidade que permite ainda trazer professores de pequenas cidades do interior, que dificilmente poderiam participar, por meios tradicionais, de um curso em serviço oferecido por um centro de pesquisa distante de suas cidades. É interessante, especialmente neste último caso, poder verificar em que medida os professores vindos de cidades extremamente pequenas e distantes de centros urbanos⁵⁰ têm de fato possibilidade e respaldo em seus municípios para acompanhar um curso. nesses moldes. Em outras palavras, queremos checar se a disponibilidade dos materiais significou acesso, especialmente para os professores que estão distantes de grandes centros universitários.

Na discussão do fato de a Internet ser a responsável pela universalização da comunicação mediada por computador na Era da Informação, Castells (2000) ressalta que,

⁴⁹ (cf. mapa da página 59).

⁵⁰ Convém citar cidades como Senador Amaral, Claraval (MG) e Glicério (SP), cuja população gira em torno de 5000 habitantes (segundo o censo 2000).

ao mesmo tempo, há grandes desigualdades proporcionadas pela mesma Internet. Segundo análises do autor, no período entre 1998-2000, só “na América Latina 90%, dos usuários da Internet provinham dos grupos de renda mais alta” (p. 433); além disso, outras análises mostravam que a maioria dos usuários se localizava nos grandes centros urbanos. Por isso se mostra pertinente voltarmos o olhar para de que maneira a Internet e o curso de formação a distância chega a essas cidades periféricas, a fim de verificar se um dos objetivos da Educação a Distância, o de chegar a regiões distantes, está sendo cumprido.

Segundo Buzato (2007), o benefício que as TIC e o computador em si podem trazer à sociedade ou, em nosso caso específico, à formação continuada a distância de professores, não está na ferramenta tecnológica, em si, mas no uso que se faz dela para os fins desejados. Segundo o autor, “devemos pensar mais nas apropriações, em como isso vai se dar quando chegar àquele contexto, em como o contexto adapta, modifica, critica, adota ou reproduz o que está chegando.” (p.84). Argumentando de forma semelhante, Braga (2007, p. 192) afirma que seria “simplista acreditar que todas as barreiras sociais caem por terra com as novas tecnologias”. Ainda, segundo Kleiman & Vieira (2006, p. 130),

o acesso à Internet é como o acesso à escrita: não é suficiente colocá-las a disposição da população – em locais com horários marcados para a realizar atividades limitadas, como a transmissão de informações - enquanto uns poucos as consomem cotidianamente, para construir novos conhecimentos em portais institucionais de todo tipo, em fóruns de discussão de idéias, com sofisticados recursos, nas mais diversas esferas de atividade: lazer, trabalho, doméstico, escolar, comercial, artístico.

Levando em conta essas questões, são especialmente relevantes para analisar a questão do uso feito pelos professores do computador dois conceitos propostos por Kalman (2004) para entender a relação dos sujeitos com a tecnologia: o primeiro é o conceito de *disponibilidade*, que diz respeito às condições materiais existentes necessárias para a prática e o segundo, o de *acesso*, que se refere às estratégias que os sujeitos forjam, ao processo de construção de possibilidades, pelo próprio sujeito, para poder de fato utilizar o material disponível e apropriar-se dele. O processo de apropriação dos recursos disponíveis envolve um uso crítico, uma utilização do computador e da Internet para os fins desejados pelo sujeito. Rodriguez (2006, p. 40) coloca que

apropriar-se das TIC torna-se (...) uma tarefa não muito simples e nem tão automática. Requer um movimento de aprendizagem que envolve o domínio de algumas funções por meio de atividades práticas, ou seja, envolve a capacidade de utilizar os recursos que estão implícitos nelas.

Acreditamos, nesse sentido, que o próprio curso a distância e as atividades ali desenvolvidas podem auxiliar os professores a se apropriarem dessa nova tecnologia, na medida em que, com *atividades práticas* eles vão aprendendo a *dominar determinadas funções* do computador e da Internet.

Kalman estuda a apropriação da escrita como tecnologia, por parte de mulheres com pouca escolarização que vivem em uma comunidade afastada da zona urbana no entorno da Cidade do México (Mixquic). A pesquisadora chega à conclusão de que “a disponibilidade de materiais impressos é uma condição necessária, mas não suficiente, para o acesso à cultura escrita; o acesso se constrói na atividade em si⁵¹.”(KALMAN, 2004; p.87-88). O acesso depende, portanto, do conjunto de ações que o sujeito é capaz de realizar para de fato usufruir daquilo que está disponível. Traçamos um paralelo, aqui, entre a relação de aprendizado das professoras no curso *Letramento nas séries iniciais* com o computador e a aquisição da tecnologia da escrita, entendidas como a apropriação da tecnologia nas diversas atividades culturalmente valorizadas de que os sujeitos podem fazer parte em sociedade. É possível também relacionar a construção do acesso pelas professoras ao conceito de contexto, de Gumperz (1982), visto que ambos são construídos socialmente pelos participantes do curso.

Tomando por base, portanto, os conceitos de *disponibilidade* e *acesso*, passamos a relacionar tais conceitos ao contexto do curso em análise. Em ofício enviado pela Secretaria do CEFIEL às Secretarias Municipais de Educação, consta que o “*acesso diário a um computador conectado à Internet (computador pessoal ou cedido pela Secretaria e/ou escola) para acompanhamento e realização diária das atividades dos cursos*”⁵² é condição imprescindível colocada pelo Centro para que um professor possa participar de qualquer um de seus cursos.

⁵¹ Do original: “La disponibilidad de los materiales impresos es una condición necesaria pero insuficiente para el acceso a la cultura escrita; el acceso se construye en la actividad misma.”, tradução nossa.

⁵² Trecho extraído do ofício de oferecimento de vagas em cursos piloto, enviado pelo CEFIEL às Secretarias Municipais de Educação em dezembro de 2007.

Tendo já participado de outros cursos do Cefiel como formadora, vemos que é muito possível que essa exigência prévia de “acesso” mencionado no ofício não seja levada em conta pelas Secretarias Municipais de Educação (e conseqüentemente, pelos próprios professores participantes dos cursos de formação). Isso porque, são recorrentes, não só no curso aqui analisado⁵³ casos de professores que estão matriculados no curso e efetivamente não têm disponíveis, na escola ou em casa, um computador conectado à Internet.

Assim, temos tanto casos de alunos para os quais não há disponibilidade, quanto casos em que não há acesso. Muitas vezes, existe a máquina e a conexão à Internet, no entanto, por problemas socioeconômicos, essa conexão não permite que os professores participem de fato do curso, pois muitas vezes são conexões lentas, que dificultam a realização das atividades. Ou, ainda, a escola possui o computador conectado à Internet, mas este só pode ser utilizado nos horários em que as professoras estão trabalhando, o que impossibilita novamente a participação no curso. Em outros casos, alguns computadores são bloqueados e não permitem a participação em determinadas atividades (como, por exemplo, bate-papos).

Nas situações mencionadas, apesar de materialmente existir um computador e a conexão à rede, não podemos considerar que os professores tenham de fato acesso a essas tecnologias, pois elas são disponibilizadas de forma insuficiente; é como se, de fato, não estivessem ali. Também encontramos professores que alegam dificuldade de encontrar tempo em sua rotina de trabalho para participar do curso, ou aqueles que enfrentam problemas relativos ao conhecimento da tecnologia, como visto na seção anterior. Deparamo-nos, ainda, com situações de professoras para as quais não há nem mesmo computadores ou Internet disponíveis.

Em todos os casos citados, podemos dizer que não há disponibilidade, seja da tecnologia (computador/Internet), seja de tempo (que poderia ser pago aos professores pela instituição que promove o curso – prefeitura, estado etc.), seja de conhecimento sobre a máquina (este último, em princípio, levado em conta pelo curso na disponibilização de materiais de letramento digital).

Ainda assim, apesar desse problema com a disponibilidade, é possível considerar

⁵³ Tal afirmação resulta de nossa participação em outros cursos do CEFIEL, também na modalidade semipresencial, nos quais lidamos com problemas da mesma natureza.

que os professores estão, de certa forma, tendo algum acesso ao curso. Isso, porque lhes é possível fazer o gesto mínimo necessário (comunicar o problema) para construir seus recursos, criando estratégias de acesso na medida em que comunicam esses problemas em seus diários de bordo, uma ferramenta do TelEduc, ambiente do curso. É o que percebemos em trechos dos diários de bordo escrito por algumas professoras:

“Ainda encontro alguma dificuldade com o manuseio do computador pois não tenho internet com acesso rápido.daí então... é uma novela.” (Maria⁵⁴)

“Estou encontrando muita dificuldade para realizar o curso pois não tenho computador em casa, utilizo o da escola e tenho pouca disponibilidade de tempo.”(Paula)

“tenho dificuldade para realizar as atividades em grupo e no bate-papo fico um pouco perdida com os assuntos, acho que por motivo de não saber lidar com o computador e por ter internet discada.” (Silvia)

“tenho muitas dificuldades em relação aos procedimentos, fico com medo de não ter enviado as atividades corretamente, tenho a dificuldade em acessar a internet como já disse só faço isto pela Secretaria (Eva)

“Estou com muitas dificuldades para continuar a realização do curso, pois não tenho computador e onde moro não ha internet” (Fausta)

Em virtude de condições locais como as que vimos descritas nos diários, consideramos polêmica a posição do governo e de outros órgãos em torno da EaD, quando a colocam como uma alternativa segura e bem sucedida para vencer barreiras geográficas e

⁵⁴ Os nomes são todos fictícios, para preservar a identidade das professoras.

econômicas⁵⁵. Tendo como base a participação dos municípios interioranos no curso aqui analisado, decidimos verificar a real possibilidade que pessoas geograficamente distantes de centros urbanos de fato possuem para utilizar a EaD como instrumento de formação efetiva. Para tanto, acompanhamos o percurso das cinco professoras citadas, que alegam em seus diários de bordo ter problemas de acesso ao curso e trazemos, na tabela 4, um levantamento do desempenho individual de cada uma delas, a fim de determinar se, com os empecilhos citados por essas participantes em seus diários, elas conseguiram ter uma participação plena no curso em comparação com o grupo todo de professores.

Tabela 4 – Ações ao longo do curso – olhar situado

Ações realizadas	Professoras					Média total por Participante
	Maria	Paula	Silvia	Eva	Fausta	
Itens colocados no portfólio	8	2	20	19	13	15
Participações nos fóruns de discussão	9	1	11	5	2	7
Postagens no diário de bordo	1	1	5	2	2	-
Emails enviados	3	0	0	2	0	6
Número de sessões de bate-papo de que participou	1	1	3	0	0	-
Número total de entradas ao longo dos dois meses	45	35	87	37	28	89

Para analisar os dados da tabela 4, comparamos as ações realizadas pelas professoras em questão com a média total por participante do curso, trazida na última coluna. Chama atenção a pequena quantidade de itens nos portfólios das professoras Maria e Paula, com respectivamente 8 e 2 itens. Silvia e Eva estão acima da média do grupo geral (15 itens), com 20 e 19 itens, respectivamente. Fausta também apresenta um número razoável de itens, especialmente se levamos em conta que ela era a que teria maior dificuldade, pois não tinha acesso à Internet em sua cidade, Senador Amaral, MG).

Quanto aos fóruns de discussão (média geral de 7 comentários por participante), apenas duas das cinco professoras, Maria e Silvia, tiveram participação mais significativa⁵⁶.

⁵⁵ Não é à toa que, em suas principais iniciativas em EaD, tal como a UAB, por exemplo, o governo brasileiro recorre à formação de pólos (em que deveriam ser disponibilizados computadores e uma acessória aos alunos), exatamente com vistas a minimizar problemas relacionados à disponibilidade.

⁵⁶ Poderíamos considerar razoável um número mínimo de 4 entradas, visto que tínhamos seis fóruns, dos quais dois eram relativos a assuntos estruturais e administrativos (dúvidas gerais, sugestões para a escolha de horário do bate-papo) e quatro eram relativos a discussões sobre conceitos importantes trabalhados no curso. O ideal, certamente, seria um mínimo de duas entradas em cada fórum (primeiramente para escrever sua colocação e, depois, voltar ao menos uma vez para ver qual foi a repercussão de sua fala e responder às réplicas), totalizando, um bom número, entre 8 e 12 participações.

Sobre as postagens no diário de bordo, duas ao menos eram obrigatórias como atividades do curso. Neste caso, apenas uma das professoras, Eva, escreveu além do exigido no diário, sendo que duas delas ficaram abaixo do mínimo, com uma única postagem. Com relação aos emails, a média de mensagens por participante é de 6 emails. Sendo assim, nenhuma das professoras citadas na tabela atingiu a média da turma.

Nas salas de bate-papo, é preciso esclarecer o teor da participação das professoras selecionadas na tabela. Nas únicas vezes que entram, Maria e Paula permaneceram na sala de bate-papo menos de 30 minutos e têm falas relativas apenas a assuntos administrativos, sobre problemas de horário e sobre a execução do trabalho em grupo. Ainda, das três participações de Silvia, em duas ela entra e sai quatro vezes de cada sala e diz estar com um computador novo e com o teclado desconfigurado e, na segunda, entra e sai as quatro vezes sem dizer nada (o que sugere problemas de conexão).

Na análise do número de entradas no curso, um único valor é compatível com a média do total de professores (89), Silvia, com 87 entradas. Cabe ressaltar, aqui, que a cada queda de conexão uma nova entrada é computada e, visto que Silvia provavelmente tinha problemas de conexão (como ela escreve em seu diário e no “bate-papo”), este número pode não corresponder a uma frequência assídua. Vale ainda mencionar que apenas 7 professoras tiveram menos de 45 entradas; ou seja, se não consideramos as cinco que explicitam seus problemas de acesso, somente duas, em um total de 48, tiveram tão poucas entradas. Para comparação, contamos ainda que as 20 professoras mais participativas entraram no TelEduc mais de 100 vezes ao longo dos dois meses de curso.

Ao fim do curso, Eva e Silvia terminaram com média 7,5, Fausta foi classificada como “leitora” (média 5,5) e Maria e Paula foram desistentes. Com os dados analisados, fica comprovada a pertinência dos conceitos aqui trabalhados, no sentido de apontar para uma diferença entre disponibilidade e acesso: a princípio, a professora com mais dificuldade quanto à disponibilidade seria Fausta, que precisava ir a outra cidade para poder encontrar disponível um computador com Internet. No entanto, ela consegue terminar o curso (ainda que como “leitora”), ao passo que Maria e Paula, com problemas de disponibilidade semelhantes aos de Eva e Sandra, não o concluem.

Todos esses números, comparados, mostram que o acesso dessas professoras ao curso foi construído por cada uma delas, e não necessariamente de maneira dependente à

disponibilidade dos instrumentos (computador, Internet). Vemos, assim, que o acesso pode ser construído pelo participante da situação social, desde que haja uma mínima disponibilidade, ou seja, condições físico-materiais (no caso, o computador conectado à Internet), para tal. Por outro lado, mesmo havendo disponibilidade total, é preciso ainda que haja a construção individual.

Cabe aqui trazer, por fim, o depoimento de uma outra professora participante do curso que, por não conseguir utilizar o computador da escola (problemas com a disponibilidade que estavam impedindo seu acesso ao curso), acabou comprando um computador, garantindo, assim, seu acesso:

“Este curso tem um significado muito especial para mim, pois é o primeiro curso que faço on-line e muita coisa é novidade, (...) sei que aprenderei muito a respeito dessa nova tecnologia. Uma das providencias que tomei ao iniciar o curso foi a compra de um computador (...). No início pensava que daria conta do curso apenas freqüentando uma lan-house e o espaço da Biblioteca da cidade (ledo engano!!!), pois a dimensão do curso requer além da realização das atividades, estudos e pesquisas que interajam com todos os participantes.” (Rosa)

Ações como a compra do computador pela professora Rosa e a conclusão do curso por Fausta corroboram a tese de Kalman citada no início dessa seção, de que, mobilizando recursos (rede social, computador, Internet), um sujeito é capaz de criar condições para construir seu acesso. Por outro lado, a não disponibilidade pode, como acontece com Maria e Paula, impedir que o sujeito mobilize outros recursos para a construção de seu acesso.

Sendo assim, vemos que, com condições semelhantes quanto à disponibilidade da tecnologias, ao passo que algumas das professoras desistiram do curso, outras construíram as condições necessárias para realizá-lo, ou seja, construíram socialmente seu acesso, na medida em que conseguiram participar satisfatoriamente das atividades interativas.

4.3 - A interatividade como uma característica típica do espaço virtual

Encontramos, no curso em análise, por parte dos professores, uma constante “reação ativa ao discurso de outrem” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 148), na medida em que, a partir da leitura das orientações disponibilizadas pelos formadores, os professores atribuem uma intencionalidade às palavras dos formadores, explicitando sua apreciação valorativa sobre o que lhes foi solicitado. Além disso, a modalidade semipresencial estimulou os professores a produzirem grande quantidade de material escrito (verbetes, chats, fóruns de discussão, diários, entre outros), a partir tanto da leitura dos diversos textos e atividades disponibilizados pelos formadores, quanto da leitura dos textos produzidos pelos colegas.⁵⁷

O formato do ambiente TelEduc permitia que os professores estivessem em constante comunicação entre si e/ou com os formadores, e é fato que os participantes do curso em análise se valiam bem dos meios à sua disposição.

Uma das ferramentas do TelEduc, denominada *Interaction Map (Intermap)*, possibilita mapear as interações entre os participantes do grupo (por email, chat e fórum de discussão) a fim de suprir parcialmente a ausência do contato visual das interações presenciais, “por exemplo, se uma pessoa está tendo algum tipo de dificuldade, quem está interessado no assunto da aula, se está havendo conversas paralelas etc...” (Rocha, 2002). As interações acessíveis por meio do Intermap “ajudam o formador a acompanhar melhor seus alunos, dando-lhe subsídios para que ele decida sobre a melhor hora e forma de intervir” (*op. cit.*). No caso do curso *Letramento nas séries iniciais*, o mapa da figura 20 mostra, indiscutivelmente, o grande número de interações (por meio da escrita, vale lembrar) realizadas entre professores e formadores.

⁵⁷ É importante lembrar que a indicação dos formadores era que os professores compartilhassem suas atividades entre si, como foi explicado na descrição das ferramentas do curso .

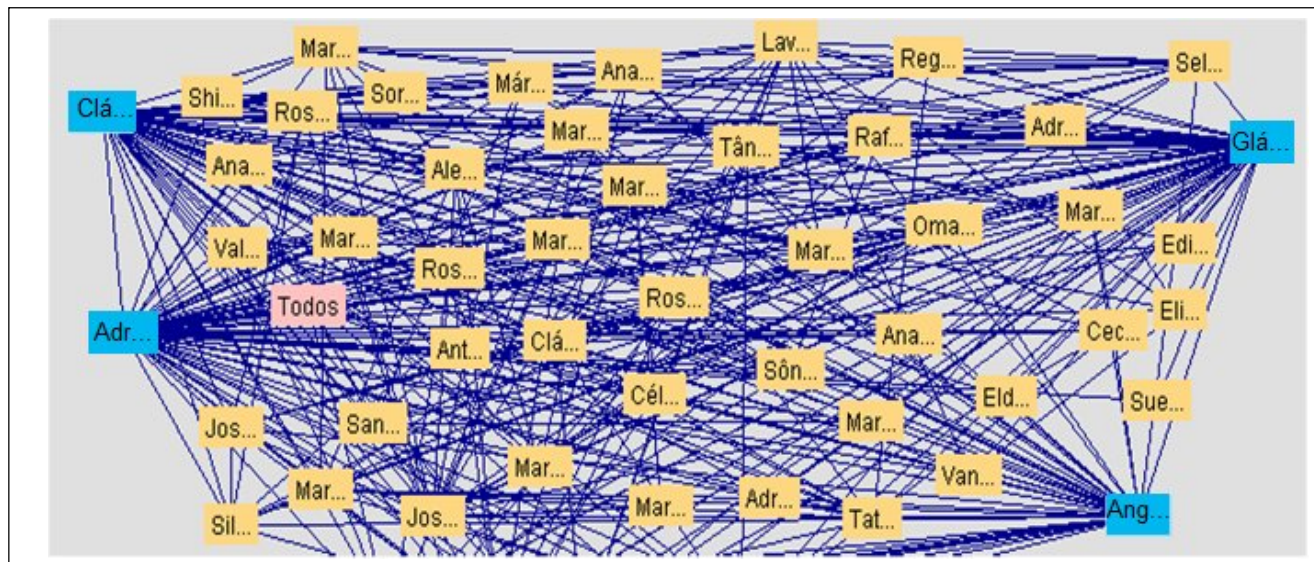


Figura 20 – Representação das interações retirada do Intermap do curso *Letramento nas séries iniciais*⁵⁸

Além de ficar evidente, pelo mapa de interações, a intensa comunicação entre os membros do grupo, encontramos também, nos *Diários de Bordo* dos participantes, diversos comentários sobre tal interatividade, na maioria das vezes comentando seu lado positivo e, em alguns casos, também questionando o novo ambiente do curso. É o que podemos ver resumido na tabela que se segue:

Tabela 5. Interações

Informações explicitadas nos diários (total de 20 professoras)	nº de professoras	%*
Têm suas atividades comentadas por colegas/comentam atividades dos colegas	11	55
Sentem falta do contato presencial	3	15
Têm dificuldade na interação online	5	25
Ressaltam a importância da troca de experiências	10	50

* porcentagem em relação ao número total de professores que preencheram seus diários, N=20

Apesar de alguns professores se queixarem da dificuldade com o ambiente digital e ressaltarem a necessidade que sentem de um maior contato presencial, a maioria deixa explícito em diversos trechos dos diários que comenta as atividades dos colegas e que

⁵⁸ Cada retângulo amarelo representa, pelo nome, um aluno. Os 4 retângulos azuis, em que se pode ler “Clá...”; “Adr...”; “Ang...”; “Glá...” representam os formadores e as linhas azuis representam, cada, uma interação ocorrida entre os sujeitos que estão ligados por elas. Este mapa, especificamente, corresponde à interação entre os participantes via Correio, de 1 a 12 de setembro de 2005.

também tem freqüentemente suas atividades comentadas, não só pelos formadores, como também pelos colegas.

A tabela 6 mostra a grande variedade de produção escrita e de leitura realizadas pelos professores ao longo dos dois meses do curso. No caso de algumas ferramentas, é possível estabelecermos o que seria um número mínimo obrigatório por participante do curso, por exemplo: um preenchimento do perfil; uma versão de resposta por atividade proposta; uma participação em cada bate-papo agendado.

Tabela 6 – Ações ao longo do curso

Ações realizadas	Total de ocorrências	Média por participante*
Perfis preenchidos	53	1
Itens colocados nos portfólios	813	15
Participações nos fóruns de discussão	410	7
Comentários nos portfólios dos colegas	136	2,5
Escreveram mais de duas vezes no diário de bordo **	28	-
Sessões de bate-papo realizadas	22	-
E-mails enviados	300	6
Número de entradas das professoras durante todo o curso (dois meses)	4741	89

*em alguns casos, o número é aproximado, pois a divisão não dá um resultado exato.

** duas postagens no diário de bordo referiam-se a atividades “obrigatórias”, a serem cumpridas durante o curso.

Como pode ser visto na tabela acima, as ações realizadas pelos professores cumpriram as exigências mínimas citadas e, em alguns casos, foram além delas: (a) todos os professores preencheram seus perfis; (b) os professores colocaram nos portfólios um número de itens maior do que o número de atividades exigidas ao longo do curso (isso se explica, por exemplo, pela grande quantidade de reescritas e re-elaborações das atividades feitas pelos professores quando requisitado pelos formadores) (c) eles também comentavam as atividades dos outros participantes e, a partir desses comentários, inferimos leituras prévias das respostas dos colegas e uma postura crítica perante as mesmas; (d) os formadores organizaram 19 sessões de bate-papo, sendo que a diferença entre o número total de sessões e o número de sessões previstas no curso deve-se ao fato de que os professores organizaram algumas sessões por conta própria, sem a participação dos formadores e além das sessões previstas no curso, em que discutiram as definições dos

verbetes em grupo, ou, ainda, a organização do trabalho final, também em grupo⁵⁹.

Os dados apresentados abaixo, com transcrições de comentários deixados no Portfólio de uma aluna, ilustram a interação no curso via comentários nos portfólios, tanto entre formadores e professores, quanto, também, dos professores entre si.

Exemplo 1: comentários relativos ao verbete “Texto”, produzido pela professora Dalila e disponibilizado em seu Portfólio Individual


(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Portfólio - Portfólio Individual / Ver Item do Portfólio

 Dalila

 Raiz

Item associado à avaliação: [Atividade 1 \(Agenda 3\)](#)

Portfólios Individuais		Portfólios de Grupos	
Ver Outros Itens			
Título	Data	Compartilhamento	
 Revisão Verbetes 3- Texto	01/11/2005 16:56:18	Totalmente Compartilhado	
Texto			
Texto é uma forma de comunicação com significado, ou seja transmite uma mensagem, podendo ser através de figuras, palavras, ou oralmente.			
Comentário		Emissor	
Comentário feito em 05/11/2005 19:40:04			
Comentário feito em 03/11/2005 18:39:56			
Comentário feito em 03/11/2005 17:39:02			
Comentário feito em 02/11/2005 09:03:17			

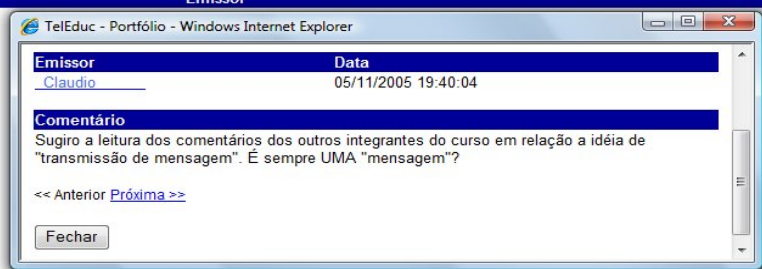


Figura 21 – Comentário formador Cláudio sobre verbete Texto

Comentário FORM Cláudio – PEF Dalila – V2

Sugiro a leitura dos comentários dos outros integrantes do curso em relação a idéia de "transmissão de mensagem". É sempre UMA "mensagem"?

No comentário do formador, ele próprio subverte a estrutura tradicional da aula trazendo a voz das outras professoras, quando pede que a professora leia “*comentários dos outros integrantes do curso*” em relação ao tema discutido. Nesse caso, vale ainda salientar que os comentários das próprias colegas também determinam as alterações feitas nos verbetes. É o que vemos se voltamos à primeira versão do verbete da professora Dalila, anterior à do exemplo 1, mostrada a seguir.

⁵⁹ No Anexo 6 pode ser lida na íntegra uma sessão entre três professores, que discutiam sobre a escrita do verbete “letramento”.

Exemplo 1: primeira versão

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Portfólio - Portfólio Individual / Ver Item do Portfólio

Dalila

Raiz

Item associado à avaliação: [Verbetes 3 "texto" - individual](#)

Portfólios Individuais	Portfólios de Grupos
------------------------	----------------------

[Ver Outros Itens](#)

Título	Data	Compartilhamento
Verbetes Texto	19/10/2005 13:51:03	Totalmente Compartilhado

Texto

Texto é uma mensagem escrita que transmite uma idéia, um pensamento, uma opinião.

Comentário

[Comentário feito em 26/10/2005 21:54:26](#)

[Comentário feito em 20/10/2005 20:40:03](#)

[Comentário feito em 19/10/2005 20:58:19](#)

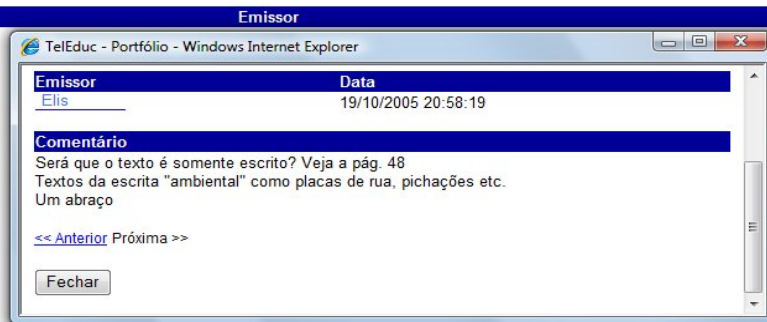


Figura 22 – Comentário professora Elis sobre verbete Texto

Comentário PEF Elis – PEF Dalila – V1

Será que o texto **é somente escrito**? Veja a pág. 48
Textos da escrita "ambiental" como placas de rua, pichações etc.
Um abraço.

Comentário PEF Mirtes – PEF Dalila – V1

Será que **oral também não pode ser texto**? Uma **conversa por exemplo**, não é um texto?
Preciso de mais tempo para ler, mas está difícil.

Comentário FORM Cláudio – PEF Dalila – V1

Como Mirtes e Elis apontaram, sua definição fica restrita ao texto escrito. E o oral? E as imagens?
Não são textos?

O formador sustenta os comentários das colegas e encoraja a professora a fazer as mudanças por elas indicadas. Na segunda versão, a professora Dalila incorpora a seu verbete a sugestão dos comentários, e suas colegas continuam comentando.

Exemplo 1: continuação

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Portfólio - Portfólio Individual / Ver Item do Portfólio

Dalila
Raiz

Item associado à avaliação: [Atividade 1 \(Agenda 3\)](#)

Portfólios Individuais		Portfólios de Grupos	
Ver Outros Itens			
Título	Data	Compartilhamento	
Revisão Verbete 3- Texto	01/11/2005 16:56:18	Totalmente Compartilhado	

Texto

Texto é uma forma de comunicação com significado, ou seja transmite uma mensagem, podendo ser através de figuras, palavras, ou oralmente.

Comentário

[Comentário feito em 05/11/2005 19:40:04](#)

[Comentário feito em 03/11/2005 18:39:56](#)

[Comentário feito em 03/11/2005 17:39:02](#)

[Comentário feito em 02/11/2005 09:03:17](#)

Emissor

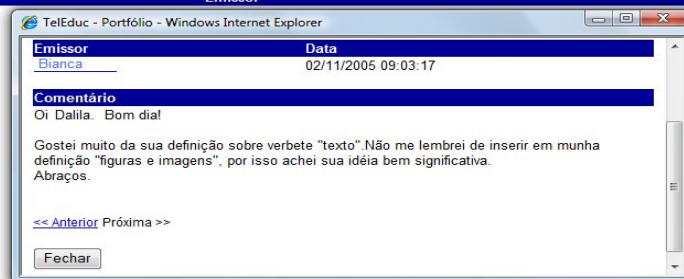


Figura 23 – Comentário professora Bianca sobre verbete Texto

Comentário PEF Bianca – PEF Dalila – V2⁶⁰

Gostei muito da sua definição sobre verbete "texto". **Não me lembrei de inserir** em minha definição "figuras e imagens", por isso achei sua idéia bem significativa. Abraços.

⁶⁰ Reproduzimos duas telas do curso para dar uma melhor idéia de como eram postados os comentários nos portfólios. No entanto, ficaria muito extenso reproduzir aqui todas as telas e mais os textos. Sendo assim, para fins de organização dos dados, os verbetes serão intitulados da seguinte forma:

Verbete "x" + identificação do respondente: PEF (professor em formação) + nome fictício + V número da versão da resposta ou comentário.

Assim, **Definição Verbetes "letramento escolar" PEF Ana - V1** significa: primeira versão da definição do verbete "letramento escolar" feita pela professora Ana.

Quanto aos comentários:

Comentário + identificação do avaliador: PEF (professor em formação) + nome fictício ou FORM (formador), nome fictício + PEF + nome do professor com quem interage + V número da versão do comentários para um mesmo professor, sobre um mesmo verbete.

Portanto, **Comentário PEF Elis – PEF Dalila – V1** significa: primeiro comentário feito pela professora Elis em relação à resposta dada pela professora Dalila.

Da mesma forma, **Comentário FORM Cláudio – PEF Dalila – V2** significa: segundo comentário feito pelo formador Cláudio em relação à resposta dada pela professora Dalila.

Comentário PEF Sasha – PEF Dalila – V2

Li o comentário da Elis e **também gostaria que lesse meu portfólio** para fazer o do grupo. **Coloquei exemplo.** Troque idéias com as meninas e nos remeta. Precisamos pensar na oficina também. Recebeu minha mensagem? Aguardo.

Comentário PEF Mirtes – PEF Dalila – V2

Precisamos pensar na relação intertextual para colocarmos o verbete texto do grupo e além disso, **verbetes didáticos precisam de exemplo**, não precisa?

As professoras realizam, conforme Voloshinov/Bakhtin (2002, p.148), uma “apreensão ativa” do enunciado de outrem, manifestada na “réplica interior” e seguida do “comentário efetivo” em relação à construção do conceito. Nessa réplica, as professoras levantam questões a partir do verbete enunciado pela professora dona daquele Portfólio (como, por exemplo “*é somente escrito?*”; “*oral também não pode ser texto?*”). Além disso, as professoras também trazem para a discussão as vozes dos formadores, na medida em que citam o fascículo que subsidiou todo o curso (“*Veja a pag. 48*”) ou, ainda, revozeam trechos do material de apoio para a produção dos verbetes (como em “*além disso, verbete didático precisa de exemplo, não precisa?*”).

É possível perceber, ainda, que o verbete de uma professora pode servir de modelo para uma colega, lembrando-a de um aspecto que esqueceu de mencionar em sua resposta e que ajudará a enriquecer ou reformular seu próprio verbete (“*Não me lembrei de inserir em minha definição “figuras e imagens”, por isso achei sua idéia bem significativa.*”). E, assim, vemos se formando uma “cadeia de enunciados ininterrupta” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 123) que remetem um ao outro, tornando explícita a relação dialógica e colaborativa entre as professoras participantes do curso.

Todo esse processo comunicativo se mostra interessante, e revela de fato um processo de aprendizagem colaborativa, com a construção conjunta dos conceitos por parte das professoras. Estas, ao comentarem o verbete da colega, não apenas fazem elogios e concordam com tudo o que foi dito, mas exteriorizam nos comentários sua réplica interior: assim como coloca Voloshinov/Bakhtin (2002, p.147), “a palavra, vai à palavra”.

Ao mesmo tempo, pensamos que tal interação colaborativa entre as professoras por meio da escrita não ocorre simplesmente impulsionada por uma vontade espontânea de colaboração. Acreditamos, sim, que se trata aqui de uma especificidade da metodologia adotada pelo curso *Letramento nas séries iniciais* e pelos cursos do CEFIEL, em geral, que privilegiam e incentivam a colaboração entre os participantes. Ainda, lembramos que o

componente a distância pode muitas vezes potencializar e auxiliar a construção colaborativa, como na produção do verbete, por exemplo, , visto que esse uso recorrente da escrita (pressupondo uma leitura anterior do tópico que vai ser comentado) torna-se necessário e primordial, pois nessa modalidade de ensino não estão presentes os sinais visuais que orientam as interações face a face.

Nesse caso, assim como coloca Barros (2002), em referência às *aulas-chat*, “a única forma que o professor tem de, primeiro, constatar a presença e, segundo, avaliar a disposição de participação do aluno é pelo aparecimento, na tela, de sua contribuição.”. De fato, a única forma de o professor se mostrar é por meio da manifestação escrita, a qual, por sua vez, para acontecer, pressupõe uma leitura anterior dos materiais do curso e das manifestações dos colegas e dos formadores (embora existam alguns casos, mais raros, de professores que entram no ambiente durante poucos minutos, postam diversas mensagens, desconectadas da discussão que está acontecendo, o que mostra não ter havido essa preocupação em utilizar as ferramentas com os propósitos para os quais elas se destinam). Isso também pode acontecer em uma aula presencial, em que é possível estar presente fisicamente realizando outras atividades⁶¹, sem de fato atentar para o que acontece na aula em si.

Ao analisar interações em sala de aula, Cazden (1988) aponta a recorrência de uma estrutura interativa dos turnos para tomar a palavra que corresponderia ao padrão IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), já percebida por Mehan (1979, apud CAZDEN, 1988). Nesse padrão interacional, o professor, sempre exercendo papel central na interação em sala de aula, inicia um tópico, coloca uma questão para os alunos; estes respondem e, por fim, o professor retoma o turno fazendo uma avaliação sobre a resposta dada.

Com base em Cazden (1988), a estrutura IRA pode ser representada pelo seguinte esquema de participação social (ERICKSON, 1984), em que o professor, falante primário, ocupa mais turnos, inicia o tópico e avalia o turno do aluno, mantendo assim o poder sobre a interação.

⁶¹ Já presenciamos aulas de cursos de formação continuada em que algumas professoras levavam trabalhos da escola para fazer durante as aulas, ou até mesmo crochê, esmalte para pintar as unhas, entre outros. É possível perceber, portanto, que a heterogeneidade entre os sujeitos participantes e o conflito de objetivos e interesses encontrados no curso presencial também são vistos no curso semipresencial, independentemente da mediação da escrita e do computador.

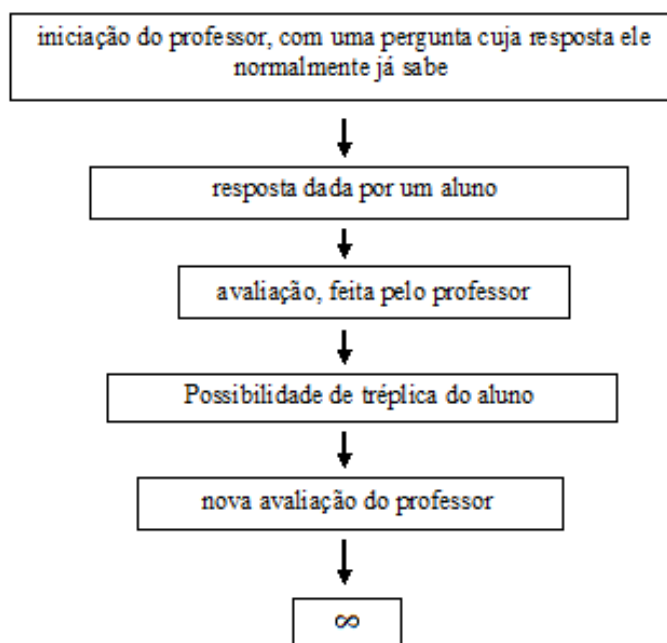


Figura 24 – Estrutura IRA

Devido às especificidades do curso a distância em análise, a interação acaba por se afastar desse padrão típico da interação IRA da aula tradicional (apesar de ainda apresentar alguns elementos desse padrão, como, por exemplo, quando um formador deixa um comentário contendo a avaliação “*Parabéns!*”, ou “*Muito bem!*” em relação à resposta de um professor). Além de haver uma colaboração mútua dos professores entre si, como vimos nos comentários via portfólios, há ainda, entre formadores e professores, um constante “bate-e-volta” entre as respostas e comentários, uma construção das reformulações feitas em díades estabelecidas constantemente entre formador e professor, como num processo de orientação individual.

Vale lembrar que este não é necessariamente o padrão encontrado em cursos a distância e que os resultados que discutimos aqui devem-se especialmente à metodologia utilizada no curso analisado, que teve esse funcionamento devido ao fato de estarem disponíveis recursos disponibilizados pelo computador e a Internet, como, por exemplo, o registro dos comentários, ou a possibilidade de comunicação e realização de atividades em conjunto com participantes de outras cidades, que permitiam realizar colaborativamente

atividades didáticas de interesse dos professores. Sendo assim, sabemos que havia disponíveis os recursos diversos da plataforma, mas era de fundamental importância o tipo de curso oferecido, que, no caso do CEFIEL, valorizava mais a participação (e não a correção); o processo (e não apenas o resultado). É o caso, por exemplo, de quando os formadores faziam comentários fáticos, que não informam, mas sim encorajam os professores, mantendo abertos os canais da interação, como nos trechos abaixo, em que os formadores comentam respostas dos professores, nos Portfólios individuais:

“R., também concordo plenamente com você. É uma questão complexa e vamos trabalhar com ela mais especificamente numa agenda futura, quando, então, podemos voltar a conversar.”

“A., De fato, tais atividades não enfatizam a prática analítica. No entanto, fiquei refletindo sobre os objetivos das produções de texto coletivas. Qual texto eles estariam produzindo? Para quem? Com que finalidade? São questões para reflexão...”

“C., sem dúvida, há outros problemas que podem ser elencados e outras possíveis causas também, mas suas reflexões são interessantes. Talvez seja importante pensar o que significa ser "modelo de leitura e escrita", ou seja, que leitura e escrita os professores não realizam? Mas teremos tempo de discutir isso em outros momentos do nosso curso.”

Em função dessas características, a seqüência interativa gerada nesse curso poderia ser considerada uma estrutura que funciona como uma teia, uma rede de respostas, em que aparecem múltiplas vozes, diferente da estrutura IRA, linear e unívoca. Chamaremos essa nova estrutura de Teia de Respostas Múltiplas (estrutura TRM), na medida em que permite que os professores (aqui, no papel de “alunos”) tenham mais voz e mais espaço nessa nova aula. O seguinte esquema de organização reflete a estrutura TRM, relativa à interação na aula virtual em análise:

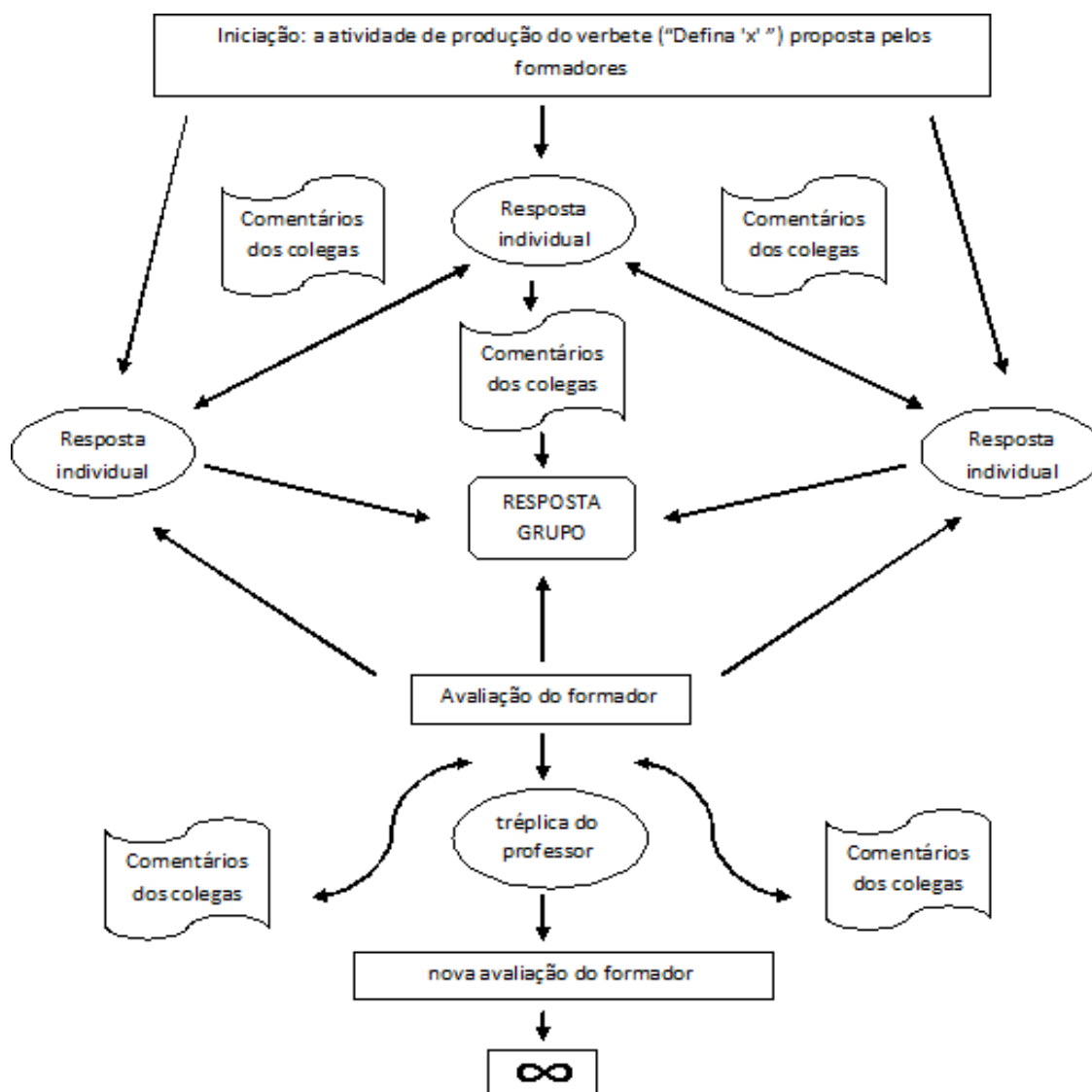


Figura 25 – Estrutura TRM

Os trechos a seguir mostram outros efeitos desse modo de interação, que passa a ser mutuamente colaborativa – revisões, re-escritas, reconceitualizações, não só entre professores e formadores, mas também dos professores entre si, é o que se segue:

Exemplo 2: comentários relativos ao verbete “Letramento”, formulado pelo grupo e disponibilizado no Portfólio de Grupos:

Comentário PEF Silmara 1 – Grupo F V1

Olá pessoal! Eu li novamente o nosso verbete e já não concordo mais com o que escrevemos, ainda não sei bem o que é mas acho que não é só isso.

Comentário PEF. Otávia 1 – Grupo F V1

Concordo com a Silmara, pois no decorrer do encontro do dia 7, das leituras e do bate-papo minha 1ª concepção sobre letramento também mudou

Comentário FORM Gláucia – Grupo F V1

O verbete desse grupo está interessante, mas já vi definições melhores nos portfólios de algumas de vcs.

Convido-as a ler os verbetes de cd uma, ler tb meus comentários, conversar entre vcs sobre os melhores verbetes e complementarem/alterarem o do grupo.

É possível perceber, neste exemplo, pela fala da formadora, que o tipo de interação propiciado muda segundo a abordagem didática: além de avaliar o verbete, indicando possibilidades de revisão, na primeira parte de seu comentário (“O verbete desse grupo está interessante, mas já vi definições melhores nos portfólios de algumas de vcs.”), a própria formadora incentiva que as professoras leiam e comentem seus verbetes individuais na segunda parte de seu comentário (“Convido-as a ler os verbetes de cd uma, ler tb meus comentários, conversar entre vcs sobre os melhores verbetes e complementarem/alterarem o do grupo.”), favorecendo a descentralização de seu papel de formadora. Dessa forma, a noção de *agente de letramento* pode ser aqui observada de forma bastante evidente, sendo este um conceito definido por Kleiman (2006) como um agente social que,

trabalhando num determinado grupo tem capacidade para articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, organizar o grupo para a ação conjunta, gerar movimentos sociais e exercitar influência, como coletividade, no processo de tomar decisões. Assim, um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade.

No contexto do curso analisado, vemos que não só os formadores, mas também os professores, assumem a função de agentes de letramento, na medida em que, em seus

comentários, conseguem *articular os interesses* dos colegas, *organizar o grupo*, *exercitar influência no processo de tomar decisões*, entre outras ações, que mais facilmente acontecem no decorrer do curso semipresencial dadas as ferramentas disponíveis no ambiente do curso, associadas ao constante encorajamento dos professores por parte dos formadores.

Embora a qualidade da interação – o tipo de participação social seja importante, não podemos deixar de lado que se trata de um contexto de aprendizagem, para elaboração de conhecimento e, portanto, interessa também que tipo de atividade cognitivo-discursiva é promovido. Nos exemplos a seguir, com os comentários relativos ao verbete “Letramento”, formulado por uma das integrantes do grupo e disponibilizado em seu Portfólio Individual, vemos argumentos, contra-argumentos, tentativas de definição, que apontam para uma intensa atividade metaenunciativa, sendo que há aí envolvida uma reflexão sobre como definir, sobre a escolha do léxico, há uma análise do interlocutor, das intenções comunicativas, entre outras preocupações conscientes sobre como construir o verbete. Karmiloff Smith (1983, apud GOMBERT, 2003, p. 19) desenvolveu um modelo no qual considera “os metaprocessos como componentes essenciais das aquisições (...) em todos os níveis do desenvolvimento”. Sendo assim, essa atividade metaenunciativa consciente feita pela professora sobre o processo de conceitualização do termo proposto pelos formadores permite que suas representações sobre esses conhecimentos vão se tornando mais palpáveis, auxiliando-a na construção de seu verbete (KARMILOFF-SMITH, 1992, apud HORTA & MARTINS, 2004). É o que vemos nos comentários abaixo.

Exemplo 3: comentários relativos ao verbete “Letramento”, formulado pela professora Otávia e disponibilizado em seu Portfólio Individual:

Comentário PEF. Marcília – PEF Otávia V1 (trecho)

Concordo com sua definição sobre letramento. **Mas acho que**

Comentário PEF. Rosalva – PEF Otávia V1

acho que é isso mesmo, o letramento é uma prática sociocultural.

Comentário PEF. Silmara – PEF Otávia V1

Eu concordo com você mas acho que eles querem algo mais científico. Não sei bem como explicar mas é alguma coisa mais acadêmica, ou seja **o significado está bom mas as palavras talvez estejam impróprias**. Você me entende?

Eu estava **lendo as orientações** e lá **me deu esta impressão**. Então eu **reli e refiz os meus dê uma olhadinha**.

Comentário FORM Gláucia – PEF Otávia V1 (trecho)

Nosso intuito é a produção de um verbete didático, ou seja, estamos pensando em um prof que não sabe o que significa "letramento", mas quer aprender, por isso acho que sua escrita simples e objetiva está bastante apropriada.

Gostaria, entretanto, que vc revisse alguns pequenos detalhes.

Novamente, é possível observar o comportamento da própria formadora subvertendo os papéis tradicionais na aula: em vez de centralizar as ações, incentiva as professoras a lerem e comentarem entre si suas respostas individuais (“*Convido-as a ler os verbetes de cd uma, ler tb meus comentários, conversar entre vcs*”).

Nessa leitura coletiva e discussão via comentário nos portfólios individuais, é também recorrente, entre os professores engajados na atividade de elaboração do verbete, a produção de comentários metaenunciativos com o objetivo final de construir um verbete comum (“*Eu li novamente o nosso verbete e já não concordo mais com o que escrevemos*”; “*no decorrer do encontro do dia 7, das leituras e do bate-papo minha 1ª concepção sobre letramento também mudou*”; “*Concordo com sua definição sobre letramento. Mas acho que...*”; “*acho que é isso mesmo*”; “*eu reli e refiz os meus dê uma olhadinha.*”), o que promove uma construção colaborativa e dialógica do conceito feita pelos professores participantes do curso, permitindo que eles de fato atuem, ao lado dos formadores, como agentes de letramento no contexto do curso.

Retomando Vigotsky e sua teoria da construção social do conhecimento, acreditamos que, em uma atividade como a que mostramos aqui, não só os formadores, mas também os próprios professores podem fazer o papel de mediadores nesse processo de construção do conhecimento. Portanto, temos um grupo de professores que se engaja para construir em parceria um determinado conceito, trabalhando em conjunto na compreensão do objeto de estudo e utilizando para tanto comentários metaenunciativos, nos quais não só concordam entre si, mas também discutem as divergências existentes, o que caracteriza um processo de aprendizagem significativo para os participantes.

4.4 - A nova aula e as funções dos participantes

Escrevendo sobre a possibilidade de haver um gênero aula, Marcuschi (2005) menciona que denominamos “aula” muitos eventos sociocognitivamente distintos, com

sujeitos participantes também distintos (ensino fundamental, ensino médio, ensino universitário, ensino a distância) e que, portanto, “uma tal riqueza não permite uma visão simplista e linear como se houvesse um gênero textual ‘aula’ homogêneo e bem delineado”.

No entanto, o próprio autor considera que “a relação de assimetria entre professor-aluno é uma *tendência esperada*” (op.cit., p.48, itálicos do autor) em uma “aula”. Ainda sobre interação em sala de aula, Marcuschi (2005, p.48) constata também que

muitas perguntas feitas pelo professor em sala de aula são apenas um motivo para rever um tema, identificar um problema, aferir a posição do aluno ou prosseguir na exposição. Nesse contexto é normal que as respostas do aluno não sejam retomadas nem transformadas em objeto de exploração.

No curso *Letramento nas séries iniciais* e nas relações professor-alunos em aulas a distância, a interação tende a ser mais descentralizada, menos focada na figura do professor. Barros (2002), ao discutir “aulas chat”, informa-nos que, “no que se refere às características da interação como um todo, podemos dizer que há, na *aula chat*, uma maior simetria entre os participantes, o que leva à **descentralização** da interação.” (p. 5). A autora esclarece que isso acontece não só no caso das aulas chat: “essa descentralização tem sido apontada como um traço de CMCs [comunicações mediadas por computador]” (*idem ibid.*). A autora continua sua referência às comunicações mediadas por computador dizendo, ainda, que

Aoki (1995) afirma que, até o momento [2002], as CMCs têm se constituído como um domínio mais **igualitário** (...). Diz a autora que, nas CMCs, os participantes tendem a focalizar mais nas mensagens que no interactante. (...) Assim, a interação tem se caracterizado não como bipartida (professor vs alunos) mas multilateral - são várias as pessoas tentando conduzir a interação pela introdução de tópicos diferenciados, embora possam estar relacionados ao tema agendado.(ênfase da autora)

Tomando por base nossa pesquisa, concordamos com Barros, por um lado, no que diz respeito ao fato de caracterizar a interação mediada pelo computador como multilateral. Sabemos que um curso como o que analisamos aqui utiliza em suas ações gêneros textuais diversos (tais como fórum de discussão, diário, bate-papo, e-mail), que, por sua vez, exigem escritas também diferenciadas e que de maneira nenhuma podem ser tratadas de

forma homogênea, como se apenas a mediação do computador as tornasse descentralizadas. Acreditamos, ainda, que as características de multilateralidade e descentralização se estendam a outras atividades da EaD como um todo, além do bate-papo (sobre o qual Barros trata mais especificamente), mas considerando que cada ferramenta tem suas especificidades.

Por outro lado, ainda que nas interações a distância haja uma maior democratização do espaço da aula, dado que cada participante tem garantido o seu “turno” se desejar entrar nas discussões, julgamos serem necessárias algumas ressalvas em relação ao “domínio igualitário” da comunicação mediada por computador no que diz respeito a interação ocorrida em qualquer “aula” (constitutivamente assimétrica, seja qual for o contexto).

O comentário do Exemplo 3, visto na seção anterior e reproduzido a seguir, ilustra a assimetria constitutiva de toda aula, inclusive a aula virtual: a professora, apesar de dizer que concorda com sua colega, preocupa-se em tentar fazer não apenas o que acredita ser o “certo”, mas principalmente o que acredita que os formadores universitários querem, o que fica claro pela utilização da conjunção adversativa “mas” em “*Eu concordo com você mas acho que eles querem algo mais científico*”, que introduz o argumento (acho que eles querem algo mais científico) com o qual ela não se identifica, dos formadores, orientando para a conclusão contrária da conclusão sugerida pelo primeiro argumento (eu concordo e por isso está adequado, aceitável) (Ducrot, *apud* Koch 2000). Entretanto, a professora declara que modificou a sua resposta: “*Então eu reli e refiz os meus*”.

Uma outra questão para a qual achamos importante voltar um olhar mais atento nesse último conjunto de interações é a resposta da formadora, também reproduzida abaixo.

O comentário deixado pela professora Silmara é seguido por um comentário da formadora, que, aparentemente, não se dirige diretamente à professora Silmara (ao contrário, ela se dirige à autora da resposta – “*acho que sua escrita..., Gostaria, entretanto, que vc revisse*”). Apesar disso, a formadora explicitamente retoma as expressões da professora Silmara em seu comentário, construindo uma réplica a seu comentário, na medida em que utiliza expressões exatamente contrárias às utilizadas pela professora (“*algo mais científico*” x “*verbete didático*”; “*alguma coisa mais acadêmica*” x “*escrita simples e objetiva*”; “*palavras impróprias*” x “*escrita apropriada*”), utilizando

inclusive um termo de mesma raiz do utilizado pela professora em seu comentário (“*apropriada*” em oposição a “*impróprias*”).

Com seu comentário, a formadora corrige o comentário da professora Silmara e de certa forma o anula, dadas as relações de poder nesse contexto. Nesse caso, apesar de todos terem seu espaço para se manifestarem, o poder é desigual na medida em que a formadora é quem solicitou o verbete e, portanto, quem tem maior conhecimento em relação ao que é esperado como resposta. Além disso, ao final do curso, as notas serão dadas também pelos formadores, o que novamente reduz o poder do comentário da professora.

Trecho do Exemplo 3

Comentário PEF. Silmara – PEF Otávia V1

Eu concordo com você mas acho que eles querem algo mais científico. Não sei bem como explicar mas é alguma coisa mais acadêmica, ou seja o significado está bom mas as palavras talvez estejam impróprias. Você me entende?

Eu estava lendo as orientações e lá me deu esta impressão. Então eu reli e refiz os meus dê uma olhadinha.

Comentário FORM Gláucia – PEF Otávia V1 (trecho)

Nosso intuito é a produção de um verbete didático, ou seja, estamos pensando em um prof que não sabe o que significa "letramento", mas quer aprender, por isso acho que sua escrita simples e objetiva está bastante apropriada.

Gostaria, entretanto, que vc revisse alguns pequenos detalhes.

A maior participação dos professores no curso analisado não está apenas relacionada ao fato de se tratar de uma interação mediada pela escrita no computador. Acreditamos que essa nova interação multilateral se justifique, sim, por algumas condições da situação de comunicação que favorecem a emergência de uma outra estrutura de participação, já apresentada na seção anterior (figura 24, página 95), situação na qual há especificidades que favorecem essa nova estrutura, por exemplo: os professores (1) têm acesso às respostas dos colegas, assim aprendendo com seus pares; (2) têm uma réplica do formador quase imediata em relação a sua resposta; (3) têm obrigatoriamente que participar individualmente, em função das características do meio e da tecnologia. Tais características, acreditamos, estão intrinsecamente ligadas à metodologia e à concepção de aprendizagem específicas desse curso, mas de certa forma acabam sendo potencializadas pelo fato de o curso ser a distância e, portanto, poder utilizar certos recursos oferecidos pelo computador e pela Internet.

Por fim, uma outra característica que também pode ter auxiliado essa maior participação, específica aos cursos do CEFIEL tais como o *Letramento nas séries iniciais*, é o fato de os “alunos” serem, na verdade, professores em formação continuada, considerados multiplicadores e, portanto, profissionais em serviço e aos quais os formadores, dadas as suas concepções de aprendizagem, confiavam de fato uma maior autonomia nessa aprendizagem colaborativa.

Sendo assim, sob as condições citadas, é previsível que haja uma alteração não só no padrão típico da aula, mas também nas funções que os sujeitos participantes desempenham nas aulas. Tais alterações não estão exclusivamente ligadas ao fato de se tratar de uma interação mediada por computador, embora seja por ele influenciado.

Essa alteração nas funções dos sujeitos participantes pode de início ser percebida pelo fato de que o domínio dos turnos de fala por parte do professor, típico na aula tradicional presencial, desaparece na aula a distância.

Com relação a essas novas funções dos sujeitos envolvidos no curso *Letramento nas séries iniciais*, acreditamos que as três funções atribuídas para o professor por Dabène (1984, apud Matencio, 1999), de *informador*, *animador* e *avaliador*, podem nos servir como ponto de partida para analisarmos nosso contexto tanto no caso dos formadores, quanto dos professores participantes do curso em análise.

Segundo Matencio (op.cit) “o professor, ao longo de uma aula, tem a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*” (p. 91, itálicos da autora). As intervenções dos alunos, por sua vez, “podem ser vistas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e suas respostas.” (*idem, ibid.*).

No caso da EaD e das interações mediadas pelo computador no curso *Letramento nas séries iniciais*, acreditamos haver uma mudança sensível nessas funções: os formadores mantêm a função de *informador principal*, por um lado, pois são eles que estipulam as agendas de trabalho, os textos a serem lidos, os temas a serem discutidos. Por outro lado, os professores também assumem alguns aspectos dessa função ao trazerem informações sobre

o objeto de estudo. Além disso, vale lembrar que, nas interações virtuais, os professores têm garantidos seus “turnos” (sem a necessidade de tomá-lo do formador, como em uma aula presencial), na medida em que basta digitar a sua contribuição e enviá-la que ela aparecerá na tela. Por exemplo, temos o caso da professora Antônia, que anexa em seu Portfólio um arquivo com o planejamento de uma aula sua, acompanhado do seguinte texto:

Exemplo 4: trecho do item “Atividade desenvolvida em sala de aula”, do portfólio da Professora Antônia

“Aos formadores Meu trabalho em sala de aula foi com um tema bem atual (Desarmamento) (...) Achei que o resultado foi muito bom, portando gostaria que conhecessem o meu trabalho.”

Ou, ainda, o caso da Professora Dalva, que coloca em seu diário a mensagem abaixo (trecho⁶²):

Exemplo 5: trecho do item “DúvidasXCertezas”, do diário da Professora Dalva

“Pesquisando sobre o assunto [alfabetização e letramento] (artigos, teses, etc.) encontrei divergências entre alguns estudiosos da área. Gadoti no seu artigo “Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?”(revista Pátio, maio/julho, 2005) se coloca do lado de Emília Ferreiro dizendo que esse termo é um retrocesso conceitual” e se entendi bem, trocam letramento por cultura escrita. Diz também que o termo letramento trata de uma posição ideológica que busca negar todo a tradição freireana. Já Magda Soares nessa mesma revista diz que...”

Com postagens como essas, acreditamos que as professoras estão no papel de *informadoras*, visto que trazem para o curso, não só informações sobre o assunto relativas à sua própria prática, como no primeiro caso, mas também informações teóricas, que encontram em outras fontes, além daquelas fornecidas pelos formadores, como acontece no segundo trecho.

Os professores também assumem as funções de *animadores*, tanto em espaços como o fórum e os bate-papos, quanto nos comentários que deixam para os colegas nos portfólios, por meio dos quais auxiliam no encaminhamento da discussão. Por exemplo, na

⁶² A mensagem pode ser lida na íntegra no Anexo 7.

seqüência de mensagens no fórum de discussão que se segue, os próprios professores *animam* e encaminham a discussão:

Exemplo 6: trecho do fórum de discussão “O texto multimodal em sala de aula⁶³”

JOÃO: A grande questão e solução da educação está em nossa CAPACIDADE, pois driblamos todas estas questões e sempre realizamos as nossa atividades, tb pensando principalmente em nosso educandos. Portanto MARTA naum se deixe levar pela incompetência de quem saiu de uma sala de aula pois como diz Luiz Barco, " ... o bom professor encontra-se em sala de aula..."

SILMARA: João, tive o prazer de ouvir uma palestra com o Grande Luiz Barco e realmente ele menciona que o bom professor se encontra em sala de aula. Mas creio que alguns deles precisariam sair dela para poder auxiliar e recorrer a nosso favor não acha?

JOÃO: Concordo desde que naum se esqueça que o motivo que o tirou da sala de aula foi o de auxiliar, cooperar, ajudar e naum complicar. É o que sempre digo a alguns desses que se deixam levar pelo novo cargo " Síndrome do pequeno poder", que pena não?

MARTA: Sim, olhando por este lado....

MARISTELA: Quem faz a realidade da Escola Pública em sala de aula é o professor leitor mediador de hábitos e práticas de leitura e que compartilha tais habilidades com toda a Equipe Pedagógica. Trabalho há 24 anos em escola pública e acredito em seu potencial educacional.Considerando a má distribuição de renda do nosso País, não estamos tão mal assim! Vamos lutar com otimismo por uma escola pública de qualidade?

MARTA: Sim amiga! Agora estou mais tranquila. Acho que o curso deveria inicia agora (brincadeira!). É que agora as coisa parecem fluir melhor aqui pra mim. bjs.

A função de *avaliador*, administrativa e formalmente, mantém-se no poder dos formadores, porém, convém ressaltar que, nos comentários nos portfólios de colegas, os professores também tecem uma avaliação sobre as atividades dos colegas, tomando por base as concepções de erro e acerto que inferem das propostas dos formadores. O exemplo 3, anteriormente discutido, ilustra essa função de avaliadores, e também a seqüência abaixo, do fórum de discussão:

Exemplo 7: trecho do fórum de discussão “Idéias sobre leitura”

AMANDA: Oi, pessoal! Acredito que ler é atribuir significados, isto é, ler o que está escrito ou impresso, voces concordam comigo? Letramento é um conjunto amplo de conhecimentos nos quais permite participar do universo letrado. Para participar no mundo de hoje é preciso ler e escrever bem, acredito que seja necessário saber escrever a língua das classes dominantes. Qual seria o procedimento da escola diante dessa prática?

⁶³ A discussão mais genérica sobre educação surgiu, nesse fórum, a partir das mensagens dos professores sobre o trabalho que realizavam com textos multimodais em suas salas de aula e o fato de, segundo alguns professores, nem sempre ser possível trabalhar tais textos dada à falta de materiais e recursos disponíveis nas escolas.

Abraços!!!

SILVIA: Amanda, eu concordo com você em alguns pontos, mas penso que para participar do mundo letrado não é necessário ler bem, pois temos muitas pessoas que apenas decifram palavras e poucas frases e são capazes de compreender e usar caixas eletrônicas, reconhecer uma conta de luz, tomar um ônibus e uma infinidade de outras coisas que envolvem a escrita. portanto nem sempre é preciso ler bem, acho que o mais importante é a convivência com o mundo das letras e saber entender seus significados.

Os dados sugerem que os formadores exercem ainda uma outra função, qual seria a de *orientadores* dos professores. Acreditamos que exista, nas interações entre os participantes, espaço para um processo maior de reflexão, como em uma orientação de trabalho individual (como num estudo dirigido, ou num trabalho de graduação ou de pós graduação), daí o termo “orientador”. Os formadores constroem díades com cada professor, e comentam todas as suas intervenções, tentando construir definições, exemplos, explicações, conjuntamente com o professor. Alguns exemplos dessa última função poderão ser vistos nas análises do item 4.3.

Acreditamos que a interação dos professores com os formadores e dos professores entre si, por meio do texto escrito, vai produzindo modelos e conhecimentos: as respostas de cada professor, associadas às intervenções dos formadores, passam a se constituir em modelos, dos quais seus colegas professores podem emprestar aquilo que lhe interessam; o modelo pode, ainda, lembrar um professor de um aspecto que se esqueceu de mencionar em sua atividade, ajudando-o a enriquecer ou reformular sua própria resposta.

Fica, portanto, explícito que as intervenções dos professores (“alunos” do curso que analisamos) em um contexto de educação a distância, sem dúvida, assumem também outras funções, que vão além de dar pistas do que sabem aos formadores e seqüência à interação.

Sendo assim, consideramos que no ambiente virtual há de fato uma maior participação dos professores em comparação a uma aula presencial, porém destacamos: a mediação da interação pelo computador pode, sim, auxiliar em uma renegociação do poder central da aula, relegado no curso presencial quase exclusivamente aos formadores; porém, não elimina as relações de poder pré-existentes. Muitas vezes, continua prevalecendo, também nesse contexto, a voz de autoridade acadêmico-teórica, representada pelos formadores, em detrimento da voz prático-experiencial, dos professores. É o que veremos no próximo item.

4.5 - Retextualizações, indiretividade e atitudes responsivas: o diálogo entre professores e formadores

Tendo discutido algumas especificidades da estrutura de participação social (Erickson, 1984) na aula mediada por computador e das funções que os sujeitos envolvidos desempenham nessa estrutura, analisaremos, a seguir, os textos produzidos nessa interação. Partindo da concepção bakhtiniana sobre a linguagem, realizaremos uma análise pragmática que leva em conta as condições de uso da linguagem numa microinteração. O conceito relevante para tal análise é o das estratégias pragmáticas de polidez (cf. Brown e Levinson, 1987; Thomas, 1995), especialmente a indiretividade, utilizadas pelos formadores ao comentarem as atividades e orientarem as possíveis reescritas das respostas dos professores.

Uma das características para a qual já chamamos a atenção nas interações entre formadores e professores foram os aspectos indicativos da tomada de uma atitude responsiva ativa por parte dos professores nas reescritas de suas respostas. A atitude responsiva ativa, segundo Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 290), ao ser adotada por um sujeito (neste caso, o professor) para com um discurso (dos formadores) cuja significação ele recebeu e compreendeu, implica se “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.” E, nesse sentido, acreditamos que a réplica do professor perante o comentário do formador pode ser considerada como tendo um peso maior se comparada à réplica feita ao comentário de um colega, tendo em vista os jogos de poder existentes no contexto do curso de formação. Isso ficará mais claro no exemplo da interação abaixo:

Exemplo 8: trecho do fórum de discussão “Escola de Javé”

LAURA: Se houvesse escola em Javé poderíamos desenvolver várias práticas. Me responda, essa escola seria para crianças ou adultos? Ou tenho que imaginar 2 tipos de escolas como existe em nossa sociedade?

OTÁVIA: Acho que não importa saber se a escola seria para adultos ou para crianças, pois o importante é saber se as práticas pedagógicas estariam dentro da realidade do povo de Javé.

LAURA: Otávia, acabei colocando essa pergunta em lugar errado. Na verdade, fiz uma pergunta para o professor Cláudio. Mas vou comentar o que vc respondeu. Acho sim que é importante saber se a escola é para adulto ou criança, penso que o adulto vê de modo diferente o mundo. Estamos fazendo suposições de como seria a escola lá em Javé. Acho que minha pergunta foi pertinente.

Retirado de um dos fóruns de discussão, o dado mostra um trecho em que a professora Otávia discorda da colocação da professora Laura e, esta, por sua vez, ao se ver contestada por uma colega, também professora, não aceita a objeção e toma uma atitude responsiva ativa mais contundente em relação à contestação (“Acho sim que é importante saber” em resposta a “Acho que não importa saber”; e “Acho que minha pergunta foi pertinente.” – respostas estas que pouco provavelmente seriam direcionadas da mesma forma a um dos formadores). Além disso, a professora Laura diz ainda que sua pergunta era, “na verdade, (...) para o professor Cláudio” (de quem certamente acataria uma objeção), minimizando a importância da avaliação de sua resposta feita por sua colega de curso.

Em contrapartida, nos comentários dos formadores, encontramos estratégias utilizadas na tentativa de proteger a face dos professores e estabelecer um diálogo com vistas a auxiliá-los na melhora dos textos por eles produzidos. Analisaremos trechos nos quais consideramos que os formadores, ao tecerem seus comentários, produzem uma retextualização da resposta dos professores, utilizando, entre outros, os mecanismos linguístico-enunciativos do discurso citado para realizar as transformações que orientariam uma possível reescrita.

Para Marcuschi (2001, p. 48), as atividades de retextualização constituem-se em “rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas”, com as quais lidamos

o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (grifo nosso).

Matencio (2003, p. 3), por sua vez, considera que

retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (grifo nosso).

Os dois conceitos, apesar de diferirem no que diz respeito à definição dos contextos enunciativos em que se realiza a retextualização, complementam-se e são ambos interessantes para nossa análise. Estamos considerando, portanto, em nossa pesquisa, com base nessas duas definições de retextualização, que, ao escrever seu comentário, o formador *retoma* em seu discurso as próprias palavras que seu interlocutor (o professor) pronunciou, *relata* o que o professor diz, *trabalhando sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base* desses professores e, então, *projeta* essas informações, acrescentando o que julga estar faltando para melhorar a resposta.

Com relação ao discurso citado, Bakhtin (2002, p.146) esclarece que

numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. Só o fazemos em casos excepcionais. (...) É preciso levar em conta todas essas características da situação de transmissão.

É preciso levar em conta, portanto, a “situação de transmissão” que analisamos aqui: nossos dados são comentários avaliativos em orientação da reescrita de uma definição conceitual, feitos pelos formadores, no contexto de um curso de formação continuada de professores. Sendo assim, há uma especificidade na utilização do discurso citado, no qual o locutor, formador, em uma estratégia pedagógica, *retoma*, retextualizando e citando indiretamente as palavras usadas pelo seu interlocutor.

Vejamos os dados de interação selecionados. O primeiro texto produzido pela professora Ana em resposta à solicitação de escrita do verbete “letramento escolar” foi o seguinte:

Exemplo 9: díade formadora Gláucia – professora Ana na construção do verbete “Letramento escolar”

Definição Verbetes “letramento escolar” PEF Ana - V1

Letramento escolar – é um processo das práticas sociais, que de certa forma estão relacionadas com o contato da leitura e escrita.

Ao avaliar a definição da professora, a formadora tece o seguinte comentário:

Exemplo 9: continuação

Comentário FORM Gláucia – Ana – V1

Vamos fazer juntos o seguinte exercício: imagine que o verbete acima tenha sido escrito por uma colega sua; a partir desse verbete, vc seria capaz de me dizer qual é a diferença entre

"letramento" e "letramento escolar"?

Em um dos textos da Profa Angela Kleiman, ela afirma que **a escola é uma das maiores agências de letramento**. Isso implica dizer que a escola e as práticas de letramento nela desenvolvidas têm especificidades que a diferem de uma instituição religiosa, p.ex., que também desenvolve práticas de letramento.

Pensemos em um evento na igreja católica: acompanhar a missa pelo folheto, responder na hora em que está prevista a participação da assembleia, cantar de acordo com o hinário, levantar ou sentar dependendo da parte do ritual que estamos acompanhando pela leitura (silenciosa ou oralizada), fazer a fila da comunhão cantando determinada música (prevista no folheto) e não outra. Tudo isso configura uma prática de letramento não escolar, compreende?

Por favor, releia o fascículo, reflita um pouco mais, repense o seu verbete e reescreva-o.

Para fazer suas críticas, a formadora sugere que a professora se distancie de seu texto e utiliza o recurso da recontextualização para uma outra situação: *“imagine que o verbete acima tenha sido escrito por uma colega sua; a partir desse verbete, vc seria capaz de me dizer...”* Pelo comentário da formadora, parece que o interesse é que a professora exemplifique, fuja do discurso genérico, mas, em vez de pedir diretamente exemplos, a formadora pede uma reescrita de verbete, ou seja, uma conceitualização (novamente), que é genérica por definição. Em resposta à solicitação da formadora, a professora escreve uma nova versão para seu verbete:

Exemplo 9: continuação

Definição Verbetes “letramento escolar” PEF Ana - V2

Letramento escolar inclui as práticas escolares de leitura e escrita, sendo que a escola é uma agência de letramento e não a única. Esta por sua vez faz com que o aluno traga conhecimentos das práticas sociais que já conhece, conseqüentemente serão mais fáceis as adequações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Vemos que, com base no comentário da formadora, a professora complementa sua resposta. Por exemplo, a partir de *“diferença entre “letramento” e “letramento escolar”* temos a especificação do segundo termo, com *“inclui as práticas escolares de leitura e escrita”*; ainda, a partir do comentário *“a escola é uma das maiores agências de letramento”*, temos *“a escola é uma agência de letramento e não a única”*.

Tendo a professora seguido as sugestões da formadora, entendemos, pelo comentário avaliativo, que a resposta agora está, sob o ponto de vista da formadora, mais adequada:

Exemplo 9: continuação

Comentário FORM Gláucia – Ana – V2

Parabéns.

Percebo que vc deu um salto de qualidade na reescrita de seu verbete. Para melhorá-lo ainda +, vc poderia, quem sabe, dar alguns exemplos, o que configuraria uma estratégia discursiva capaz de transformar seu verbete em um verbete didático.

É possível perceber que este comentário do formador foi mais direto quanto ao que a professora deveria acrescentar em seu verbete: “*Para melhorá-lo ainda +, vc poderia, quem sabe, dar alguns exemplos*”; mesmo assim, não encontramos os exemplos pedidos na reescrita, como podemos verificar abaixo:

Exemplo 9: continuação

Definição Verbetes “letramento” e “letramento escolar” PEF Ana – V3

letramento escolar - submetem-se os alunos a práticas de leitura e escrita igualmente para todos os alunos independentemente de suas capacidades e familiaridades com a escrita. letramento - é um conjunto amplo de conhecimentos (interpretação e produções de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita) que funcionam dentro da sociedade.

Comentário FORM Gláucia – Ana – V3

Vc afirma que "letramento escolar" envolve práticas de leitura e escrita desenvolvidas da mesma forma para todos os alunos, independentemente de suas capacidades e familiaridade com a escrita e que "letramento" é um conceito que contempla um conjunto amplo de conhecimentos (interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita) que funcionam dentro da sociedade.

A partir disso, eu estou entendendo que, a seu ver, o 1o conceito (letramento escolar) está circunscrito à esfera escolar e o 2o (letramento) é + abrangente, refere-se a outras várias esferas, mas ambos estão ancorados na leitura e na escrita.

É isso mesmo?

Se sim, parabéns!

Nessa segunda reescrita, a formadora se mostra satisfeita com a resposta da professora (“*Se sim, parabéns!*”), mesmo não encontrando os exemplos que havia pedido no comentário anterior. No entanto, o comentário da formadora retextualiza o verbete da professora, citando sua resposta e acrescentando considerações que julga necessárias para uma reformulação do conceito. Segundo Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 153), “quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário.”

Essa “infiltração” do discurso da formadora no discurso da professora fica clara na comparação dos trechos seguintes. Vejamos o quadro 1 com o trecho em que a professora

tenta definir o conceito em questão, tendo sua resposta retextualizada pela formadora. Comparando os dois textos, portanto, temos:

Quadro 1: resposta x retextualização

Resposta professora	Retextualização formadora
<p>letramento escolar - <u>submetem-se os alunos a práticas de leitura e escrita igualmente para todos</u> os alunos independentemente de suas capacidades e familiaridades com a escrita</p>	<p>"letramento escolar" <u>envolve práticas de leitura e escrita desenvolvidas da mesma forma para todos</u> os alunos, independentemente de suas capacidades e familiaridade com a escrita</p>
<p>letramento - <u>é um conjunto amplo de conhecimentos</u> (interpretação e produções de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita) que funcionam dentro da sociedade</p>	<p>"letramento" <u>é um conceito que contempla um conjunto amplo de conhecimentos</u> (interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita) que funcionam dentro da sociedade.</p>

Observando atentamente o quadro, temos “*submetem-se os alunos a práticas de leitura e escrita igualmente para todos*” transformado pelo formador em “*envolve práticas de leitura e escrita desenvolvidas da mesma forma para todos*” e “*é um conjunto amplo de conhecimentos*” substituído por “*é um conceito que contempla um conjunto amplo de conhecimentos*”. A formadora, assim, transforma, reformula, recria e modifica (cf. Marcuschi, 2001, p. 48) o discurso da professora; em outras palavras, retextualiza seu verbete utilizando a estratégia do discurso citado indireto, introduzido pelas expressões “*Vc afirma que*” e “*A partir disso, eu estou entendendo que*”.

A formadora, assim, opta por citar o discurso da professora, incluindo as modificações que julga necessárias, em detrimento de reformular o conceito em questão ou formular um comentário mais direto pontuando as questões a serem reformuladas.

Nesse ponto, os conceitos de indiretividade e polidez, provindos da Pragmática, são pertinentes para nossas análises, na medida em que nos auxiliam a identificar algumas das estratégias utilizadas pelos formadores, as quais algumas vezes acabam por encobrir as distinções entre tais convenções de contextualização, dando falsas *pistas de contextualização*.

A teoria de polidez de Brown & Levinson (1987), pode ser explicada retomando o conceito de face de Goffman (discutido na seção anterior), visto que está justamente ligada

aos atos de ameaça e preservação de face propostos por este autor. Segundo Brown e Levinson, “em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem uma cooperação dos outros) na preservação da face na interação” (1987, p.61). Porém, ao mesmo tempo, alguns de nossos atos são “intrinsecamente ameaçadores de face” (face threatening acts, ou FTAs, *idem ibid.*, p. 65), por exemplo quando temos que ordenar ou pedir um grande favor. Para mitigar ou amenizar as imposições, portanto, os interactantes lançam mão de determinadas estratégias vinculadas (não só, mas também) às expressões verbais utilizadas na interação, denominadas pelos autores de “estratégias de polidez”.

Dentre as possíveis estratégias de polidez, encontramos a indiretividade, caracterizada por poder se configurar tanto em uma estratégia de proteção da face dos interactantes, quanto uma estratégia de busca por consenso, em detrimento da imposição. Questões relativas à indiretividade devem sempre ser interpretadas levando-se em conta os aspectos socioculturais do contexto em que ocorrem tais interações. Como acontece com nossos dados, a indiretividade pode ser usada como uma tentativa, por parte dos formadores, de não agir de forma impositiva em relação ao discurso do outro (professores) e se apresenta pela omissão da intencionalidade do enunciador, por exemplo, no caso do formador, criticar uma resposta, ou o uso de expressões modalizadoras .

Em seu livro *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*, Jenny Thomas diz, com base em Dascal (1983), a respeito da ausência de marcadores específicos sobre a intencionalidade no enunciado, que

a indiretividade é custosa e arriscada. Custosa no sentido de que leva mais tempo para o falante elaborar e mais tempo para o ouvinte processar (...) e é arriscada no sentido de que o ouvinte pode não entender onde o falante quer chegar (p. 120)

Segundo essa mesma autora, o conceito de polidez aparece nos trabalhos no campo da Pragmática para denotar um conjunto de estratégias culturalmente motivadas empregadas pelo falante para atingir seus objetivos e promover ou manter relações harmoniosas (p.158). Em outras palavras, tais usos estratégicos de enunciados polidos podem corresponder não só a uma tentativa de reduzir “o tamanho da imposição” (p.160) do que é dito pelo falante ao seu interlocutor, mas também para salientar a concordância de

idéias entre os dois (geralmente sendo a fala mais direta nesses casos), minimizando as expressões de desacordo.

Acreditamos que o recurso utilizado pela formadora, de retextualizar a resposta da professora, citando seu discurso indiretamente, pode ser caracterizado como uma estratégia de polidez, qual seja, o uso da indiretividade. Esse uso é entendido, aqui, como um atenuante para não salientar, mais diretamente, as partes discordantes dos conceitos, evitando, assim, o efeito de correção do texto da professora. Dessa forma, a formadora, na tentativa de não “impor seu discurso ao da professora” (cf. BROWN & LEVINSON, 1987, p. 17), constrói um cenário em que faltam “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 2002, p. 152), ou seja, faltam traços explícitos, no texto, que mostrem quais de fato são as críticas da formadora. Como coloca Thomas (1995, p.120) esta é uma “atitude arriscada”, haja vista que a professora “pode não entender onde o falante quer chegar”.

Vejam a próxima interação, que ilustra uma situação semelhante. A seguir, o primeiro texto produzido pela professora Clara, em resposta à solicitação de escrita do verbete “texto”:

Exemplo 10: diáde formador Cláudio – professora Clara na construção do verbete “Texto”

Definição Verbetes “texto” PEF Clara – V1

Texto é uma das ferramentas que o homem se utiliza para se comunicar. Ele pode ou não ter palavras escritas. São tipos de textos: cartas, bilhetes, convites, anúncios, sinais de trânsito, rótulos, receitas, bulas, além dos convencionais como narrações, descrições, informativos, jornalísticos, entre outros.

Avaliando essa tentativa de definição da professora, o formador, em seu comentário, revozea o uso da palavra “ferramenta” e a tipologia proposta pela professora. Vejamos o primeiro comentário, que começa questionando o uso do termo “ferramenta”:

Exemplo 10: continuação

Comentário FORM Cláudio – Clara – V1

Seu verbete didático aponta, inicialmente, para uma definição - "uma das ferramentas que o homem utiliza para se comunicar. É comum ouvirmos falar que a linguagem é também uma "ferramenta que o homem usa para se comunicar" - . **Será que fica claro para o professor a noção de ferramenta? . Haveria diferença entre texto e linguagem?**

Em seguida, você lembra ao professor que o texto pode ou não ter palavras escritas. **Isso é muito importante de ser frisado.**

No entanto, fiquei pensando nos seus exemplos. Eles trazem quatro conjuntos tipológicos que você chama de "tipo de texto":

1) gêneros: cartas, bilhetes, convites, anúncios, rótulos etc.

- 2) gêneros escolares(vistos por alguns como tipo de texto): narrações, descrições...
- 3) Outro que retoma a orientação comunicacional - aquilo que se faz com o texto= informativos. O rótulo, a carta, o convite tem tal orientação, por exemplo.
- 4)Outro que retoma o lugar institucional: jornalístico.

Acho a idéia dos exemplos bem didática, mas gostaria que você refletisse sobre como organizar tais tipologias. Acho, inclusive, que a 3ª e a 4ª podem "confundir" o professor. O que achas?

Para fazer as duas críticas à definição formulada por Clara, o formador utiliza aqui, novamente, o recurso da recontextualização para uma outra situação – nesse caso, o reposicionamento do professor, lembrando seu papel de multiplicador, ou seja, formador de seus colegas, em outro contexto: “*Será que fica claro para o professor a noção de ferramenta?*” e “*Acho, inclusive, que a 3ª e a 4ª podem "confundir" o professor*”. O formador põe em dúvida a clareza da noção. Na verdade, é possível aqui inferir que, para o formador, um pesquisador acadêmico, o termo utilizado não é considerado ideal para definir texto. Quando o formador diz que linguagem é definida como ferramenta, aí está colocada sua crítica. A pergunta *haveria diferença entre texto e linguagem?* deixa clara a objeção: ou não podem os dois serem ferramentas, ou se tudo é ferramenta, é necessário procurar algum outro traço que diferencie o objeto a ser definido.

O comentário do formador, no entanto, instiga a professora a fazer não só a reescrita do verbete, como também um novo comentário em resposta:

Exemplo 10: continuação

Comentário PEF Clara em resposta

Creio que a palavra ferramenta fica clara para os professores por ser de seu uso habitual. Mas para evitar confusões, **podemos usar então que o texto é uma "forma" de comunicação** dos homens, **assim como a linguagem e os gestos**. Quanto aos exemplos de textos citados, **não os organizei de maneira tipológica**, mas seu comentário foi pertinente. Obrigada.

A professora discorda do primeiro questionamento feito no comentário do formador (*Será que fica claro para o professor a noção de ferramenta?*), no trecho “*Creio que a palavra ferramenta fica clara para os professores por ser de seu uso habitual.*”. No entanto, o que acreditamos estar ocorrendo nesse episódio é o que Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 107) comenta sobre o fato de “os contextos possíveis de uma única e mesma palavra” serem “freqüentemente opostos”. Segundo esses autores, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2002, p.66).

Nesse sentido, a réplica feita pela professora ao comentário do formador utiliza a palavra ‘ferramenta’ com uma orientação diferente daquela utilizada pelo formador: este, em seu comentário, questiona o uso de um termo que também é usado para definir linguagem, no socioconstrucionismo vigotskiano; temos aí a ferramenta simbólica do discurso científico. A professora, por sua vez, não percebe essa preocupação teórica do formador e usa a palavra “ferramenta” com o sentido de instrumento, do discurso do cotidiano. O que acontece, portanto, é que temos “uma única e mesma palavra”, “ferramenta” figurando “em dois contextos mutuamente conflitantes”.

Além disso, assim como na interação anterior, há outro fator que prejudica a apreensão das questões postas pelo formador por parte da professora. O formador, visando não impor sua fala à da professora, utiliza uma pergunta indireta. Em vez de dizer, por exemplo, que “a noção de ferramenta não é clara, ou adequada para a definição”, que seria uma postura ameaçadora da face da professora, ele questiona a capacidade dos colegas da professora entenderem o termo ferramenta “*Será que fica claro para o professor a noção de ferramenta?*”. Dessa forma, o objetivo do formador com essa pergunta não é que a professora responda “Sim” (ou “não”), como ela faz na interação vista. Na verdade, temos novamente aqui o uso de uma estratégia de polidez, a indiretividade, em cuja utilização o que se diz não é necessariamente aquilo a que se quer que o interlocutor responda (cf. BROWN E LEVINSON, p.132).

Na interação analisada, portanto, a pergunta indireta “*Será que fica claro para o professor a noção de ferramenta?*” é utilizada pelo formador como estratégia de polidez para “minimizar o desacordo” entre ele e a professora, com o intuito típico de preservar a face de sua interlocutora. O formador, com a voz de autoridade que o próprio contexto do curso de formação lhe confere, pode facilmente tirar a professora de sua face com uma intervenção muito direta, o que levaria a professora a “sentir-se envergonhada e inferior...” (GOFFMAN, 1959, p. 79). Sabendo disso, tenta, pelo contrário, resguardar a face da professora, o que a deixaria “mais confiante e segura” (*idem, ibid.*, p 79).

No entanto, nesse caso, o “risco de incompreensão” citado por Thomas (1995) fica evidente pela resposta dada pela professora. E a estratégia do formador, em vez de auxiliar o processo de construção do verbete, acaba por não funcionar como por ele esperado.

Mesmo discordando, a professora propõe, em substituição à palavra “ferramenta”, o termo “forma”, mais abstrato, o qual, em sua percepção, provavelmente se encaixasse melhor no pensamento teórico acadêmico, que pode lhe parecer também mais abstrato do que a prática que ela já conhece. A professora responde ao que está explícito e não à objeção nas entrelinhas (compreensíveis para quem partilhe dos conhecimentos teóricos do formador) e continua no mesmo equívoco, equiparando linguagem e texto.

A segunda parte do comentário do formador, por sua vez, tematiza a tipologia utilizada pela professora. Vemos, neste exemplo, uma preocupação do formador em categorizar segundo critérios compatíveis os exemplos trazidos pela professora, ao passo que esta deixa bem claro em sua resposta que não era mesmo seu objetivo organizá-los “de maneira tipológica”. Por outro lado, quando lemos a reescrita, ela novamente tenta incorporar ao seu verbete a sugestão do formador sobre a organização das tipologias, como podemos verificar abaixo.

Exemplo 10: continuação

Definição Verbetes “texto” PEF Clara – V2

Texto é uma das formas que o homem utiliza para se comunicar, atualmente encarado como o ponto de partida do trabalho pedagógico ao influenciar o planejamento e a seleção das atividades propostas em sala de aula. Ele pode ou não ter palavras escritas, ou seja, um texto pode conter formas de linguagem escrita, visual e até falada. São tipos de textos: · Literários: narrações, descrições, poesias... · Populares: ditos, provérbios, adivinhas, parlendas, frases de caminhão... · Comunicacionais: cartas, bilhetes, convites, anúncios, sinais de trânsito, rótulos, informativos... · Instrucionais: receitas, bulas, regras de jogos, manuais de orientação... · Institucional: jornalístico, artigos de opinião, dissertações... Dependendo do contexto de uso, um texto pode adotar diferentes sentidos, conforme o leitor e a situação em que está sendo lido.

Essa reescrita, apresentada 13 dias depois da primeira versão, traz diversas outras informações que foram sendo discutidas ao longo da semana no ambiente do curso, provavelmente lidas pela professora e as quais ela achou por bem acrescentar⁶⁴, como por exemplo, a informação de que o texto é “*atualmente encarado como o ponto de partida do trabalho pedagógico ao influenciar o planejamento e a seleção das atividades propostas em sala de aula*”, ou de que “*Dependendo do contexto de uso, um texto pode adotar diferentes sentidos, conforme o leitor e a situação em que está sendo lido.*”.

⁶⁴ É importante lembrar que todos os professores tinham acesso aos trabalhos de todos, portanto, pode ser que trechos de outros verbetes elaborados pelos colegas tenham sido incorporados por esta professora.

Ainda, a professora acrescenta uma explicação mais detalhada no trecho para o qual o formador chamou atenção em seu primeiro comentário, mostrando que concordava (“o texto pode ou não ter palavras escritas. Isso é muito importante de ser frisado”). O trecho elogiado pelo formador “pode ou não ter palavras escritas” ganhou então o complemento: “ou seja, um texto pode conter formas de linguagem escrita, visual e até falada”.

Quanto à questão dos exemplos e da tipologia, também mencionada pelo formador, há uma sensível alteração feita pela professora, como podemos observar no quadro abaixo, que mostra as suas sucessivas reformulações, na tentativa de se conformar às exigências do discurso acadêmico, representado nas sugestões do formador.

Quadro 2: resposta x comentário x reescrita

I ^a versão	Comentário formador	Reescrita
São tipos de textos: cartas, bilhetes, convites, anúncios, sinais de trânsito, rótulos, receitas, bulas, além dos convencionais como narrações, descrições, informativos, jornalísticos, entre outros.	<p>you chama de "tipo de texto":</p> <p>1) gêneros: cartas, bilhetes, convites, anúncios, rótulos etc.</p> <p>2) gêneros escolares (vistos por alguns como tipo de texto): narrações, descrições...</p> <p>3) Outro que retoma a orientação comunicacional - aquilo que se faz com o texto = informativos. O rótulo, a carta, o convite tem tal orientação, por exemplo.</p> <p>4) Outro que retoma o lugar institucional: jornalístico</p>	<p>São tipos de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Literários: narrações, descrições, poesias... · Populares: ditos, provérbios, adivinhas, parlendas, frases de caminhão... · Comunicacionais: cartas, bilhetes, convites, anúncios, sinais de trânsito, rótulos, informativos... · Instrucionais: receitas, bulas, regras de jogos, manuais de orientação... · Institucional: jornalístico, artigos de opinião, dissertações...

É possível observar que a professora é participante ativa, responsiva na interação: ela faz as modificações em seu verbete de acordo com as sugestões presentes no comentário do formador, e nem sempre suas alterações equivalem à mera repetição do discurso de autoridade do formador. Tais constatações nos permitem concluir que há de fato o estabelecimento de uma compreensão ativa no diálogo entre formador e professor. É possível percebermos, como aponta Voloshinov/Bakhtin (2002, p. 133), as contrapalavras no discurso da professora, em réplica às do formador, mostrando que de fato houve uma compreensão de sua parte, dado que, segundo o mesmo autor, “quanto mais numerosas e

substanciais forem [as contrapalavras da réplica], mais profunda e real é a nossa compreensão.” (*idem, ibid.*, p. 133)

No entanto, também acreditamos ser importante observar que as modificações da professora são todas feitas pontualmente com base nas orientações do formador, ainda que ela não concorde com tais observações (como no caso do uso da palavra ‘ferramenta’, ou da tentativa de organização tipológica). Sendo assim, vemos a influência determinante do discurso de autoridade do formador: ainda que possamos perceber uma predisposição em negociar os significados com o formador, este discurso internamente persuasivo acaba sendo sobreposto pelo de autoridade.

O próximo dado envolve uma segunda avaliação do formador sobre o mesmo verbete em seqüência à reescrita analisada.

Exemplo 10: continuação

Comentário FORM Cláudio – Clara – V2

Sua definição está de fato com um caráter didático. Comentarei apenas a questão da tipologia, pois **é super difícil classificar os textos** que circulam na nossa sociedade, pois eles são dinâmicos. Sua tipologia aponta para dois grandes grupos: esfera de produção (onde o texto foi produzido - na esfera literária, na esfera institucional, etc.) e para a função comunicativa (informar, instruir, comunicar, etc.). **Ela pode ser útil** para o professor entender que há uma diversidade textual e diversas funções, mas alguns pontos merecem ser destacados.

1. No item literário, você dá três exemplos. Um eu diria que é de fato da esfera literária (poesias ou poemas), mas descrições e narrações podem ser escritas sem ser necessariamente na esfera literária, **concordas?** Eu vejo as descrições e narrações como textos que circulam bem mais na escola, na forma de redações. Então, a esfera seria a escolar.

2. Comunicativo e informacional não seria a mesma coisa? Qual seria a diferença para o professor? A categoria comunicacionais é tão ampla que poderia abarcar todos os exemplos. **O que achas?**

3. Não ficou claro os exemplos do institucional. Explico melhor, jornalístico é uma categoria ampla que englobaria inclusive o próprio artigo de opinião. A dissertação acredito que é produzida muito mais na escola.

São questões para pensar, pois **sei que é muito difícil estabelecer categorias.**

Boa reflexão!

A partir do comentário final do formador, vemos que há uma tentativa sustentar o trabalho da professora com a utilização das expressões avaliativas positivas favoráveis à resposta (trazendo alguns elementos da estrutura IRA “*Sua definição está de fato com um caráter didático*”; “*Ela pode ser útil*”). No entanto, o texto do formador retextualiza a resposta da professora, citando indiretamente o que ela diz, com o acréscimo das considerações que julga necessárias para uma reformulação das categorias. Essa

retextualização fica clara na comparação no quadro abaixo, a partir do comentário inicial do formador “*Sua tipologia aponta para...*”.

Vejamos o quadro com os trechos em que a professora tenta definir a tipologia em questão.

Quadro 3: resposta x comentário

Resposta da professora	Comentário do formador
<p>São tipos de textos: · Literários: <u>narrações</u>, <u>descrições</u>, <u>poesias</u>... · Populares: ditos, provérbios, adivinhas, parlendas, frases de caminhão... · Comunicacionais: cartas, bilhetes, convites, anúncios, sinais de trânsito, rótulos, <u>informativos</u>... · Instrucionais: receitas, bulas, regras de jogos, manuais de orientação... · Institucional: <u>jornalístico</u>, <u>artigos de opinião</u>, <u>dissertações</u>...</p>	<p>dois grandes grupos: esfera de produção (onde o texto foi produzido - na esfera literária, na esfera institucional, etc.) e para a função comunicativa (informar, instruir, comunicar, etc.). (...) <u>item literário</u>, você dá três exemplos. <i>Um</i> eu diria que é <i>de fato</i> da esfera literária (<u>poesias ou poemas</u>), <u>mas descrições e narrações</u> podem ser escritas sem ser necessariamente na esfera literária (...)Eu vejo as descrições e narrações como textos que circulam bem mais na escola, na forma de redações. Então, a esfera seria a escolar. 2. <u>Comunicativo e informativo</u> não seria a mesma coisa? Qual seria a diferença para o professor? A categoria <u>comunicacionais</u> é <i>tão ampla que poderia abarcar todos</i> os exemplos. 3. <i>Não ficou claro</i> os exemplos do <u>institucional</u>. Explico melhor, <u>jornalístico</u> é uma categoria ampla que englobaria inclusive o próprio <u>artigo de opinião</u>. A <u>dissertação</u> acredito que é produzida muito mais na escola.</p>

O comentário do formador revozea determinados trechos da resposta da professora com a expressão “*aponta para dois grandes grupos*”. A partir da utilização do operador argumentativo *mas*, ele aponta para restrições quanto ao que foi dito pela professora. No entanto, nesse contexto, o uso do *mas* permite que o formador se isente de fazer uma crítica imediata ou mesmo de anular o que a professora disse. Sendo assim, o formador retoma o que a professora disse, a princípio concorda com as afirmações iniciais e, em seguida, utilizando o operador *mas* muda a orientação argumentativa e restringe a concordância. Em seguida, traz expressões avaliativas que, no contexto, são negativas, tais como *tão ampla que abarca tudo, não ficou claro*. A pergunta negativa feita pelo formador e o uso do pretérito do futuro (*Comunicativo e informativo não seria a mesma coisa? Qual seria a diferença para o professor?*) indicam que ele espera uma resposta positiva, mas são também construídas forma indireta.

Há ainda outras evidências da estratégia de indiretividade mobilizada pelo formador, dentre elas a utilização da expressão “*aponta para*”, dando indicativas de que vai retextualizar o que foi dito pela professora, em vez de fazer críticas diretas. Nessa

retextualização, quando cita o discurso da professora, o formador vai trazendo diversas informações novas, que não estavam na resposta inicial, o que por sua vez sugere, indiretamente, uma completa reformulação na tipologia trazida pela professora. Ainda, na tentativa de salientar uma concordância e um sentimento de solidariedade (cf. Thomas, 1995) para com a resposta comentada, o formador enfatiza, no início de seu comentário, que “*é super difícil classificar os textos*”, reafirmando essa idéia ao final, com o trecho “*sei que é muito difícil estabelecer categorias*”.

Destacamos que, se por um lado, o uso da indiretividade pelo formador faz correr o risco da incompreensão, por outro, permite que o formador deixe seu comentário mais polido, o que aumenta a proximidade entre os interlocutores, crucial para que o aprendizado ocorra. Salientamos, ainda, que o conflito entre as observações de professores e formadores não deve ser encarado de forma negativa, muito pelo contrário, percebemos tais conflitos como intrínsecos ao processo de aprendizagem. Citando Clermont e Nicolet (1992) e Mugny e Doise (1983) e suas pesquisas sobre aprendizagem com crianças, Cunha (1999, p. 50) nos mostra que “o conflito sócio-cognitivo não opõe uma perspectiva de explicação a outra, mas verifica que ambas perspectivas podem ser complementares.” A autora diz ainda que “a interação de resolução de um problema só terá progressos se envolver oposição de respostas entre os sujeitos” , sendo que o conflito sócio-cognitivo estaria, então, ligado a um conflito entre respostas socialmente diferentes. Tais respostas, por sua vez, são diferentes porque, em cada sujeito, a incidência do conflito suscita uma resposta interna diferente, produzindo também um conflito interno.

No exemplo que acabamos de analisar, como vimos, o conflito pode ser visto como parte importante no processo de construção da aprendizagem, não tendo havido maiores problemas de compreensão devido a supostos mal entendidos. Um comentário feito pela professora Dalila no questionário final de avaliação do curso descreve tal importância, como podemos ver a seguir:

“O ponto positivo acredito que foi todos os conflitos de idéias que ficaram em nossas cabeças, os conceitos de leitura que estavam certos e estagnados foram abalados, e agora precisamos reconstruir novos conceitos de leitura, letramento, aluno, escola, sociedade. Acho isso muito bom, repensar velhos conceitos, para adquirir novas idéias”

Ainda assim, não se pode ignorar o provável risco de incompreensão que o uso da indiretividade acarreta. No próximo e último exemplo a ser analisado, a mesma estratégia do formador foi menos produtiva para a interação, como veremos a seguir.

Na seqüência abaixo temos o verbete “texto” construído pela professora Dalila em resposta à solicitação dos formadores, seguido do comentário avaliativo do formador Claudio e, por fim, da reescrita feita por Dalila:

Exemplo 11: diáde formador Cláudio – professora Dalila na construção do verbete “Texto”

Verbete “texto” P/AI Dalila – V1

Texto é uma mensagem escrita que transmite uma idéia, um pensamento, uma opinião.

Comentário P/F Cláudio – Dalila – V1

Sua definição fica restrita ao texto escrito. E o oral? E as imagens? Não são textos?

Uma outra questão que chamou a minha atenção, em sua resposta, é a questão da “transmissão” de idéia ou pensamento. Será que podemos falar em “transmissão”? Não estaríamos pensando a produção de textos como algo transparente?

Verbete “texto” P/AI Dalila – V2

Texto é uma forma de comunicação com significado, ou seja transmite uma mensagem, podendo ser através de figuras, palavras, ou oralmente.

Percebemos, na reescrita, a ação do discurso de autoridade do formador, visto que a professora incorpora seu comentário, especialmente quando acrescenta à sua definição o trecho “*através de figuras, palavras, ou oralmente*”.

Com relação ao outro ponto levantado no comentário do formador, conseguimos perceber uma tentativa da professora em modificar seu texto atentando para esclarecer as questões colocadas (*Será que podemos falar em “transmissão”? Não estaríamos pensando a produção de textos como algo transparente?*). O uso da expressão “*ou seja*”, mostra essa tentativa de Dalila de explicar melhor, com outras palavras, o trecho que o formador colocou em questão. Além disso, a inserção da expressão “*com significado*” de certa forma também pode ser considerada uma réplica à questão colocada pelo formador, se a produção de texto seria algo transparente.

Acontece, aqui, uma situação semelhante à do exemplo anterior, relativa ao uso da palavra “ferramenta”. Enquanto o formador faz perguntas com o objetivo de demonstrar sua discordância, utilizando a indiretividade como uma estratégia de polidez para não discordar diretamente da professora, esta vai, em sua reescrita, tentar responder tais questões.

A professora continua dizendo que o texto “*transmite uma mensagem*”, não conseguindo se apropriar do discurso do formador e contrapor a ele suas palavras próprias. Nesse caso, acreditamos ser possível considerar que a resposta da professora mostra uma compreensão menos profunda, na medida em que não se constrói com palavras próprias, mas sim com palavras repetidas, pinceladas do discurso de autoridade do formador.

Em relação às estratégias utilizadas pelos formadores, julgamos importante ressaltar o fato de que os formadores, além de estarem tentando preservar a face dos professores por meio da indiretividade, acabam certamente tendo uma preocupação em preservar também a própria face. Assim como já mencionamos, no curso a distância, podemos considerar como se a própria escrita se constituísse na “face” dos interactantes. Nesse sentido, da mesma forma que alguns professores se preocupam em justificar um erro de digitação que ficará registrado e poderá ser interpretado como desconhecimento da ortografia padrão, os formadores, igualmente, tendem a se preocupar com as expressões das orientações teóricas que dão aos professores.

Vimos aqui alguns mal entendidos ocorridos ao longo do curso, em que as convenções de contextualização de formador e professor parecem distintas (GUMPERZ, 2002, p. 152). Pensamos que um dos motivos que leva a mal entendidos como esses pode estar localizado no fato de os formadores, preocupados em preservar sua face “acadêmico-teórica” (visto que suas intervenções ficarão registradas no ambiente), muitas vezes mantêm sua argumentação mais voltada para atender as questões que dizem respeito ao plano mais teórico. Os professores, por sua vez, mais voltados ao contexto de sua prática de sala de aula, acabam, dessa forma, não percebendo as intenções dos formadores com seus comentários mais indiretos, o que prejudica a compreensão e a construção dos conhecimentos no contexto do curso.

A utilização dessa linguagem por parte dos formadores parece ainda ser o que poderíamos chamar de “fenômeno de letramento”, a saber: a percepção desses formadores de que algumas estratégias mobilizadas na interação através da escrita poderiam fazer o que os elementos prosódicos e gestuais da oralidade fazem. Acreditamos que os formadores, por não terem os recursos da oralidade, como gestos ou entonação, optam por uma fala mais indireta numa tentativa de não serem mal interpretados, no sentido do peso que a palavra escrita pode ter.

Embora discordemos da dicotomia implicada nas comparações entre oralidade e escrita, algumas das afirmações a respeito desse tema nos dizem algo sobre os mitos e crenças que temos em relação à escrita e que acabam de certa forma regulando o nosso fazer. Acreditamos que essa influência de crenças aconteça em certas ocasiões no curso analisado. Sendo assim, Olson (1997, p.131), nos diz que, “no discurso face a face, quem ouve tem acesso tanto à forma verbal do que é dito, e ao estilo, à postura e à tonalidade do falante, como ao contexto para determinar o que se quer dizer.” O ouvinte, portanto, “julga a força ilocucionária dos atos de fala indiretos em parte pelos sinais não verbais, inacessíveis aos leitores” (*op.cit.*, p. 147). Assim, para o autor, os enunciados que pretendem fazer as vezes da fala precisam “encontrar meios alternativos de sinalizar como eles devem ser interpretados” (*op.cit.*, p.147), buscar uma “tentativa de compensar o que foi perdido na simples transcrição das palavras” utilizando, para tanto, cores, ornamentos, tipos de letras diferenciados, etc. (*op.cit.*, p.110, 111).

As hipóteses de Olson podem servir para nossas análises da interação mediada pela escrita no curso *Letramento nas séries iniciais*. Por exemplo, no relatório elaborado ao final do curso, uma das sugestões dos formadores era que o ambiente TelEduc fosse aprimorado, “permitindo que os comentários do formador possam ser editados (permitindo sublinhas, negritos, etc.)⁶⁵”. Nesse sentido, acreditamos que as estratégias de indiretividade tenham sido utilizadas pelos formadores para em certa medida suprir a ausência desses marcadores alternativos de edição.

Em seus comentários nos Portfólios dos professores, os formadores tinham como objetivo apontar as inadequações que percebiam nas respostas dos professores; ao mesmo tempo, dadas as questões hierárquicas do próprio curso e a ausência de marcadores contextuais como gestos e entonação, receavam que seu comentário pudesse parecer muito impositivo aos professores, o que também interferiria no processo de aprendizagem. Sendo assim, retomamos o conceito de *ethos*, de Amossy (2005), como sendo a “construção de uma imagem de si no discurso”, acreditando que a alternativa encontrada pelo formador era a utilização de estratégias de polidez, como a indiretividade, para assim construir, nas modalidades de sua enunciação, uma imagem no contexto do curso que adaptasse “sua

⁶⁵ Extraído do Relatório dos cursos-piloto, elaborado pela equipe de formadores.

apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo” (Amossy, 2005, p. 126.).

Ancoradas no que podemos chamar de mitos sobre a escrita (cf. OLSON, 1997), essas idéias acabam por atravessar, mesmo que de forma não consciente, as produções de sujeitos vinculados a ambientes altamente letrados, como os formadores acadêmicos do curso analisado. Nossa análise tem mostrado uma fronteira limite entre o momento em que essas estratégias, em vez de ajudar, começam a, de alguma forma, prejudicar a comunicação e o estabelecimento da compreensão (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2002) entre os discursos de formadores e professores.

As análises dos dados mostram ainda que, muitas vezes, a falta de uma direção específica no comentário dos formadores, que de fato oriente uma possível reescrita, também pode dificultar no entendimento desses comentários por parte dos professores, o que leva a uma reescrita aquém do esperado. Além disso, muitas das tentativas de construção conjunta dos conceitos do curso não levavam os professores a uma conclusão também elaborada em conjunto, encerrando-se nas primeiras questões colocadas por cada um nos Portfólios dos colegas.

Outro fato é que nem sempre as questões colocadas pelos formadores e por outros colegas eram respondidas, ainda que indiretamente, em uma nova versão de resposta. Tal fato pode estar ligado a uma associação feita pelos professores com a aula de cursos tradicionais, em que esse constante retorno dado pelos formadores, possível na comunicação mediada por computador, não é comum, como tampouco o é a contínua reformulação das respostas, também uma possibilidade trazida pelas ferramentas da modalidade a distância. Além disso, sabemos que a prática de reescrita é uma relação com a escrita corriqueira no contexto acadêmico, mas não tão comum na esfera escolar.

Nesse sentido, apesar de haver a descentralização e o aparente surgimento de uma nova aula, fica também posta a questão da familiaridade dos participantes com as especificidades desse novo modelo para que ele possa funcionar de fato, podendo os participantes aproveitarem todos os seus recursos. Nos comentários feitos pelos professores no questionário final, por exemplo, quando requisitados a falar sobre os pontos positivos e negativos do curso, 13 professores, em um total de 35 respondentes, explicitaram a dificuldade em interagir em grupo virtualmente. Apenas 2 professoras viram a troca a

distância de forma positiva. Ainda assim, foi possível perceber grande colaboração na produção de diversas atividades, o que nos leva a crer que, quando bem entendida, a metodologia utilizada no curso *Letramento nas séries iniciais*, associada às potencialidades do computador e da Internet, pode gerar um espaço fecundo de construção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nossa pesquisa foi analisar um curso de formação continuada de professores realizado na modalidade semipresencial, atentando especialmente para a percepção de novas possibilidades com o uso de ferramentas como o computador e a Internet em cursos dessa natureza.

Com uma grande quantidade de dados gerada em mãos, fizemos recortes por meio dos quais focamos as análises em questões que julgamos mais importantes, tais como o real acesso que os professores participantes têm ao curso a distância e o processo comunicativo entre os participantes nas interações a distância ocorridas ao longo do curso. Dada a introdução cada vez mais freqüente de novas tecnologias nos processos de ensino e o constantemente questionado diálogo entre academia/acadêmicos e escolas/professores, acreditamos que as linhas de análise seguidas, cujos resultados comentamos agora, mostraram-se pertinentes.

Foi possível perceber, por exemplo, com base em nossas análises, que a participação dos professores no curso a distância permite que eles passem a ter mais familiaridade com os recursos do computador e da Internet, melhorando consideravelmente seu domínio de tais ferramentas. A produção escrita também se torna um componente importante nas interações a distância, sendo que os participantes passam a ter um maior contato com a escrita de gêneros diversos (fórum de discussão, e-mail, bate-papo). Chamamos tais resultados de subprodutos do curso presencial, visto que são aprendizagens que não estão diretamente ligadas aos objetos de ensino do curso, em si.

A partir dessas primeiras conclusões e pensando nesse possível outro aproveitamento que os professores poderiam ter do curso, julgamos necessário verificar até que ponto tais professores, especialmente aqueles vindos de cidades distantes e pequenas (que muitas vezes não tinham nem mesmo Internet), teriam de fato a possibilidade de participar do curso e, além disso, melhorar seu domínio do computador e da Internet por conta das exigências de ações ali realizadas. Vimos, assim, com nossas análises, que o acesso (KALMAN, 2004) ao curso a distância pode ser socialmente construído pelo participante, não sendo determinado pela disponibilização de um computador conectado à Internet. Ainda, o fato de não haver o computador conectado à Internet disponível para a

participação no curso, apesar de não determinar que a participação se efetive, pode muitas vezes impossibilitar que o professor tenha uma participação bem sucedida.

Vale notar ainda que o curso analisado, especificamente, parte de pressupostos sobre a linguagem e sobre a formação de professores que o permitem acreditar no fato de um programa de formação continuada ser capaz de se mostrar um contexto fortalecedor dos professores que dele participam. Dessa forma, fortalecidos em um determinado contexto de formação, os professores poderiam ultrapassar determinados fatores culturais e socioeconômicos que muitas vezes os desautorizam e os impedem de realizar uma prática mais autônoma que, de fato, possa trazer mudanças para sua prática. Tal perspectiva se potencializa no ambiente a distância, na medida em que os professores, ali, têm assegurados a sua voz, o seu turno, e podem se manifestar sem necessariamente precisarem tomar o turno dos formadores, como acontece no caso de cursos presenciais.

Nesse sentido, analisamos o curso enquanto uma prática de letramento, o que nos permite ver também os participantes, formadores e professores, em sua atuação como agentes de letramento, cada um em seus contextos específicos. Tal consideração é possível na medida em que percebemos que tanto formadores quanto professores conseguem trabalhar como agentes de letramento, articulando seus interesses, organizando o grupo e influenciando o processo de tomada decisões no contexto do curso (KLEIMAN, 2006), entre outras ações, que mais facilmente acontecem no curso semipresencial, dadas as ferramentas disponíveis no ambiente, associadas ao constante encorajamento dos professores por parte dos formadores.

Com relação às interações a distância, constatamos que uma metodologia incentivadora do trabalho colaborativo pode ter ganhos quando associada às potencialidades de um ambiente online. Características como a descentralização das interações e a mudança do foco da aula, não mais centrada na figura do formador, permitem que os professores tenham um maior espaço para colocarem as questões que julgam pertinentes, ainda que estas não estejam diretamente em consenso com as idéias dos formadores acadêmicos.

Vimos, assim, que, devido à metodologia utilizada, associada às especificidades do ambiente virtual, as funções típicas dos sujeitos em uma aula se revertem na aula a distância: os papéis de *informador*, *animador* e *avaliador* (DABÈNE 1984, apud

MATENCIO, 1999), mais comumente exercidos pelo formador na aula presencial, são, no curso *Letramento nas séries iniciais*, freqüentemente deslocados para os professores. Ainda, os formadores passam no contexto analisado a assumir um papel de *orientadores*, como em um estudo dirigido, construindo díades com cada professor no processo de ensino e aprendizagem. Assim, observamos que a metodologia de um curso de EaD se origina na confluência do potencial da tecnologia utilizada e dos conteúdos a serem trabalhados para aquele público-alvo específico. Na atividade de produção de verbetes, por exemplo, foi possível notar como o potencial da ferramenta Portfólio pode ser aproveitado para os alunos atingirem resultados diversos, tais como a construção de conceitos, o trabalho com escrita e reescrita, a leitura e a produção de diferentes gêneros, o letramento digital dos participantes.

Ao mesmo tempo, vimos que a “face” (GOFFMAN, 1959) dos interactantes no encontro a distância se constrói através da escrita e, da mesma forma que no encontro presencial, também há uma predisposição dos interactantes em preservar a face de seus pares. Dessa forma, notamos que existem certas estratégias de polidez, como a indiretividade (BROWN e LEVINSON, 1987), utilizadas pelos formadores para comentar as atividades dos professores que são recorrentes e que visam atender objetivos específicos, tais como minimizar a discordância, proteger a face, entre outros. Os formadores utilizam tais estratégias com vistas a construir uma interação mais produtiva entre eles e os professores, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento quanto da relação interpessoal entre os interactantes, relação esta crucial para a aprendizagem. No entanto, percebemos que nem sempre tais estratégias desembocam nos resultados pretendidos pelos formadores. Porém, mais importante é também perceber que os conflitos entre as idéias defendidas por formadores e professores não devem ser encarados negativamente, sendo essenciais no processo de construção e aprendizagem de novos conceitos.

Por fim, acreditamos que o computador e a Internet podem trazer novas possibilidades de abordagens e propostas para os cursos de formação continuada de professores, especialmente se levarmos em conta que se trata de uma formação na maioria das vezes feita em serviço, com os professores atuando em sala de aula simultaneamente à participação no curso. Portanto, muitas das atividades como as que foram realizadas no curso *Letramento nas séries iniciais* só foram possíveis devido ao fato de ferramentas

assíncronas, com a utilização do computador e da Internet, estarem disponíveis para que a interação ocorresse. Atividades síncronas também foram realizadas ao longo do curso, e igualmente só foram possíveis com a utilização das ferramentas computador e Internet, visto que os professores participantes do curso estavam em cidades diferentes.

Nesse sentido, vale salientar que não é apenas o uso do computador e da Internet o que permite toda a construção colaborativa evidenciada no curso. De fato, as potencialidades das novas tecnologias auxiliaram muito para que tais atividades pudessem acontecer, mas a metodologia utilizada no curso e o incentivo ao trabalho colaborativo, ou seja, a concepção didática, aliadas à concepção de linguagem e de escrita que subsidiou a formulação do curso analisado, foram, sem dúvida, fundamentais para que o desenvolvimento das interações tenha se dado da maneira como foi mostrado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Torres et al. **Comunidades virtuais de aprendizagem em universidades brasileiras: um olhar sobre os consórcios CVA RICESU e CEDERJ**. Trabalho final apresentado como requisito para avaliação na disciplina ‘Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Prática’, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2006.

ALVES, João Roberto M. *Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem*. Artigo do **Programa Novas Tecnologias na Educação**, 1998. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> Acesso em 03 jul. 2007.

AMOSSY, Ruth. *Introdução. Da retórica de ethos à análise do discurso*. In: Amossy, R. (org) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos*. In: Amossy, R. (org) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRÉ, M. et al. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**, Cedes, n. 68, p. 301-309. Especial. 1999.

AZEVEDO, Wilson. **Muito além do jardim de infância: temas de Educação Online**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARCIA, Ricardo et alli. *Pós-Graduação à distância: a construção de um modelo brasileiro*. In: **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: Ano 16, n. 23, nov., 1998.

BARRETO, Lina Sandra. *Educação a Distância: perspectiva histórica*. In **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: Ano 17, n. 26, nov., 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC* In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. *Aspectos da Interação em Aulas pela Internet*. In: K. S. M de Barros (org.), **Atividades de Interação Verbal: Estratégias e Organização**. Natal/Recife: PPGEL/Ed. Imprensa Universitária, UFRPE, pp. 39-50.

- BELL, M.M.; GARDINER M. **Bakhtin and the Human Sciences**. London: Sage, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre Educação a Distância no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**, abr. 2002, vol.23, n.78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em 12 dez. 2007.
- BENAKOUCHE, Tâmara. *Educação a Distância (EAD): uma solução ou um problema?* In: **Encontro Anual da ANPOCS**, 24. Petrópolis, 2000. Anais. Petrópolis:[s. n.], 2000.
- BLOM, Jan-Peter & GUMPERZ, John J. *O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega*. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BORGES DA SILVA, Simone Bueno. *PCN e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?*. In: Angela Kleiman. (Org.). **Formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BRAGA, Denise Bértoli. *Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social*. In: Angela B. Kleiman & Marilda C. Cavalcanti. (Org.). **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. **Politeness. Some universals in language usage**. Cambridge. Cambridge University Press, 1987.
- BUZATO, Marcelo El K. *Educação e Internet: a formação do professor-autor* In: **III Congresso Ibero-Americano Educarede: Educação, Internet e oportunidades**. – São Paulo: CENPEC, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede. Volume I**. 6ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- _____. *Internet e sociedade em rede*. In: Moraes, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação – Mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro.São Paulo: Editora Record, 2003.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning** Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CHAVES, Eduardo. *Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica*. In: **Revista Educação**. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, 1999.
- CAVALCANTI, Marilda C. *A propósito de Linguística Aplicada*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, 1986.

COSTA, Lúcia Alves. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos : o presencial e o virtual*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2001.

CUNHA, Claudia Araujo da. *Padrões de condutas de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em conteúdo operatório*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP. 1999.

De CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

DENZIN, Norman. K. & LINCOLN, Yvonna. S. *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Sage Publications. Thousand Oaks, California. 2003.

DIAS, Carolina Assis. *O aprendizado do professor em formação através da prática em sala de aula*. In: **Seminário de Pesquisas da Graduação**, 2004, Campinas. SePeG. Campinas : Editora da Unicamp, 2004. v.1. p. 109-114.

_____. *Concepções teóricas em prática: considerações sobre o ensino de gramática em aulas de língua materna*. In: **II SePeG**, 2005, Campinas. 2 SePeG. Campinas : Setor de publicações/IEL, 2005. v.2. p. 111-116.

FREIRE, Fernanda; CAVALCANTI, Marilda; KLEIMAN, Angela; POSSENTI, Sírio. *Leitura e escrita via internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada. Volume 46 (1)**. Campinas, SP. 2007.

ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford University Press: 2006.

FERREIRA, Thaiza Barbosa. *Gerenciador de avaliações : uma ferramenta de auxílio a avaliação formativa para o ambiente de educação a distancia TelEduc*. Dissertação de mestrado. Instituto de Computação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2003.

FETIZON, B. A. M. ; MINTO, C. A. . *Ensino à distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial*. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 39, p. 93-105, 2007

GARCIA, Marilene Santana dos Santos. *Cursos em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência da Universidade Anehmby Morumbi com cursos online*. In: **Revista Estudos**. Revista Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Ano 17. Número 26, 1999.

GOFFMAN, Erving. *A Elaboração da Face - Uma análise dos elementos rituais da interação social*. In.: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMBERT, Jean Emile. *Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura.* In: Maluf, M. R. **Metalinguagem e Aquisição da Escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUMPERZ, John. **Discourse Strategies,** Cambridge. Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. *Convenções de contextualização.* In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. **Sociolingüística interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HORTA, Inês Vasconcelos & MARTINS, Margarida Alves. *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais.* In: **Análise Psicológica** v. 22 n.1 Lisboa, 2004

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra: una experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic.** Secretaría de Educación Pública. México: 2004.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

_____. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?.* In: Kleiman, A. B.. (Org.). **A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.* In: Corrêa, Manoel; Boch, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: Filologia e lingüística portuguesa/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo, Associação Editorial Humanitas FFLCH/USP. n. 8, 2006, p. 409-424.

KLEIMAN, Angela B. & VIEIRA, Josênia A. *O impacto identitário das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (Internet).* In. Magalhães, I.; Coracini, M. J. & Grigoletto, M. (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Paulo, Editora Claraluz, 2006.

KLEIMAN, Angela. & MARTINS. Maria Silvia C. *Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de*

práticas docentes. In: Angela Kleiman e Marilda C Cavalcanti. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.273-298.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Conferência proferida no 50o GEL, 2002.

_____. *O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração*. In: Dino Pretti (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**: Rio de Janeiro, março de 2003.

MILANEZ, Liana. **TVE: cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *Introdução à Avaliação por Triangulação de Métodos*. In: Minayo, MSC, Assis, SG & Souza, ER. (orgs.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**. São Paulo: Editora Fiocruz, 2005.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. **Revista DELTA, Vol. 10, n. 2**. São Paulo. 1994.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OZORES, Marcus Vinicius Pasini. **Tecnologia e Educação: um estudo sobre a TV Escola no Estado do Amazonas**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 2001.

PICANÇO, Alessandra de Assis. **Educação a Distância e outros nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. In: Webteca do Site do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores – www.nea.fe.usp.br, 2003.

POSTER, Mark. *Cidadania, mídia digital e globalização*. In: Moraes, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação – Mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2003.

RESENDE, Terezinha Cristina Campos de. *Comunidade de fala*. In: **Recorte – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**. Ano3, n. 4. Unincor, Três Corações, MG. Janeiro a junho de 2006.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. *Apresentação*. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROCHA, Heloisa Vieira da. *O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento*. In: Moraes, M. C. (Org.) **Educação a distância: Fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, 197-212.

ROCHA, Heloisa Vieira da; OEIRAS, Janne Yukiko Y; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ROMANI, Luciana Alvim Santos. *Design de ambientes para EaD: (re)significações do usuário*. In: Workshop sobre fatores humanos em sistemas computacionais, 4, 2001, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC/SBC, 2001. p.84-95.

RODRIGUEZ, Carla Lopes. *O movimento de apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão: um estudo com agentes comunitários de saúde*. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, SP. 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento*. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 253-276.

RYAN, G. W. & BERNARD, H. R. *Data Management and Analysis Methods*. In: **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2003.

SIGNORINI, Inês. & CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Marta Cristina da. *A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos*. In: **Recorte – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**. Ano2, n. 3. Unincor, Três Corações, MG. Julho a dezembro de 2005.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. *Um estudo das capas da revista Nova escola: 1986-2004*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMAS, Jenny. **Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics**. London: Longman, 1995.

VALENTE, José Armando. (org.). *Por Quê o Computador na Educação?* In: **Computadores e Conhecimento Repensando a Educação**. Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____. *Diferentes usos do computador na educação*. In: Valente, J. A. (Org). **Computador e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Editora da Unicamp/NIED, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1. Carta e questionário disponibilizados pelos formadores para serem preenchidos pelos professores em formação na primeira semana do curso

Campinas/SP, 13 de setembro de 2005.

Prezado(a) Professor(a),

Temos o prazer de confirmar sua inscrição no curso “Letramento nas séries iniciais”, do Centro de Formação Continuada de Professores/IEL/Unicamp.

Estamos trabalhando para que esse curso seja bastante significativo para sua formação pedagógica e temos certeza de que, nos encontros presenciais (06 e 07/outubro e 02/dezembro) e nos virtuais, as interações e as atividades que desenvolveremos nos farão crescer juntos.

Assim, para que possamos melhor atender às suas expectativas em relação ao curso, gostaríamos de conhecer um pouco sobre sua prática pedagógica e sua formação, razão pela qual segue, em anexo, um questionário que pedimos a gentileza de que você responda e nos envie por e-mail (preferencialmente) ou pelos Correios (se preferir), até no máximo o dia **24 de setembro**. Imaginamos que ele possa delinear um perfil (superficial e provisório, obviamente) do grupo do qual faremos parte.

Agradecendo sua colaboração, colocamo-nos a seu dispor para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Prof^a Gl.

Prof^a Ad.

Prof. Cl.

Professor(a), por gentileza, responda às questões seguintes.

SOBRE A PRÁTICA NA SUA ESCOLA

- 1 Na sua escola, qual o acesso que você tem a (marque um “x” na resposta):

ITENS	Professor com acesso	Alunos com acesso	Não há isso na escola	Levo o meu, de casa.
TV				
vídeo				
biblioteca				

computador				
rádio				
jornal				
revista				
DVD				

SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

2 Complete.

Carga horária semanal (total)		
Na escola pública	Série(s) em que atua em 2005	
	Número médio de alunos por sala	
	Faixa etária dos alunos	
	Livro(s) didático(s) que usa	
Na escola particular	Série(s) em que atua em 2005	
	Número médio de alunos por sala	
	Faixa etária dos alunos	
	Livro(s) didático(s) que usa	

3 Aponte, com um X, a freqüência de uso dos itens abaixo em suas aulas.

Itens	Freqüência					
	Não usa	Uso diário	1 vez/semana	1 vez/mês	2 vezes/mês	Outra (especificar)
Livro didático						
Livro de leitura						
Jornais/revistas						
Vídeos						
Computador						
Fitas						
Música						
Transparências						
Outros:						

4 Conte-nos, de forma sucinta, como você desenvolve atividades de leitura e escrita em sua sala de aula.

SOBRE SUA FORMAÇÃO (por favor, marque um X ou explicita a informação solicitada)

5 Ensino Médio

Escola	Estadual	municipal	particular	supletivo	Magistério
Período	Matutino		vespertino		Noturno
Cidade					
Instituição					
Ano de conclusão					

6 Curso Superior

Universidade	estadual	federal	municipal	Particular	
Período	matutino		vespertino		Noturno
Cidade					
Instituição					
Ano de conclusão					

7 Se você fez especialização, indique:

Curso					
Instituição					
Cidade				Ano de conclusão	

8 Se for o caso, cite outros cursos que você já fez e considera relevantes para sua vida profissional.

SOBRE VOCÊ, PROFISSIONAL

9 Cidade(s) onde trabalha: _____

10 Tempo de prática docente: _____

11 Que computador você utiliza(rá) para fazer esse curso semipresencial? () o da escola. () o seu. () o da secretaria de educação. () o computador de outro local.

12 Na condição de usuário de computador, você utiliza que aplicativos (marque um “x”)?

Aplicativos	Não uso	Uso pouco	Uso razoavelmente	Uso bem
Word				
Excel				
Internet				
Outros (especificar)				

- 13 Quais são suas expectativas em relação aos encontros presenciais e semipresenciais desse curso de formação continuada?

Em nossa sociedade, entramos em contato, cada vez mais, com textos que combinam imagens e palavras (propagandas, histórias em quadrinhos, sites, entre outros). Você já ministrou alguma aula com textos assim? Em caso afirmativo, envie-nos (por e-mail, preferencialmente, ou pelos Correios) o texto utilizado e uma descrição de como você o utilizou em sua sala de aula.

ANEXO 2. Ficha de avaliação geral preenchida pelos professores em formação no final do curso

AVALIAÇÃO GERAL DOS CURSOS-PILOTO

CURSO: LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

01. Nome:

02. Instituição:

03. Atividade profissional:

04. Endereço completo para envio dos certificados:

05. Você já participou de algum outro curso à distância? Se sim, especifique o nome e o ambiente de curso à distância que foi utilizado.

Sim

Não

Nome do curso: _____ Ambiente usado: _____

06. De onde você acessou o curso do CEFIEL?

Escolha apenas uma das seguintes opções:

dentro da escola e/ou secretaria de educação.

fora da escola e/ou secretaria de educação.

ambos.

07. No caso de acesso fora da sua escola/secretaria, indique qual o tipo de acesso utilizado.

- Banda larga (Speedy, DirectNet, Outros).
- Linha discada (Acesso residencial, Modem).
- Outro:

08. Indique em qual horário (preferencialmente) você acessou o curso.

- Horário de trabalho.
- Fora do horário de trabalho.
- Em ambos.

09. Indique o grau de familiaridade que você tem com os seguintes recursos computacionais.

- _____
- N – Nenhum
- 1 – Muito pouco
- 2 – Pouco
- 3 – Regular
- 4 – Bom
- 5 – Muito bom

	N	1	2	3	4	5
a) Editor de texto (Word, outros)						
b) Compactação de arquivos (Winzip, outros)						
c) Geração de arquivo PDF						
d) E-mail						
e) Navegação na Internet						
f) Editor de apresentações (PowerPoint, outros)						

10. Você contou com a ajuda de alguém para acessar o curso do CEFIEL? De quem?

Marque a(s) opção(ões) que se aplica(m):

- Ninguém
- Familiares
- Colegas de trabalho
- Monitores do curso
- Outros:

11. Você enfrentou algum tipo de problema durante o curso?

Marque as opções que se aplicam:

- Desempenho geral do sistema (Internet e/ou TelEduc): erros, instabilidade, acesso, velocidade, atualização de dados)
- Dificuldades para aprender a usar o ambiente TelEduc
- Pouca familiaridade com os recursos do computador
- Falta de tempo para realizar as atividades
- Infraestrutura computacional disponível
- Falta de clareza na formulação das atividades do curso
- Outros: _____

12. Assinale o grau de utilidade das diferentes ferramentas do TelEduc para o andamento de seus trabalhos durante o curso.

- N – Nenhum
- 1 – Muito pouco
- 2 – Pouco
- 3 – Regular
- 4 – Bom
- 5 – Muito bom

	N	1	2	3	4	5
a) Estrutura do Ambiente						
b) Agenda						
c) Dinâmica do Curso						
d) Atividades						
e) Material de Apoio						
f) Leituras						
g) Perguntas Frequentes						
h) Parada Obrigatória						
i) Mural						
j) Fórum de Discussão						
l) Bate-Papo						
m) Correio						
n) Grupos						
o) Perfil						
p) Diário de Bordo						
q) Portfólio						

13. Avalie a qualidade das atividades/materiais utilizados no curso.

- _____
- N – Nenhum
 1 – Muito pouco
 2 – Pouco
 3 – Regular
 4 – Bom
 5 – Muito bom

- a) Material de apoio
 b) Leituras
 c) Atividades
 d) Bate-papos
 e) Fóruns de discussão
 f) Parada obrigatória
 g) Comentários nos portfólios

N	1	2	3	4	5

14. Avalie a qualidade da metodologia de trabalho utilizada durante o curso no que se refere a:

- _____
- N – Nenhum
 1 – Muito pouco
 2 – Pouco
 3 – Regular
 4 – Bom
 5 – Muito bom

- a) Discussões gerais
 b) Intervenções dos formadores
 c) Intervenções dos colegas
 d) Tipo de atividade proposta
 e) Atividades individuais
 f) Atividades em duplas e/ou grupo
 g) Tempo disponível para realização das tarefas da Agenda
 h) Articulação entre o fascículo e os demais materiais/tarefas do curso
 i) Nível de reflexão sobre teoria e prática

N	1	2	3	4	5

15. Indique seu grau de satisfação em relação aos seguintes itens da avaliação:

- _____
- N – Nenhum
 1 – Muito pouco
 2 – Pouco
 3 – Regular
 4 – Bom
 5 – Muito bom

- a) Formas de avaliação (presencial e à distância)
 b) Critérios (pontualidade, clareza, qualidade da reflexão, adequação ao tema, etc.)
 c) Ferramentas usadas nas avaliações (portfólio individual, portfólio de grupo, fórum, etc.)
 d) Periodicidade da avaliação (semanal, quinzenal)
 e) Tipo de retorno dado pelos formadores/monitores

N	1	2	3	4	5

16. Quanto ao seu aproveitamento, você considera que o curso:

Marque as opções que se aplicam:

- apresentou apenas conteúdos que você já sabia.
 apresentou conteúdos novos e de interesse para a sua formação.
 contribuiu para a sua reflexão teórica e prática.
 contribuiu para o seu trabalho em sala de aula e/ou na sua área de atuação.
 contribuiu para aumentar sua familiaridade com o computador e a Internet.
 não contribuiu para a sua formação.

17. Indique o grau de satisfação em relação à qualidade da interação entre você e:

- _____
- N – Nenhum
 1 – Muito pouco
 2 – Pouco
 3 – Regular
 4 – Bom
 5 – Muito bom

- a) Formadores/monitores
 b) Colegas

N	1	2	3	4	5

18. Você está confiante em relação ao aprendizado dos conteúdos do curso?

Sim

Mais ou menos

Não

19. Você faria outro curso à distância relacionado ao tema do nosso curso?

Sim

Não

Sugestão de tema: _____

20. Use este espaço para comentar outros fatores positivos/negativos relacionados ao curso.

ANEXO 3 – Agenda 2 do curso “Letramento nas séries iniciais” - Integral

Olá!

Na semana passada, tivemos oportunidade de discutir questões referentes às práticas escolares de letramento. Como vimos, há problemas relacionados às atividades de leitura e escrita, causados por vários fatores. Uma das possíveis causas desses problemas pode estar relacionada ao conceito de texto que subjaz às atividades propostas aos alunos pelos professores. Isso nos faz pensar que vale a pena refletir sobre o conceito de texto, até porque os eventos de letramento se organizam ao redor de **textos escritos**.

É importante ressaltar que, desde os anos 80, temos observado uma maior diversidade textual nas salas de aula, inclusive nos livros didáticos. No entanto, temos discutido pouco o tratamento dado a tal diversidade, ou seja, o que fazemos com os textos em gêneros diversos no contexto escolar, sejam eles bilhetes, convites, folhetos, reportagens, noticiários, poemas. Para iniciarmos essa discussão, estamos propondo que, nesta semana, de 17 a 23 de outubro, nos dediquemos ao estudo e à discussão do conceito de texto, além das implicações para o trabalho pedagógico.

Para atingir esses objetivos, estamos propondo as seguintes ações:

O que fazer?	Onde?	Como?	Quando?	Avaliação
Ação 1 – Leitura da Parada Obrigatória	Parada Obrigatória	Acessar Parada Obrigatória > “ Comentários da Agenda 2 ” e “ Orientações sobre Atividades no Portfólio ”	No início da semana.	
Ação 2 – Leitura das páginas 19 a 27 do fascículo.	Fascículo “Preciso ensinar o letramento?”		No decorrer da semana.	
Ação 3 – Produzir, em seu portfólio individual, o verbete “texto”. Para auxiliá-lo nessa tarefa, você poderá analisar o material disponível na ferramenta Material de Apoio , procurando refletir sobre o que é texto.	Material de Apoio Portfólio individual	Acessar Material de Apoio , abrir o arquivo e, se quiser, salvar em seu computador. Acessar seu Portfólio individual > incluir novo item com o título “ Verbetes Texto ” > digitar o verbete discutido pelo grupo > enviar > clicar em “totalmente compartilhado”.	Preferencialmente no início da semana.	Até 2 pontos
Ação 4 – Ler e comentar as respostas dos componentes de seu grupo, a fim de que possam chegar a um consenso quanto ao verbete “texto”. Atenção! Essa ação é essencial para o andamento da proposta de construção de um	Portfólio individual	Acessar o portfólio de cada componente do seu grupo > clicar no item que você quer ler > ver > comentar > enviar.	No decorrer da semana.	

glossário em grupo.				
Ação 5 – Disponibilizar o verbete “texto”, elaborado pelo grupo, no portfólio de grupo. Atenção! Apenas um componente de cada grupo deve fazer a ação 5.	Portfólio de grupo		No decorrer da semana.	Até 2 pontos
Ação 6 – Atividade 1 – Análise da situação de comunicação de textos	Atividades	Abrir o arquivo e salvá-lo em seu computador com o título “Atividade 1”.	No decorrer da semana.	
Ação 7 – Entrega da resolução da Atividade 1	Portfólio individual	Após responder à atividade 1, acessar seu portfólio individual > inserir novos itens > procurar e selecionar o arquivo do texto em seu computador > enviar.	Até sexta-feira – dia 21 de outubro – às 24h.	Até 2 pontos
Ação 8 – Atividade 2 – Resolução da atividade destacada na seção “Para Reflexão” da p. 27 do fascículo.	Fascículo “Preciso ‘ensinar’ o letramento?”	Ler a atividade proposta na página 27 do fascículo “Preciso ‘ensinar’ o letramento?”	No decorrer da semana.	
Ação 9 – Entrega da resolução da Atividade 2 .	Portfólio individual	Após responder à atividade 2, acessar seu portfólio individual> inserir novos itens > digitar sua resposta no espaço Texto após ter colocado um título > enviar.	Até sexta-feira – dia 21 de outubro – às 24h.	Até 2 pontos
Ação 10 – Participação no Bate-papo	Bate-papo > “texto e eventos de letramento” entrar na sala > participar.		Terça-feira (18/10)- 9h – 10h Terça-feira (18/10) – 21h – 22h Quarta-feira (19/10) 16h – 17h Sexta-feira (21/10) – 9h – 10h	Até 1 ponto
Ação 11 – Preenchimento do Diário de Bordo .	Diário de Bordo	Acessar seu Diário de Bordo > Incluir nova anotação > redigir suas reflexões realizadas durante o curso	No decorrer da semana	

Boa semana e bom trabalho a todos!

ANEXO 4 – Glossário Didático



LÍNGUA PORTUGUESA
Letramento nas séries iniciais
Docente responsável: Profa. Dra. Angela Kleiman
Monitores: Profa. Ms. Ad , Prof. Ms. Cl
Profa. Ms. Gl



Coletânea das atividades desenvolvidas e algumas possibilidades de resposta

GLOSSÁRIO DIDÁTICO

Letramento: conceito que envolve a participação ativa de uma pessoa em práticas e eventos sociais em que se usa a escrita e a leitura. Como vivemos em uma sociedade letrada, estamos constantemente inseridos nessas práticas e eventos. A abertura de uma conta num banco; a matrícula de um filho numa escola; a abertura de um crediário em uma loja para a compra de um eletrodoméstico; folhear uma revista para saber as fofocas sobre os ídolos ou os capítulos de uma novela; anotar uma receita de um programa de televisão são algumas, entre muitas, das situações que nos inserem em um contexto de letramento.

Letramento escolar: conceito que define as práticas desenvolvidas tanto na escola tradicional (soletrar letras, analisar as sílabas das palavras, estruturar frases, separar sílabas) quanto em outras escolas (as sócio-construtivistas, por exemplo) que proporcionam aos alunos as oportunidades e as condições para que se insiram com autonomia nos diversos usos de leitura e na produção de gêneros textuais variados, numa perspectiva de formação cidadã (leitura e produção de um bilhete para a direção da escola solicitando a compra de mais um armário para a sala de aula; leitura e seleção de notícias/manchetes de jornais para serem anexadas em jornal-mural da escola; confecção de um livro de receitas para o dia das mães – pesquisa/seleção/escolha das receitas que farão parte do livro).

Grupo C: Capivari e Itatiba (Gi. , Ma. ,
Ra. , Ro. , So. e Va.).

Texto: produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.

1- texto verbal: composto por uma ou mais palavras, o texto deve constituir uma totalidade acabada, ser produzido por locutores com algum propósito para interlocutores específicos ou não em um dado contexto social. Pode haver variação no número de palavras (desde uma única palavra até um livro de muitos capítulos) e na apresentação gráfica (lista, poema, prosa, slogans etc). A palavra “silêncio”, por exemplo, quando isolada, não é texto, mas se escrita em uma placa na parede de hospital, passa a ser considerada texto, pois forma um todo acabado, produzida pela instituição hospital com o propósito de pedir/exigir silêncio para as pessoas que circulam no local. Assim como a linguagem verbal, o texto pode ser escrito ou falado. Alguns exemplos de texto verbais: sermão religioso, frases de propaganda, cartas, artigos de opinião, monografias, etc.

2 – texto não-verbal: em um sentido mais amplo, pode-se considerar a existência de textos verbais, quando constituídos pela linguagem verbal, e de textos não-verbais, quando se utilizam outras linguagens como as visuais, sonoras, plásticas. É comum haver uma combinação, em um processo de articulação e complementaridade, dessas formas de textos. Exemplos: palestra com apresentação de slides de imagens; palavras de ordem em uma manifestação são textos orais, que podem ser completados com imagens ou escritos; propagandas de TV que apresentam uma combinação de imagens e textos verbais formando um todo.

(El. , La. e Ad.)

Leitura: resultado de diferentes procedimentos, realizados pelo leitor, que conduzem à atribuição de sentidos a um texto. Além disso, são necessários alguns conhecimentos prévios sobre características e função social do gênero em que se estrutura o texto e sobre o assunto tratado. Os principais procedimentos acionados pelo leitor são: levantamento de hipóteses sobre a situação de comunicação, interpretação de elementos não verbais, decifração das palavras e inferências, como veremos a seguir. Diante de um texto, antes mesmo de efetuar a “decifração” de todas as palavras, o leitor procura indícios da situação de comunicação: quem, onde, quando, como e porque um texto foi produzido. Prestar atenção em alguns elementos como o nome do autor, a data e o suporte em que o texto foi veiculado (como jornal, revista, caderno etc) auxiliam a reconstituir essa situação de comunicação. Se sabemos que um texto saiu em um certo jornal em uma determinada data, podemos levantar hipóteses sobre dados do contexto que motivaram a publicação daquele texto e isso já pode ajudar a compreendê-lo. Outro dado importante é a identificação do gênero textual e sua função social. Para isso, os elementos gráficos, como disposição, formato e tamanho das palavras são aspectos importantes. Vejamos, por exemplo, a identificação do gênero Propaganda: temos a apresentação das palavras de uma forma bem específica, a presença de imagem e o uso criativo tanto das palavras como das imagens. O conhecimento de que, nesse gênero, pretende-se convencer o consumidor a adquirir um produto, apresentando aspectos positivos deste, ajuda o leitor a construir hipóteses sobre o que vai ler. Outro procedimento importante é a interpretação de imagens e títulos que acompanham o texto. Eles podem trazer informações sobre o assunto tratado ou sobre os personagens envolvidos, no caso das narrativas. Nos textos intermodais, isto é, aqueles em que o verbal e o não verbal se articulam, como a propaganda, as reportagens de revistas, os livros de literatura infantil, a compreensão dos elementos não verbais, como fotos, legendas, desenhos podem ser fundamentais para a compreensão do texto verbal. Por fim, temos a decifração, entendida como atribuição de sentido às palavras. Esse é o procedimento central na leitura, que deve ser relacionada ao mesmo tempo com outras partes do texto (frases, parágrafos, estrofes) e com os elementos já mencionados (os aspectos não-verbais e o contexto) para que leitura como um todo seja realizada. Podemos perceber que os conhecimentos prévios sobre o significado das palavras, assunto, gênero textual e autor são importantes para realizar todo esse processo, pois ele serve como base para dar sentido aos dados fornecidos. Devido a esses conhecimentos, mesmo quando não é possível compreender o sentido de todas as palavras, ainda assim, pelo processo da inferência, no qual o leitor preenche as lacunas do texto, chega-se a uma interpretação global do texto. Deve-se ressaltar que, como parte dos conhecimentos prévios, estão as próprias experiências de quem lê. O leitor, como ser social, tem sua visão de mundo e isso também condiciona o sentido de tudo o que ele interpreta. Esse é um dos motivos por que um mesmo texto pode ter leituras diferentes, dependendo de quem o lê, ainda que qualquer uma delas tenha que ser sustentada pelas palavras do texto, que, em última instância, é o que constitui um texto. Vê-se, portanto, que a leitura é um processo complexo e articulado que envolve conhecimentos prévios do leitor, análise de elementos verbais não verbais e contextuais, além da compreensão das palavras.

(El.)

ANEXO 5 – Arquivo disponibilizado pelos formadores em “Leituras” com objetivo de explicar a dinâmica da produção de verbetes no curso



LÍNGUA PORTUGUESA

Letramento nas séries iniciais

Docente responsável: Profª Dra. Angela B. Kleiman
Monitores: Profª. Ms. Ad , Prof. Ms. Cl e Profª. Ms. Gl



PRODUÇÃO DE VERBETES⁶⁶

Como foi ressaltado na **Dinâmica** do curso “Letramento nas séries iniciais”, uma de nossas preocupações é com o processo de didatização de alguns conceitos essenciais para uma sólida formação em educação lingüística do professor. No seu papel de tutor, você terá que, certamente, explicar e/ou exemplificar vários destes conceitos em reuniões, HTPCs ou oficinas pedagógicas e convencer o professor que eles farão uma diferença na prática de sala de aula.


Conceitos como **letramento**, **alfabetização** e **texto**, entre outros, emergem em nossas discussões com os professores em formação continuada, mas, muitas vezes, não conseguimos explicá-los de forma clara e objetiva. Por essa razão, estamos solicitando, como um dos produtos desse curso, a produção de um **Glossário Didático** composto por **verbetes** de conceitos centrais para nossa discussão e importantes para a formação do alfabetizador (e do professor de língua materna).

Um olhar atento para os textos que nos rodeiam pode nos apontar que o gênero verbete encontra-se em vários lugares. Não é difícil encontrarmos verbetes em revistas para todas as idades e públicos (*Nova Escola, Recreio, Época, Caras,*


⁶⁶ Na organização de um dicionário, glossário, ou enciclopédia, o conjunto das acepções e exemplos respeitantes a um vocábulo é chamado de **verbeta**.

Seleções), assim como em manuais de instrução, nos livros didáticos e em nossas próprias aulas. Desta forma, como bem comenta Dionísio (2001)⁶⁷, é um gênero além do dicionário. Em uma reportagem sobre interdisciplinaridade, publicada em agosto de 2004 na revista *Nova Escola*, por exemplo, encontramos verbetes para a explicação de conceitos como: [multi, inter e transdisciplinaridade](#).

Vejamos um breve exemplo:

 **Multidisciplinaridade:** acontece quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. Se o objeto de estudo for o Cristo Redentor, por exemplo, a Geografia trabalhará a localização; as Ciências tratarão da vegetação local; as Artes mostrarão por quem a escultura foi feita e por que está ali. Mas as abordagens são específicas de cada disciplina e não há interligação.

Nesse caso específico, o verbete foi escrito, provavelmente, para professores de 1ª a 8ª série (de todas as disciplinas) que costumam ser os leitores dessa revista pedagógica. No entanto, se tal conceito aparecesse em um dicionário de *Ciências da Educação*, além da diferença de suporte, ele teria outro aspecto, outro vocabulário e estratégias discursivas, como a exemplificação, poderiam ser até omitidas. Por outro lado, um dicionário ou uma enciclopédia pode trazer várias acepções do conceito, acompanhadas ou justificadas por informações históricas. Vejamos um exemplo retirado de um dicionário de Análise do Discurso⁶⁸ para explicar o termo letramento:

 **Letramento** - criado a partir do inglês “literacy”, o termo *littératie* [em português, letramento] foi inicialmente empregado por alguns pesquisadores quebequenses, antes de ser amplamente difundido em ocasião da publicação de relatórios internacionais da UNESCO e, sobretudo, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (1995 e 1997). A origem erudita anglo-saxônica permite apreciar o interesse por esse neologismo [...].

⁶⁷ DIONÍSIO, Angela. (2001). “Verbetes: um gênero além do dicionário”. In: Dionísio, Angela; Machado, Anna Rachel & Bezerra, Maria Auxiliadora *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

⁶⁸ CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

Os verbetes que comporão o nosso **Glossário Didático** serão escritos tendo como público-alvo os professores de 1ª a 4ª série. Por essa razão, os conceitos trabalhados, em nossos encontros (presenciais e virtuais) e no fascículo “Preciso ensinar o ‘letramento’?”, deverão passar por um **processo de didatização**, adequando os conhecimentos ao seu interlocutor, com o objetivo de fazer com que ele aprenda. Processo bastante comum no processo de transmissão dos conhecimentos, uma vez que tem como objetivo *fazer com que o outro aprenda*. Muitos deles já estão pensados para o alfabetizador, inclusive o fascículo. Mas ajustes serão necessários.

Pense na fala dos conferencistas dos museus, nos guias turísticos ou em reportagens sobre catástrofes naturais que precisam de alguma maneira apresentar conceitos, obras e/ou lugares de forma explicativa para o ouvinte ou leitor. Em nossa produção, você estará na situação de tutor que escreverá **verbetes didáticos** para professores de língua materna de 1ª a 4ª série e avaliará, para fins de revisão, os verbetes já elaborados pela equipe.

SOBRE A DINÂMICA DE PRODUÇÃO DOS VERBETES

No nosso curso, a produção de verbetes será também uma forma de troca e (re) construção de conhecimentos. Por essa razão, ela será uma atividade em grupo⁶⁹ e estará, basicamente, dividida em duas etapas principais.

⁶⁹ Cada grupo será composto por 8 a 10 formadores e terá uma pasta no Portfólio de Grupos para arquivar suas atividades coletivas.

ORDEM DAS ATIVIDADES		AÇÕES
Produção escrita individual do verbete	Leitura dos verbetes produzidos pelos demais participantes do seu grupo	Nessa primeira etapa, você produzirá o verbete “X” e o disponibilizará em seu Portfólio Individual , compartilhando com todos a sua produção. Em seguida, você irá ler a produção escrita dos integrantes do seu grupo e comentar ⁷⁰ .
.....→		
USO	REFLEXÃO	Após os comentários escritos, você e seu grupo deverão encontrar formas de discussão (enviar e-mails, usar a sala de bate-papo, etc.) para a produção de um verbete coletivo do conceito. Em seguida, produzirão conjuntamente o verbete em questão e o disponibilizarão no Portfólio de Grupo ⁷¹ .
Produção coletiva do verbete	Discussão entre o grupo para a produção de um verbete coletivo	
←.....		

⁷⁰ Para comentar o verbete de cada integrante do seu grupo, basta clicar no *menu* Comentar:

Portfólios Individuais			Portfólios de Grupos	
Ver Outros Itens	Histórico	Editar	Apagar	Comentar

⁷¹ Para disponibilizar o verbete no Portfólio de Grupo, é interessante que cada grupo escolha um representante para realizar tal ação, uma vez que é uma produção coletiva.

ANEXO 6 – Bate-papo realizado por professores por conta própria

(Cefiel) Letramento nas séries iniciais

Bate-Papo

Assunto da Sessão: (Sessão não agendada)

Início: 28/10/2005 09:07:45

Fim: 28/10/2005 10:03:19

Participantes:

J E ('[J](#) [E](#) ')
de ('[De](#) ')
M.He ('[M](#) [He](#) ')
Jan ('[Jan](#) ')

(09:07:45) **J E** Entra na sala...
(09:08:05) **de** Entra na sala...
(09:08:17) **J E** fala para **Todos** : Alguém de Mogi ou Miguelópolis?????
(09:08:24) **de** fala para **Todos** : bom dia
(09:08:46) **J E** fala para **Todos** : conforme combinado estamos à cà
(09:09:00) **de** fala para **Todos** : demorei pois meu computador de casa é muito lento.
(09:09:03) **M.He** Entra na sala...
(09:09:09) **J E** fala para **De** : seremos só nós?????
(09:09:40) **J E** fala para **M. He** : bomdia
(09:09:41) **J E** fala para **M. He** : bomdia
(09:09:44) **M.He** fala para **Todos** : Bom dia pessós. Como estão?
(09:10:11) **J E** fala para **Todos** : tentando decifrar o que é letramento
(09:10:31) **J E** fala para **Todos** : vcs já defriniram?????
(09:10:41) **de** Sai da sala...
(09:10:50) **M.He** fala para **J** : Ainda não consegui viu!!!!
(09:11:21) **J E** fala para **Todos** : eu acho q estou quase chegando lá, só naum consigo transcrever
(09:11:39) **M.He** fala para **Todos** : Estou bastante confusa e parece que quanto mais leio mais ... complica....
(09:11:58) **M.He** fala para **Todos** : Fale J. E
(09:12:20) **J E** fala para **Todos** : creio q são os maus hábitos q temos, sendo q sempre vimos a alfabetização como ponto central
(09:12:38) **de** Entra na sala...
(09:12:49) **J E** fala para **Todos** : a alfabetização sendo o início de tudo!
(09:12:56) **de** fala para **Todos** : caiu a minha conexão
(09:12:57) **M.He** fala para **Todos** : Sim , e quais seriam o maus hábitos?
(09:13:02) **J E** fala para **Todos** : Oi De tudo bem?????
(09:13:31) **M.He** fala para **Todos** : Olá De .. que bom que voltou
(09:13:47) **J E** fala para **Todos** : alfabetizar alfabetizar alfabetizar alfabetizar alfabetizar, sem respeitar o q os alunos trazem (letramento)
(09:14:02) **de** fala para **Todos** : Perdi o inicio da conversa. Tudo bem.As letras do meu teclado estao apagagadas. vou mandar tudo sem acento. OK
(09:14:19) **J E** fala para **De** : ok

(09:14:40) **J E** fala para **M. He** : vc é de onde????

(09:15:12) **M.He** fala para **Todos** : Sim, mas aí cai no construtivismo da E.Ferrero

(09:15:15) **de** fala para **Todos** : Li um artigo que falava da alfabetização e de letramento. Além do que eu mandei pra vocês outro dia. Posso mandar esse também se vocês quiserem.

(09:15:39) **M.He** fala para **J E** : Sou de Holambra

(09:15:56) **M.He** fala para **J E** : Lembrou agora?

(09:16:11) **J E** fala para **Todos** : sim!!!

(09:16:29) **J E** fala para **De** : eu quero

(09:16:32) **M.He** fala para **De** : Sim de eu quero, pora fv.
mande-me

(09:17:04) **M.He** fala para **Todos** : Como vcs estão indo no curso?

(09:17:08) **de** fala para **Todos** : Eu ainda não me acostumei a conversar pelo computador. é tão melhor conversar pessoalmente. é mais rápido.

(09:17:22) **M.He** fala para **Todos** : Estão conseguindo realizar todas as tarefas?

(09:17:34) **J E** fala para **De** : com certeza, a conversa flui mais rápido!!!!

(09:17:36) **Jan** Entra na sala...

(09:17:50) **M.He** fala para **Todos** : Bom Dia Jan

(09:18:22) **J E** fala para **M. He** : estou tentando, porém como te disse não estou conseguindo me expressar de acordo, fico um montão confuso.

(09:18:34) **J E** fala para **Jan** : Bom dia!

(09:18:52) **M.He** fala para **Todos** : Acho que estamos no mesmo barco, eu tb me sinto assim

(09:19:22) **J E** fala para **M. He** : me sinto mais seguro falando do que escrevendo!!!

(09:19:40) **de** fala para **Todos** : Nessa semana lendo esse artigo tive a maior decepção. Eu nem bem aprendi a trabalhar dentro do construtivismo e Franca e estados unidos dos quais vem nossos métodos de ensino, cópiado, já perceberam que precisamos voltar a muito do tradicional. estamos oredendo muito com o construtivismo.

(09:20:03) **J E** fala para **Todos** : vcs estão acompanhando as notas nas avaliações???

(09:20:33) **M.He** fala para **J E** : Mais ou mesno e vc

(09:20:35) **Jan** fala para **Todos** : Oi Turma! Não sei o que está acontecendo que não estou conseguindo realizar algumas tarefas e abrir algumas tarefas. Peço socorro!!!!!!

(09:20:59) **J E** fala para **M. He** : diariamente

(09:21:22) **de** fala para **Todos** : Estamos valorizando tanto o letramento que colocamos os códigos em último lugar. E nossas crianças estão ficando perdidas e analfabetas.

(09:21:25) **M.He** fala para **Todos** : O que não está conseguindo abrir Jan ?

(09:21:39) **J E** fala para **De** : a dr Angela me deixou bem claro q não devemos ser apenas um método ou u pensamento, mas sim autênticos.

(09:21:54) **M.He** fala para **Todos** : E com estão as notas

(09:22:00) **de** fala para **Todos** : essa comunicação está difícil

(09:22:11) **J E** fala para **De** : agora não entendi!

(09:22:41) **J E** fala para **M.He** : capengando, o Cl é o mais exigente.

(09:22:54) **M.He** fala para **J E** : Concordo com vc. De as nossas crianças estão ficando analfabetas

(09:22:56) **de** fala para **Todos** : M. He nem todas as tarefas eu consigo realizar. E as que eu realizo sempre tem pontos a serem reavaliados

(09:23:16) **Jan** fala para **J E** : Querido J E , alguns conteúdos não consigo fazer dawlon, você sabe o porque?

(09:23:19) **J E** fala para **De** : as minhas tbém!!!

(09:23:45) **M.He** fala para **Todos** : Comigo acontece o mesmo as vezes eu ligo para os coordenadores e peço explicações

(09:24:23) **M.He** fala para **Todos** : De , falando a gente entende melhor, ligue para lá

(09:24:28) **de** fala para **Todos** : Meu tempo é curto e quando consigo raciocinar já chegou a sexta feira

(09:24:38) **J E** fala para **Jan** : se a sua conexão for discada demora mesmo , tem material muito pesado, com conexão pelo speedy ao a cabo é tudo mais rápido.

(09:24:41) **M.He** fala para **Todos** : Vc. tem o telefone?

(09:25:13) **J E** fala para **M.He** : qual é o nº?

(09:25:15) **de** fala para **Todos** : Me sinto prejudicada por não poder realizar as tarefas nos finais de semana

(09:25:50) **J E** fala para **De** : eu tenho semana toda, porém sempre tenho que refletir!!!!!!

(09:26:10) **M.He** fala para **Todos** : O número Da Unicamp é (019) 3788-1540 para falar co os coordenadores

(09:26:33) **M.He** fala para **Todos** : Pode ligar eles sp estão lá e são muito gentis

(09:26:56) **J E** fala para **Todos** : creio q deveríamos ter mais dois dias lá na unicamp, o q vcs acham, principalmente agora na 1ª quinzena de Nov.

(09:27:27) **M.He** fala para **J E** : Sim J. E concordo com vc.

(09:27:33) **de** fala para **Todos** : Até agora não consgui fazer um verbete legal. e voces

(09:28:00) **M.He** fala para **J E** : Podemos fazer esta sugestão para a equipe .. o q acha?

(09:28:00) **J E** fala para **Todos** : este é o meu 1º ead, sinto-me meio perdido.

(09:28:14) **de** fala para **Todos** : Alguem ja enviou os verbetes do grupo

(09:28:18) **J E** fala para **M.He** : legal!

(09:28:34) **J E** fala para **De** : todos já foram!

(09:28:42) **Jan** fala para **Todos** : Queridos amigos. Gostaria de estar trando alguns materiais o meu E-MAIL é watan @ig.com.br, se alguém quiser fazer esta troca favor mandar o e-mail de voces

(09:28:47) **J E** fala para **De** : falta o desta semana.

(09:28:52) **M.He** fala para **Todos** : Posso tentar enviar sugestões e vcs tb, qto mais gente melhor

(09:29:31) **J E** fala para **Jan** : o q vc deseja???

(09:29:32) **de** fala para **Todos** : Por falar em nota eu so tenho 4 notas até agora

(09:30:04) **J E** fala para **M.He** : enviarei hj, porém creio q os monitores estarão acompanhando este bate papo.

(09:30:15) **J E** fala para **De** : eu tb!

(09:31:17) **de** fala para **J E** : Tenho certeza que estao. Acho que depois poderemos ate imprimir nossa conversa

(09:31:25) **J E** fala para **Jan** : no perfil , vc encontra o e-mail de todos nós e tb dos Tutores.

(09:31:56) **M.He** fala para **Todos** : jan o meu email é @terra.com.br.

(09:32:03) **de** fala para **J E** : Foi voce qum mandou os verbetes

(09:32:04) **J E** fala para **De** : qquer dia vou te visitar no Jé, qual o seu intervalo?

(09:32:27) **J E** fala para **De** : o 1º foi eu o 2º a Bia.

(09:32:32) **de** fala para **J E** : As dez

(09:32:46) **J E** fala para **De** : OK!

(09:32:50) **de** fala para **Todos** : E o dessa semana

(09:33:14) **J E** fala para **De** : temos até as 24h, vc deseja enviar????

(09:33:16) **Jan** fala para **J E** : J E eu estou estudando o curso PROFA e Pós graduação em Gestão Escolar com uma grade de 880Hrs. Temos alguns mateirais sobre alfabetização, letramento e outros muito legal.

(09:33:34) **J E** fala para **M.He** : como está o seu grupo? participantes....

(09:33:42) **de** fala para **Todos** : Voces conseguiram dar exemplos do verbete letramento escolar

(09:33:59) **de** fala para **Jan** : Eu tambem quero

(09:34:18) **J E** fala para **Jan** : Legal, como vc estarei

crescendo mais.

- (09:34:34) **M.He** fala para **Todos** : O nosso grupo está legal estamos em dia com os verbetes, eu estou mais atrasada poi tive o meu computador atingido por um raio. e...
- (09:35:06) **M.He** fala para **Todos** : Não deu para fazer todas as atividades, mas estamos sp nos comunicando
- (09:35:09) **de** fala para **J E** : Podemos discutir e se o meu pensamento estiver certo eu mando
- (09:35:26) **J E** fala para **Todos** : esta semana estarei começando a ler o livro " Os significados do letramento" da Dr Angela, creio que começarei a entender o q realmente é necessário para entender o letramento.
- (09:35:36) **J E** fala para **De** : sim
- (09:36:35) **M.He** fala para **J E** : Onde vc. comprou este livro?
- (09:36:54) **J E** fala para **M.He** : sinto falta de duas participantes da outra cidade.
- (09:37:21) **J E** fala para **M.He** : livraria.R\$33,00
- (09:37:53) **M.He** fala para **Todos** : Ah! Mas isso acontece em todo grupo... manda ver sem elas e daí vc. ve no vai virar
- (09:38:17) **Jan** fala para **J E** : Não meu querido, nós estaremos crescendo juntos, para podermos contribuir um pouquinho com nosso alunos. Favor enviar seu e-mail
- (09:38:45) **J E** fala para **J** : @gmail.com
- (09:39:26) **J E** fala para **Jan** : te enviarei um convite para participar do gmail, ele é muito bom cabe 2giga de mensagem.
- (09:39:50) **de** fala para **Todos** : Letramento envolve pensar em pratica social em que a escrita tem uma funcao. Toda pratica de letramento esta inserida em cultura (s). As praticas que envolvem o uso da escrita são sociais. Elas mudam de época para época, de lugar para lugar, de cultura para cultura. Praticas sociais em que os sujeitos interagem entre si através da escrita ou da mediação de textos escritos, envolvendo um conjunto de competencias e habilidades que são aprendidas nas praticas sociais, no uso da lingua.
- (09:40:24) **M.He** fala para **J E** : Sim acho que preciso comprar.
- (09:40:24) **M.He** fala para **J E** : Sim acho que preciso comprar.
- (09:41:00) **J E** fala para **De** : Hum..... detonou hein, q maravilha, está sensacional a tua explicação, para mim completa!
- (09:41:05) **de** fala para **Todos** : Alguem poderia me ajuda. esta faltando algo?
- (09:42:16) **Jan** fala para **De** : De , muito legal!!!!
- (09:42:29) **de** fala para **Todos** : intragem entre si através da escrita ou da mediação de textos escritos. So isso? E as imagens, textos sem fala. Aomo fica?
- (09:43:18) **de** fala para **Todos** : Peco desculpas por todas as falhas de pontuacao e acentuacao. Só sendo letrado para entender o que estou escrevendo
- (09:43:44) **J E** fala para **De** : as placas de trânsito indicam algo.
- (09:44:22) **de** fala para **Todos** : Ainda faco um pouco de confusao entre o letramento e a alfabetizacao. acho que nao e confusao e comparacao.
- (09:44:33) **J E** fala para **Todos** : qdo no hospital, a placa de uma linda enfermeira com o dedo indicador a frente dos lábios, isto tb seria letramento???
- (09:45:18) **J E** fala para **De** : esta é o q disse no início a confusão de quem vem primeiro se o letramento ou a alfabetização.
- (09:45:38) **J E** fala para **De** : haja visto q na escola o q vem 1º é a alfabetização.
- (09:45:39) **M.He** fala para **J E** : Isso e paquera
- (09:45:55) **de** fala para **Todos** : se as placas de transito indicam algo e a enfermeira pede silencio com apenas um gesto e letramento. Ou praticas de letramento?
- (09:45:59) **J E** fala para **M.He** : legal, essa foi boa!
- (09:46:33) **M.He** fala para **De** : Estaé a minha d'vida
- Letramento ou alfabetização? o q vem primeiro
- (09:46:54) **de** Entra na sala...

(09:46:58) **M.He** fala para **J E** : Foi s´para descontrair

(09:47:11) **J E** fala para **De** : a placa de proibido estacionar, eu preciso saber para q serve, para depois praticá-la ok?

(09:47:25) **J E** fala para **M.He** : tem q ser assim!

(09:47:39) **J E** fala para **Jan** : Oi Jan volta!!!!!!!

(09:47:57) **M.He** fala para **J E** : è mesmo senão fica louco, né

(09:48:26) **J E** fala para **Todos** : o letramento é o q existe e o uso é a prática, certo?

(09:48:34) **de** fala para **Todos** : Eu entendi que embora falemos de letramento sem a necessidade de se estar alfabetizado

(09:48:41) **M.He** fala para **J E** : Mas a questão da placa de trânsito é bem legal de se pensar

(09:48:45) **J E** fala para **M.He** : eu sempre brinco tb!

(09:49:11) **de** fala para **Todos** : Desculpem apertei o `botão`errado

(09:49:24) **J E** fala para **Todos** : pessoal qdo a de entrar novamente, virá com um texto maior q um livro, rrsrrssss....

(09:49:43) **de** fala para **Todos** : Eu entendi que embora falemos de letramento sem a necessidade de se estar alfabetizado no letramento escolar isso não cola

(09:49:55) **Jan** Sai da sala...

(09:50:20) **J E** fala para **De** : porém é aí q este curso nos levará, a " colar" o letramento.

(09:50:29) **de** fala para **Todos** : entendo que existe uma diferenca entre letramento e letramento escolar

(09:51:01) **J E** fala para **Todos** : o letramento escolar seria o " colar" do letramento?

(09:51:01) **M.He** fala para **De** : Qual é a difereça De ?

(09:51:28) **de** fala para **Todos** : Se uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo sem ser alfabetizada, então pra que escola?

(09:51:29) **J E** fala para **Todos** : seria a prática do letramento?????!!!!!!!???????

(09:52:10) **de** fala para **Todos** : Pra alfabetizar letrando e dar a ela melhores condicoes de vida em nossa sociedade.

(09:52:35) **J E** fala para **De** : para levá-la a um maior entendimento do q a cerca.

(09:53:26) **J E** fala para **Todos** : qto + sabemos + crescemos

(09:54:29) **M.He** fala para **Todos** : Estou prestando atencao na conversa de vcs e acho que estão arrasando.

(09:54:56) **J E** fala para **De** : daqui a pouco vou para a cidade, durante a tarde estarei te enviando as reflexões da tarefa desta semana, para no final do dia enviarmos (vc ok?)) a

(09:55:37) **de** fala para **Todos** : Penso que essa e a diferenca. Para se viver em uma sociedade onde a escrita esta em toda parte ela precisa ler. Se ela nao le mesmo que so codoficar, o nivel de letramento dela e pequeno. Nao podemos pensar que possa existir na escola um metodo que so use o letramento sem se importar com a decodificacao.

(09:55:53) **J E** fala para **De** : porém o q vc já escreveu está ótimo, só precisamos definir o letramento escolar.

(09:56:40) **J E** fala para **De** : aí entram as técnicas, na qual a alfabetização faz parte, entende!

(09:57:41) **de** fala para **Todos** : Os dois andam juntos na escola. Ensinar a decodificacao e importante e dever ser feita dentro de um contexto de letramento

(09:57:55) **de** fala para **J E** : Ok.

(09:58:31) **de** fala para **Todos** : Hoje temos internet de gratis? E um feriado nacional?

(09:59:02) **M.He** fala para **Todos** : Bom gente estou indo Beijos a todos

(09:59:16) **J E** fala para **Todos** : o " X " da questão está em q a escola em nossos planejamentos enfocam a gramática, o q era até uns tempos atrás primordial, mas hj em dia tentamos nos fugir,mas o q está impregnado é difícil de ser retirado, tem q ser aos poucos.

(09:59:31) **J E** fala para **M.He** : bjus, bom findi!!!!!!

(09:59:59) **M.He** Sai da sala...

(10:00:10) **J E** fala para **Todos** : este " findi!!!!" é dá Adr , creio q ela naum se importará

de eu a estar utilizando.

- (10:01:12) **J** **E** fala para **De** : é feriado só para nós, q bom!
- (10:01:26) **de** fala para **Todos** : Ahar o meio termo. Eis a questao. nos professores estamos ora indo pra um lado ora indo pra outro . A questão da curvatura da vara.
- (10:01:57) **J** **E** fala para **Todos** : porém naum devemos ser q nem o carvalho, né!
- (10:02:22) **J** **E** fala para **Todos** : vamos simhora?
- (10:02:47) **J** **E** fala para **Todos** : a tarde tc mais ok?
- (10:02:49) **de** fala para **Todos** : Foi legal. Até a proxima.
- (10:03:03) **J** **E** Sai da sala...
- (10:03:19) **de** Sai da sala...

ANEXO 7 – Item “DúvidasXCertezas”, extraído do Diário de Bordo da Professora Dalva

Alfabetização é o mesmo que letramento?

O analfabeto é considerado letrado?

Qualquer método insere o aluno às práticas de letramento?

Se é assim letramento não é "algo mais" que alfabetização?

Pesquisando sobre o assunto (artigos, teses, etc.) encontrei divergências entre alguns estudiosos da área.

Gadoti no seu artigo “Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?” (revista Pátio, maio/julho, 2005) se coloca do lado de Emília Ferreiro dizendo que esse termo é um retrocesso conceitual” e se entendi bem, trocam letramento por cultura escrita. Diz também que o termo letramento trata de uma posição ideológica que busca negar todo a tradição freireana.

Já Magda Soares nessa mesma revista diz que “é impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito de letramento e cita Paulo freire como um precursor do conceito letramento pois já nos anos 60 protestava contra a “alfabetização puramente mecânica” e advogava uma alfabetização direta e realmente ligada a democratização da cultura (1975,p.104).

Afirma ainda que se esses recursos lexicais e semânticos tivessem obtido sucesso, talvez seria desnecessário o surgimento da palavra letramento: o conceito que ela designa já estaria contido na palavra alfabetização ou na expressão alfabetização funcional.

Bom, sem querer ir contra ou a favor de pessoas tão ilustres mesmo porque teria que estudar muito mais, nesse momento, entendo que alfabetização é a aquisição da “tecnologia” (conjunto de técnicas) para exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento é a aprendizagem dos usos e das funções da escrita em contextos sociais específicos para objetivos específicos.

O que é mais importante? A alfabetização ou o letramento?

Os dois processos são importantes, diferentes, interdependentes, simultâneos e se completam. Por exemplo: é possível, termos casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos, mesmo incapazes de ler e escrever que compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou de pessoas alfabetizadas e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema de escrita pouco vislumbram suas possibilidades de uso).

Então Letramento Escolar seria “alfabetizar letrando” e esse é o grande desafio pois, tão importante quanto conhecer o sistema de escrita é usar esse conhecimento de forma efetiva nas mais diversas situações e para diferentes fins.

Outro ponto que se tornou claro pra mim é que embora a escola seja uma das mais importantes agências de letramento ela não é a única. Existem outras agências como a família, a igreja, o local de trabalho, etc... que apontam para orientações de letramento muito diferentes. Rompendo-se assim a idéia da escola como o único espaço de aprendizagem e do professor que ensina e do aluno que aprende pois alunos e professores participam de uma construção compartilhada do saber.