



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**AS NTIC NA LICENCIATURA EM LETRAS:
TRILHANDO CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

Londrina
2015

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**AS NTIC NA LICENCIATURA EM LETRAS:
TRILHANDO CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz
Mafra

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237n Santos, Daiane Eloisa dos.

As NTIC na licenciatura em letras : trilhando caminhos para o letramento digital / Daiane Eloisa dos Santos. - Londrina, 2015.
191 f.: il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1 Letramento digital. - Teses. 2. Tecnologia e formação de professores. - Teses. 3. Letras x Formação de professores. - Teses. I. Mafra, Núbio Dellane Ferraz. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 800:371.13

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**AS NTIC NA LICENCIATURA EM LETRAS:
TRILHANDO CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz
Mafra
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de abril de 2015.

Dedico este trabalho aos meus pais: Ana Luiza e Valter, exemplos de força, dedicação e fé. Obrigada pelo apoio em todos os momentos e pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por permitir que eu fosse capaz de concretizar esse trabalho.

À Nossa Senhora Aparecida, por me amparar em todos os momentos, por me guiar.

À Capes, pela bolsa concedida.

Ao orientador, Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, pela paciência, dedicação, pela confiança, pelo incentivo e, sobretudo, pelas valiosas orientações.

À Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e à Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães, por aceitarem fazer parte da banca, pelas leituras atentas e pelas contribuições.

À Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, por acreditar no meu potencial, me guiar na estrada acadêmico-científica e estar ao meu lado desde o primeiro artigo publicado na graduação até o presente momento.

À Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, pelas contribuições dadas no XIII SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

À Profa. Ms. Vera Maria Ramos Pinto, pela formação inicial, pela força, pelo incentivo, pelas contribuições no meu trabalho e por ser mais que docente, ser amiga.

À amiga Geovana, por sempre estar comigo, por ser mais que uma irmã.

Aos professores Fernanda, Tânia, Luiz, Eva e Ligiane, pela amizade, companheirismo e pelas lições de vida compartilhadas, cresci ainda mais com vocês nesse período.

Aos amigos Marcelo, Mariana, Aline, Ednéia e Cláudia, pela acolhida, pelo conhecimento compartilhado, pelos momentos de descontração.

Ao amigo Sérgio Vale da Paixão, pela ajuda grandiosa.

Às amigas Fernanda Bezerra, Fabiana Bezerra e Marília, pelo companheirismo e pela força.

À minha família: meus pais Ana Luiza e Valter, minha irmã Daísa e ao querido Gláucio, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo amor, por sempre estarem ao meu lado e almejarem o melhor para mim.

À minha avó Benedita (*In memoriam*), por educar-me com persistência, pelas lições de vida, pela preocupação e pelo amor.

À equipe da secretaria do PPGEL, pela prontidão e paciência.

Aos docentes do PPGEL, pelos ensinamentos e pelo aprendizado nas disciplinas.

Ao colegiado de Letras da UENP/CJ, queridos ex-professores, novos professores, aos alunos e a todos que se prontificaram a me ajudar e se interessaram em participar da minha pesquisa.

A todos que passaram por mim e deixaram um pouquinho de si, pela convivência durante as disciplinas, pelo compartilhamento dos anseios e conquistas.

eis, aqui, o canto maneiro, aqui, um modo de cantar bacana:

eu canto à maneira índia. eu canto à maneira negra. eu canto à maneira grega. eu canto à maneira gregoriana.

eis, aqui, o canto maneiro: todas as maneiras do cantar cabem no meu canto. todas as vozes a minha garganta abriga. porque belezas são complementares, não excludentes. e porque o que é belo ganha mais, fica melhor, porque existe o diferente. o mundo nos estampa isso a toda hora: a quantidade de formas & cores & elementos & texturas da natureza mostra que a beleza — num sentido mais amplo — está na diversidade.

eu canto de todas as maneiras (índia, negra, grega, gregoriana): eis o canto maneiro: todas as vozes a minha voz abriga.

eu canto à maneira de Heráclito: o fogo, o transe, a transmigração.

eu canto à maneira de Heráclito: o ser do rio — nunca nos banhamos no mesmo rio. eu canto à maneira eletrônica, eu canto ao modo moderno de cantar, eu canto para o que é criação da inteligência humana, eu canto para a ciência, eu canto para os avanços tecnológicos & científicos que podem melhorar a qualidade das nossas vidas.

eis, aqui, o canto maneiro: cantar à maneira índia, negra, grega, gregoriana: cantar a todas as maneiras de cantar.

eis, aqui, o canto maneiro: cantar à maneira de Heráclito: o fogo, o transe, a transmigração, o ser do rio (nunca nos banhamos no mesmo rio...).

eis, aqui, o canto maneiro: cantar à maneira eletrônica, utilizar-se de tudo que no mundo está, seja velho, seja novo, seja o que for, a fim de cantar, e cantar bem, cantar com a voz emocionada, para que tudo o que é cantado exista em sintonia com o bem-estar do mundo, para que tudo o que é cantado esteja afinado com o bom da vida. tudo dentro do tom.

o canto maneiro: o canto que abriga, que acolhe, que oferece morada.

**Canto Maneiro
Paulo Sabino**

SANTOS, Daiane Eloisa dos. **As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital.** 2015. 191 f Dissertação. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho. Buscamos, dessa maneira, construir uma contribuição acadêmica voltada a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores. A pesquisa em tela toma como aportes teóricos os estudos de Rojo (2012), Lemke (2010), Buzato (2006; 2010), Lankshear e Knobel (2007); Coscarelli e Ribeiro (2011), dentre outros, sobre novos letramentos e letramento digital. Consideramos os pressupostos de Pretto (2002), Barreto (2004; 2011), Freitas (2009), Freire e Leffa (2013), Paiva (2012), Veiga e Viana (2012), que problematizam o uso das tecnologias no contexto escolar e trazem contribuições valiosas para se pensar a formação tecnológica dos professores. Discutimos também sobre os preceitos do letramento, nos apoiando em leituras de autores como Street (2003, 2010, 2014) e Soares (2002, 2004, 2010). Em Silva (2002, 2009) encontramos importantes postulações para refletirmos sobre a interação e a interatividade. Embasados nos preceitos da Linguística Aplicada, tomamos alguns princípios metodológicos como: pesquisa de natureza qualitativa, preocupação com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013), caráter inter/transdisciplinar buscando o diálogo com o conhecimento e as lógicas de outras disciplinas. Nossa pesquisa configura-se como sendo um estudo de caso do tipo etnográfico. O *corpus* do trabalho consiste em documentos institucionais, como projetos pedagógicos de curso; grades curriculares; planos de ensino; projetos de pesquisa e extensão; resumos das produções científicas da comunidade acadêmica, disponibilizadas em cursos e eventos ocorridos na instituição de ensino superior, correspondentes ao período delimitado. Também, aplicamos questionário aos quartanistas dos cursos de Letras, e realizamos uma sessão de grupo focal, na universidade. Tomamos, dessa forma, as falas dos participantes juntamente com as colocações de uma docente do colegiado de Letras, que foi entrevistada. Os resultados evidenciam que a formação tecnológica do futuro professor de língua portuguesa ainda ocorre de maneira individualizada (PAIVA, 2012) e que as NTIC não estão incorporadas na formação inicial.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação de professores. Letras.

SANTOS, Daiane Eloisa. **New technologies in the degree in Letters: tracing paths for digital literacy.** 2015. 191 p. Dissertation (. Master degree in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This study has the goal of thinking over the knowledge built about the initial formation of Letters in relation to the proposed development of digital literacy practices by teachers in formation, in the period from 2011 to 2014, at State University of Northern Parana, campus Jacarezinho. We seek in this way to build an academic contribution aimed to better understand the work of the degrees in Literature, with regard to digital technologies and the formation of future teachers. Research on screen takes as inputs the theoretical studies Rojo (2012), Lemke (2010), Buzato (2006; 2010), Lankshear and Knobel (2007); Coscarelli and Ribeiro (2011), among others, on new literacies and digital literacies. We consider the assumptions Pretto (2002), Barreto (2004; 2011), Freitas (2009), Freire and Leffa (2013), Paiva (2012), Veiga and Viana (2012); which problematize the use of technology in the school context and bring valuable contributions to thinking about the technological training of teachers. Also discussed the precepts of literacy, supporting us on readings from authors such as Street (2003, 2010, 2014) and Soares (2002, 2004, 2010). Silva (2002, 2009) found significant nominations to reflect on the interaction and interactivity. Founded on the principles of Applied Linguistics, methodologically, take some principles such as: qualitative research nature, concern for the idiosyncratic, the individual and the set (MOITA LOPES, 2013), character inter / transdisciplinary seeking dialogue with the knowledge and logic other disciplines. Our research is characterized as being a case study of ethnographic. The corpus of work consists of institutional documents, such as educational projects underway; curriculum; teaching plans; research projects and extension; abstracts of scientific productions of the academic community, available in courses and events at the institution of higher education, corresponding to the period delimited. Also, apply questionnaire to students of fourth grade, and conducted a focus group session, at the university. We, therefore, by the participants along with the placement of a teaching letters collegiate, that was interviewed. The results show that technological training of future teachers of Portuguese still occurs individually (PAIVA, 2012) and the new technologies are not incorporated in the initial formation.

Keywords: Digital literacy. Teacher formation. Letters.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituição dos autores participantes do SóLetras.....	108
Gráfico 2 - Temas das apresentações sobre tecnologias - SóLetras.....	109
Gráfico 3 - Instituição dos autores – Congresso de Educação	112
Gráfico 4 - Temas das apresentações sobre tecnologias – Congresso de Educação	113
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos utilizados pelos graduandos de Letras	116
Gráfico 6 - Domínio dos graduandos em Letras em relação às ferramentas digitais.....	117
Gráfico 7 - Índice de ferramentas utilizadas para o estudo dos graduandos	121
Gráfico 8 - Fontes de formação tecnológica	122
Gráfico 9 Estímulo em utilizar as tecnologias como ferramentas de aprendizagem na graduação.....	124
Gráfico 10 - Estímulo em utilizar as tecnologias como ferramenta de ensino na graduação	127
Gráfico 11 - Frequências das discussões sobre o letramento digital	130
Gráfico 12 - Índice de graduandos que se consideram letrados digitais.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas das Edições do Congresso de Educação.....	110
Quadro 2 - Eventos de letramento e práticas de leitura e escrita no currículo	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de formação de professores para o uso das NTIC (PAIVA, 2012)..	37
Figura 2 -	Relação entre Letramentos Múltiplos e Multiletramentos.....	57
Figura 3 -	Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria do ensino.....	94
Figura 4 -	Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria da pesquisa.....	95
Figura 5 -	Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria da extensão.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Programas de ensino de disciplinas da matriz curricular de 2011 com elementos relacionados às NTIC.....	84
Tabela 2 - Alterações nas grades curriculares dos cursos de Letras da UENP/CJ 2011-2014.....	87
Tabela 3 - Ementas das disciplinas da matriz curricular do curso de Letras de 2014 com elementos relacionados às NTIC.....	91
Tabela 4 - Projetos de pesquisa.....	97
Tabela 5 - Projetos de extensão.....	99
Tabela 6 - Projetos de iniciação científica	99
Tabela 7 - Projetos de extensão.....	104
Tabela 8 - Produções científicas sobre as tecnologias no ensino das três edições do Congresso de Educação.....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	22
2.1	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: (DES)CONEXÕES.....	23
2.2	POR UMA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA NA LICENCIATURA EM LETRAS	28
2.3	A QUESTÃO CURRICULAR: TECENDO CONSIDERAÇÕES	38
3	DE LETRAMENTO À (MULTI)LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL	43
3.1	DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS	44
3.2	NOVAS LINGUAGENS, NOVAS MÍDIAS: IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO E O ENSINO.....	53
4	METODOLOGIA	59
5	A ARTICULAÇÃO DAS NTIC ÀS ATIVIDADES CURRICULARES DA UENP	68
5.1	PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA?	68
5.2	GRADES CURRICULARES, EMENTAS E PLANOS DE ENSINO.....	84
5.3	OS PROJETOS E SUBPROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO	92
5.4	OS EVENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NO CLCA	106
6	AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: OS USOS DAS NTIC	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	158

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Grupo Focal).....	159
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Entrevista).....	160
APÊNDICE C - Questionário.....	161
APÊNDICE D - Roteiro de Grupo Focal.....	166
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista	169
APÊNDICE F - Pedido de Autorização Institucional.....	171
ANEXOS	173
ANEXO A - Projetos de Pesquisa do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 – resumos	174
ANEXO B - Subprojetos de pesquisa do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 – resumos	178
ANEXO C - Projetos de Iniciação Científica do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 - resumos	180
ANEXO D - Projetos de Extensão do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 – resumos	186
ANEXO E - Resumos dos trabalhos acadêmico-científicos sobre tecnologias no ensino apresentados durante as três edições do Congresso de Educação	187

1 INTRODUÇÃO

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou eu...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(Fernando Pessoa)*

As tecnologias aparecem cada vez mais em nosso cotidiano e é fato também que o governo brasileiro e algumas organizações não-governamentais têm se preocupado em equipar centros comunitários e/ou instituições ligadas ao ensino com laboratórios de informática ligados à internet (BRAGA, 2007; ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2011). Nesse sentido, duas colocações são disseminadas sobre Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e formação de professores. Veiga e Viana (2012, p.17) criticam a formação baseada na transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago, a formação que reduz o conhecimento à informação técnico-instrumental de um fazer acrítico e alienado, a formação que fortalece as relações não dialógicas, competitivas e individuais, em que o compromisso do professor não vai além da reprodução das informações existentes. Em relação a esse cenário, elas postulam que,

Em uma dessas situações, é possível realmente admitir que o professor pode, “sem grandes dificuldades, ser substituído pelos atraentes recursos tecnológicos disponíveis, tais como: banco de dados, internet, entre outros” (Veiga 2007, p. 31). Isso reforça a extinção da profissão docente, além de colocar em xeque o seu papel social (VEIGA; VIANA, 2012, p. 19).

Em contrapartida, Coscarelli (2011) evidencia que:

[...] a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação. Veja bem: o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las (p. 25-26).

A partir dessas discussões iniciais, é perceptível que, como Kenski (1997) bem coloca, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. O desafio apontado por Kenski, “é o de dar conta do estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, de modo a

fazê-lo redimensionar a sala de aula dotada de novas tecnologias ou não.” (SILVA, 2002, p. 72).

Por isso, Silva (2005) afirma que a comunicação interativa é o desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão.

Para o professor que se dispõe a aprender com o movimento contemporâneo da tecnologia hipertextual, pode-se mostrar a distinção entre mídia clássica e mídia digital ou hipertextual. Esse professor poderá se dar conta de que tal modificação significa a emergência de um novo leitor. Não mais aquele que segue as páginas do livro de modo unitário e contínuo mas aquele que salta de um ponto a outro fazendo seu próprio roteiro de leitura, não mais aquele que se submete às récitas da emissão, mas aquele que, em não se identificando apenas como receptor, interfere, manipula, modifica e, assim, reinventa mensagem (p. 198).

Em outras palavras, Silva (2002) explicita que de transmissor de saberes, com o paradigma comunicacional interacionista, que surge na cibercultura, o professor torna-se num formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos. A sala de aula se torna interativa, porque ocorre mediante participação¹, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões. Mesmo a sala infopobre² pode ser rica em interatividade, uma vez que, o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não a presença da infotecnologia, ou seja, a interação, a participação e o trabalho colaborativo seriam eixos centrais de um trabalho nessa perspectiva.

Quando ainda na graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho, doravante (UENP/CJ), participei³ do grupo de pesquisa *Leitura e Ensino*, vinculado à mesma instituição, participando das reuniões do grupo de pesquisa, pude ter um contato mais amplo com as teorias Histórico-Cultural de Vygotsky e Interacionismo Sociodiscursivo de Bakhtin e seu Círculo, e a partir das discussões teóricas, propúnhamos modelos didáticos de gêneros discursivos, a partir da produção de sequências didáticas, com base nos estudos de Bronckart e de outros estudiosos da escola de Genebra, para o trabalho de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, no ensino de língua portuguesa.

¹ Para o autor, participação vai além de responder “sim” ou “não”, de escolher uma dada opção, participar é modificar, interferir na mensagem/conhecimento. (SILVA, 2002, p.158).

² Ausente de tecnologias digitais/hipertextuais.

³ Adotaremos o uso alternado das primeiras pessoas do plural e do singular, a variação ocorrerá sempre quando for pertinente às referências.

No grupo de pesquisa, interessei-me em didatizar gêneros da esfera da internet, como o blog e o *tweet*, presente na rede social *Twitter*. Meu envolvimento e interesse em levar as mídias digitais para a sala de aula aumentaram ainda mais ao compartilhar nossas pesquisas com os professores das escolas públicas do núcleo de Jacarezinho, durante um curso ministrado a elas ⁴. Percebi que o número de professores que apresentavam resistência em trabalhar com as tecnologias digitais era pequeno, e que nossas sequências didáticas, ainda não levadas para a sala de aula, para aos professores tinham aplicabilidade.

Contudo, ao terminar a graduação e ingressar na carreira docente, ministrando aulas de língua portuguesa e língua inglesa na rede estadual paulista, percebi que apesar de levar gêneros digitais para a sala de aula e utilizar recursos como o projetor de mídias, vídeos, sala de informática, algo ainda estava incompleto no processo de ensino/aprendizagem com o uso das NTIC.

Dessa forma, procurei continuar minhas pesquisas sobre o uso das tecnologias na sala de aula, buscando aprimorar minha prática. Nesse sentido, me questioneei sobre em que a minha formação inicial contribuiu para que eu levasse as tecnologias de forma eficiente para a sala de aula. Percebi que apesar de utilizar a internet, o computador, estava realizando com meus alunos o mesmo que poderia realizar sem elas. E que apesar de ter certo domínio em relação a elas, esse domínio, em termos pedagógicos, ainda era incipiente.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina, submeti um projeto intitulado *Letramento digital: formação inicial docente*, a fim de aproximar-me das discussões de letramento digital tanto no âmbito da formação do professor, quanto no âmbito do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, e com o propósito de regressar onde realizei minha formação inicial, para discutir tais questões, obviamente com o anseio de contribuir com a instituição que promoveu minha formação inicial docente.

Como egressa do curso de licenciatura em Letras e como professora em formação continuada, focalizei meu interesse de pesquisa na formação inicial de professores de língua materna, a fim de fazer um resgate da minha própria formação e uma reflexão sobre como a universidade contribui para a formação de um

⁴ Curso: *Gêneros Textuais e Práticas de Letramento na Escola*, ministrado na UENP/CJ, pelos participantes do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino*, no ano de 2010.

professor protagonista que, além de um saber tecnológico instrumental, revele uma postura inovadora em relação às tecnologias digitais.

Quando ainda no início dos estudos da pós-graduação, trouxe na bagagem uma postura salvacionista em relação às NTIC, compartilhava de uma visão que colocava na “conta” das escolas e dos professores o insucesso com o trabalho ineficaz das NTIC e que elas poderiam, por si só, melhorar o processo de ensino, tornando-o mais dinâmico e interativo. Questionava-me sobre o fato das novas tecnologias digitais, diversas vezes, não contribuir para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, em minha própria prática. Acreditava que o problema estava na falta de infraestrutura adequada das escolas e na falta de uma formação tecnológica consistente na minha formação inicial docente. Esse conceito foi superado, concepções foram revistas e transformadas. Com o ingresso no projeto de pesquisa: *Letramento Digital nas aulas de Língua Portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção*, do Grupo de Pesquisa *Formação e Ensino em Língua Portuguesa – FELIP* da Universidade Estadual de Londrina (UEL) tive contato com reflexões e estudos sobre a questão da transposição das novas mídias para o ensino de língua portuguesa, sobre o uso didático das NTIC. Hoje, percebo que o problema é um conjunto de fatores, mas a falta de uma formação tecnológica adequada é um dos principais. Não só em relação ao saber-fazer, saber-lidar com as tecnologias, mas saber utilizá-las adequadamente ao objetivo de cada aula, superando as práticas conteudistas e transmissivas. Buscar por uma prática interacionista. Compreendi, conforme Coscarelli (2011, p. 26-27) que:

[...] antes de usar o computador em suas aulas, o professor precisa saber que concepção de ensino-aprendizagem ele pretende adotar. Podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas e listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm de saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. [...] E os alunos? Qual é o papel deles? Meros espectadores? [...] o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas [...]. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente...

Seguidas de outras reconfigurações, estudos, discussões e debates, aos poucos fui redimensionando o projeto inicial vinculado ao programa, e pude delimitar o problema de pesquisa, centrado na seguinte questão: Como o curso de licenciatura em Letras da UENP/CJ propõe a formação inicial dos professores no

que se refere, especificamente, à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, ou seja, aos usos das novas tecnologias como ferramentas mediadoras, impulsionadoras e inovadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na graduação, no período de 2011 a 2014?

O objetivo geral, portanto, consiste em analisar e compartilhar o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras, vista nos aspectos político-social, epistemológico e pedagógico, em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na UENP/CJ.

Busco, dessa maneira, construir uma contribuição acadêmica voltada a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores. Nessa perspectiva, como objetivos específicos coloco: a) buscar indícios de propostas para o uso das tecnologias na formação inicial em Letras que priorizem o letramento digital dos futuros professores, na UENP/CJ, por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso, dos planos de ensino, das ementas, dos projetos de ensino, pesquisa e extensão e das produções acadêmico-científicas presentes nos eventos ofertados pela universidade; b) recuperar a trajetória da formação tecnológica dos alunos quartanistas de Letras, por meio de questionários, com o propósito de identificar sua relação com as tecnologias na universidade e para além dela; c) identificar a visão que os licenciandos dos cursos de Letras têm sobre a própria formação e sobre o letramento digital, por meio de debate realizado pela técnica de grupo focal, que consiste em determinado número de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir/debater determinado tema, ou seja, o objeto de pesquisa, a partir das experiências pessoais; d) aproximar das condições de produção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e da visão dos docentes sobre o ensino com o uso das tecnologias na universidade, entrevistando uma docente do colegiado de Letras da UENP/CJ, que exerceu o cargo de coordenadora à época das elaborações dos dois projetos.

Trago junto aos objetivos, algumas hipóteses: 1) o profissional de Letras sai completamente despreparado para aplicar as NTIC em sala de aula, de modo que consiga promover um trabalho inovador, participativo; 2) a universidade ainda não está preparada para o trabalho com o letramento digital, em termos de infraestrutura e em termos de ensino-aprendizagem, ou seja, não há um trabalho

sistematizado/articulado (PAIVA, 2012) de formação tecnológica docente. Os pontos apresentados são baseados na minha experiência de recém-graduada da instituição investigada.

Os capítulos desse trabalho estão estruturados da seguinte forma: na sequência, no segundo capítulo, discuto questões relativas à formação de professores, da licenciatura em Letras, articulando com discussões sobre as NTIC nesse âmbito. Ao fazer referência aos estudos de Pretto (2002), Barreto (2004; 2011), Evangelista e Shiroma (2007), entre outros. Procuro desbancar o conceito de que as NTIC, por si só, têm a potencialidade de transformar o ensino. Os autores defendem que a centralidade da questão está na formação docente para o uso das NTIC. Há a necessidade de que os professores se apropriem das ferramentas, bem como o desenvolvimento de uma postura docente mais problematizadora, mais interativa, que ultrapasse a representação de professor como mero transmissor de informações e conhecimentos. Também trato de questões relativas à formação em Letras, dando enfoque ao novo paradigma comunicacional, projetado pelas novas mídias, e nos preocupamos com a formação tecnológica do futuro professor de língua materna, dialogando com as discussões de Freire e Leffa (2013), Veiga e Viana (2012) e Paiva (2012).

No terceiro capítulo, discuto sobre o conceito de letramento, este que é amplo e controverso, até chegar ao conceito de letramento digital. Baseio-me em diversos estudiosos, entre eles: Soares (2002, 2004, 2010), Tfouni (1988, 1995), Street (2003, 2010, 2014), Rojo (2009), entre outros. Dentre as diversas definições expostas, defendo que o conceito de letramento digital trata do desenvolvimento de habilidades que permitam os sujeitos lançarem mão de práticas sociais de leitura e escrita no computador, nas diversas esferas sociais. Dessa forma, os novos letramentos tratam de práticas de leitura e escrita que envolvem uma postura mais participativa e interativa dos sujeitos.

No quarto capítulo, apresento os elementos que compõem os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Assim, descrevo a configuração da natureza da pesquisa, a constituição do *corpus*, os procedimentos metodológicos e os vários instrumentos de pesquisa utilizados.

O capítulo cinco refere-se à apresentação da análise. Num primeiro momento tomo os documentos institucionais: projetos pedagógicos de curso, ementas, planos de ensino, projetos de extensão, de iniciação científica, de

pesquisa, resumos de eventos, entre outros. Também tomo as transcrições das falas das interações do grupo focal e da entrevista realizada com uma docente do colegiado de Letras da UENP/CJ. O foco desse capítulo é verificar como se dá a articulação das NTIC com as atividades curriculares do curso. Procuo também, por indícios de uma formação tecnológica e inovadora.

O capítulo seis apresenta as práticas de letramento digital desenvolvidas pelos estudantes, por meio de instrumentos que revelam a ótica dos graduandos. Analiso os questionários aplicados aos quartanistas e articulo as discussões do grupo focal e da entrevista com as respostas dadas pelos alunos.

Finalmente, no capítulo sete, apresentamos as considerações finais. Retomo aos objetivos e à questão norteadora, para que, juntamente com a retomada de alguns pontos da análise, possa delinear os resultados e encaminhar algumas sugestões. Também, procuro abordar as contribuições que a pesquisa trará para os estudos sobre a licenciatura em Letras e as novas tecnologias.

2 NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Essa evolução tecnológica vai resultar em uma mudança significativa no papel das universidades: em vez de só transmitirem o conhecimento, caberá a elas ensinar a raciocinar, a dominar esse conhecimento e a colocá-lo em uso na prática. Esse processo deve ser interpretado de modo amplo, não apenas no sentido de formar um bom profissional, mas também no de incentivar o aluno a se tornar uma pessoa que possa aproveitar plenamente a vida, apreciar as artes e a música, ser capaz de enxergar os dois lados de uma questão
(Stephen Kosslyn).

As novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), sobretudo as mídias digitais⁵, quando bem usadas no campo da educação, podem provocar certa alteração no comportamento de professores e alunos, pois, pode engajá-los na (re)construção do conhecimento e propiciar o aprofundamento do conteúdo estudado, conforme aponta Kenski (2007), o ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estruturas verticais e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Para a autora, os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre mestres e aprendizes. Contudo, conforme explana a autora, as NTIC ainda estão longe de provocar alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e na maneira de os professores trabalharem didaticamente com seus alunos.

Moran (2004, p. 3) chama a atenção para o fato de que colocamos tecnologias nas escolas e nas universidades para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo passivamente – com um verniz de modernidade. Para o autor, a chegada da internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto pedagógicos quanto tecnológicos.

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular,

⁵“O adjetivo digital admite, com facilidade, qualquer dispositivo que empregue tecnologia digital, *bits* e *bytes*. A televisão, por exemplo, estaria excluída disso enquanto for analógica. A tevê do futuro, com opções de programação, trajetos e formatos, talvez entrasse neste conceito.” (RIBEIRO, 2009, p. 27). Aliás, quando nos referimos à expressão NTIC, excluimos as tecnologias analógicas.

flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.
Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em, pelo menos, quatro espaços.

Diante destas colocações, esse capítulo visa a tratar, primeiramente, da formação de professores, seus entraves e desafios perante o mundo contemporâneo. Destacaremos alguns problemas enfrentados, especificamente, pelo curso de Letras. Depois dessa seção, defendemos a emergência de uma formação baseada na lógica da autoria e da participação, e não na lógica da transmissão/distribuição. Defendemos também um modelo de formação de base humanizadora e inovadora, pelo uso das novas tecnologias, e que o professor possa utilizar de forma diferenciada as NTIC em suas atividades didáticas, ou seja, aproximando-se da configuração da web 2.0⁶, mais interativa do que a web 1.0, na qual o computador tinha as mesmas funções de uma máquina de escrever.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: (DES)CONEXÕES

De um lado, temos a universidade que, durante séculos foi a instituição de um mundo caracterizado pela totalidade da experiência cultural; do outro lado, temos um mundo que, hoje se apresenta marcado pela fragmentação dessa experiência, um mundo moderno e complexo. Chauí (2003, p. 7) explica que:

A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, “meio ambiente”; e “meio ambiente” instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; “meio ambiente” perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder (grifo da autora).

⁶ “O conceito de Web 2.0 começou em uma sessão de *brainstorming* numa conferência entre O’Reilly e a MediaLive International. Nesta conferência (que ocorreu em 2004, a primeira de uma série que vem acontecendo desde então), Dale Dougherty, vice-presidente da O’Reilly, argumentou que a web assumia um papel social cada vez mais importante, pois possuía novas e interessantes aplicações e sites que surgiam constantemente com poderosas funcionalidades agregadas em uma “arquitetura de participação” desenvolvida com suporte em recursos de interconexão e compartilhamento.” (ALMEIDA; ASSIS, 2011, p. 5)

Ainda sobre as universidades, e também sobre as licenciaturas especificamente, Chauí argumenta que a docência nesse âmbito é entendida como transmissão rápida de conhecimentos. A contratação de professores desconsidera o domínio ou não do campo de conhecimento. A docência é pensada como habilitação rápida, para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, qual os expulsará em poucos anos, pelo descompasso de seu conhecimento e o mundo que os cerca. Ou para tornar-se “correia de transmissão” entre pesquisadores, treino para novos pesquisadores. A transmissão e o adestramento apagam a essência da docência: a formação. (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Refletindo sobre a formação de professores, são muitos os problemas enfrentados pelas licenciaturas, sendo três deles aqui destacáveis: o desprestígio do curso, justificável pelo desprestígio e a desvalorização da profissão, o descompasso entre teoria e prática e os currículos estagnados. A respeito desse último, Certeau (1995, p. 103-104) afirma que a relação da cultura com a sociedade modificou-se, ou seja, a cultura não está mais reservada a um grupo social, “ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais [...], ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos”. Para o historiador, os alunos das universidades não veem mais sentido ao que estudam, não veem relevância no que é ensinado na universidade, e essa acaba servindo como uma espécie de “trampolim” para alcançar o diploma e uma profissão,

Com outros termos, as dezenas de milhares de estudantes partilham hoje desse sentimento. Submetidos a grades intelectuais que não lhes parecem organizadas nem em função de suas questões, nem em função do seu futuro, não percebem mais, no ensino que lhes é “dado”, seu valor de *instrumentalidade* cultural e social. Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta, para chegar às profissões que se encontram do outro lado (CERTEAU, 1995, p. 104) (grifos do autor).

Aliás, esse é um velho problema das licenciaturas brasileiras. A fórmula 3+1 (PEREIRA, 2000), a qual seguiam as antigas Faculdades de Filosofia, em que dispensavam um ano para as disciplinas de natureza pedagógica em justaposição às disciplinas de conteúdo, de duração de três anos, não foi superado por um número considerável de cursos. Esse esquema, conforme afirma o autor, está em consonância com o “modelo de racionalidade técnica”, onde o professor é visto como técnico. No entanto, diante da complexidade das situações de ensino,

“não há modelos prontos que resistam à prática cotidiana dos docentes” (PEREIRA, 2000, p. 76); logo, o modelo mencionado acima não se adequa à realidade da prática profissional.

A falta de articulação entre os núcleos didáticos e conhecimento específico é uma realidade também dos cursos de Letras, não poderia ser diferente, claro. A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) evidencia essa questão.

Com relação à proporcionalidade que os cursos estabelecem entre o núcleo de estudos associados à formação para a docência e o núcleo de estudos referente à formação específica, que compreende estudos literários e estudos lingüísticos, faz-se as seguintes considerações:

- Houve poucos casos em que se notou perfeito equilíbrio entre os dois núcleos, fato que revelaria o cuidado das instituições no sentido de integrar coerentemente a formação específica às particularidades da área de ensino.
- Por outro lado, a maioria das instituições, revelam tendência para a concentração maior da carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica, em detrimento da formação para docência (GATTI; NUNES, 2009, p. 78).

Outra explicação para a discrepância e o distanciamento entre os centros acadêmicos a realidade escolar está em Tardif (2002), o qual alega que os cursos de formação de professores são idealizados segundo um *modelo aplicacionista do conhecimento*, segundo o autor, não é somente ideológico e epistemológico, mas também, institucionalizado através de todo o sistema de práticas de carreiras universitárias, “por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática” (p. 270). Conforme aponta Tardif (2002, p. 273), o modelo traz dois problemas principais: é idealizado numa lógica disciplinar e não numa lógica profissional; não leva em consideração as crenças e representações dos alunos a respeito do ensino, fazendo com que eles terminem sua formação sem terem sido abalados suas crenças, “[...] são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas...”.

Outro problema aparente está nos currículos das licenciaturas que apresentam dificuldade em acompanhar novas demandas da vida contemporânea dos profissionais da área. Almeida Filho (2000, p. 35) diz que, “as disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem”, o que

torna cada vez mais difícil a articulação entre currículo e mundo real. Assim, toda vez que uma questão limitadora surge, a ideia de reformular o currículo vem à tona.

As transições (superficiais) nas discussões (difíceis) que em geral se obtêm, acabam por subtrair e/ou adicionar horas/aula semanais, trocar nomes de disciplinas, introduzir modificações metodológicas (quanto a procedimentos e recursos) e de perspectiva teórica de tratamento dos temas às disciplinas. Todas as alternativas ficam circunscritas à disponibilidade do corpo docente já empregado. Por isso também é lamentável que as reclamações e as necessidades de mudanças profundas no plano de estudo dos alunos de Letras não sejam encaradas como urgentes e merecedoras de reflexão consequente (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 38).

Não só o currículo, mas também as terminologias que denominam os cursos de formação docente: formação inicial (pré-serviço), formação continuada (em serviço); não correspondem ao eixo linear de conhecimento dos profissionais (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 64-65). Alunos em “formação inicial”, muitas vezes, começam a exercer a profissão muito antes de adquirir a certificação e, portanto, seriam também formandos em serviço.

Em relação ao curso de Letras, uma das principais críticas pelo professor Bagno (2012) é o atraso e a desatualização do curso em relação à ciência, mesmo com inserção da Linguística – disciplina incorporada ao currículo oficial dos cursos de Letras no Brasil em 1961, sendo que a ciência surgiu no início do século XX. Aguiar (2012) também sobre essa vertente enfatiza que, preliminarmente, é preciso escutar as vozes que atravessam as salas de aula, dos estudantes que estão cursando licenciatura em Letras, e que sempre dizem algo sobre sua formação. Segundo ela, algumas das convicções dos licenciandos em Letras são tanto o despreparo para a descrição mais sistemática da língua, quanto uma dificuldade em articular a ciência Linguística à sua reflexão e *práxis* docente.

Alguns apontamentos feitos por Bagno (2012), no VII EBREL – Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras, a esse respeito, demonstram que o momento é de crise, e sobre a inserção das disciplinas relacionadas à ciência, explana:

Os estudos científicos foram sendo incorporados aos cursos de Letras no Brasil de maneira desordenada, sem planejamento curricular adequado, simplesmente com o acréscimo de uma disciplina aqui, outra ali, mais algumas acolá. Não é por outra razão que o nome do curso permaneceu intacto, mesmo com a anexação de disciplinas provenientes de perspectivas científicas mais atualizadas (BAGNO, 2012, s/p.).

De acordo com o autor, ainda há disciplinas totalmente irrelevantes para a formação de professores, deixando de lado um conjunto de teorias e práticas para que os egressos em Letras possam trabalhar conforme o que se espera de um professor de língua.

[...] milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua (BAGNO, 2012, s/p.)

Antes de tudo, para começo de reflexão consideramos pertinente que os sujeitos que atuam na formação docente pensem sobre o atual estágio das licenciaturas, Soares (2001) pode auxiliar nessa tarefa, com alguns questionamentos que ela traz em seu texto “Que professor de português queremos formar?”. O título já é bem instigante e alguns pontos de reflexão seriam: “[...] no atual estágio de desenvolvimento em que se encontram os conhecimentos sobre a língua, que conteúdos devem compor a formação de professores? como estabelecer a relação entre esses conhecimentos e o ensino de língua? Que concepção se deve ter, hoje, da língua nos cursos de formação de professores e, portanto, que concepção se deve ter do ensino da língua?”.

Além disso, as licenciaturas brasileiras precisam redirecionar a forma de conceber a formação de professores, conseqüentemente, modificando a forma de conceber o trabalho docente. De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Na década atual, privilegia-se a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa na ação e cuja atividade se alia à pesquisa (PEREIRA, 2000).

Ainda mais com as novas práticas que surgem, por meio das potencialidades das tecnologias digitais, Almeida e Silva (2012) defendem ser necessárias novas práticas pedagógicas condizentes com a forma atual de comunicar, informar e aprender. Dessa forma, em consonância com o que expressam as autoras, defendemos que os cursos de licenciatura demandam uma formação menos passiva e mais ativa, mais participativa, mais crítica, no sentido de

que os futuros docentes desenvolvam capacidades de autoria e coautoria, para que não só possam receber e reproduzir conhecimentos e informações, mas também sejam produtores, difusores e compartilhadores do conhecimento. Nesse sentido, na próxima seção desenvolveremos algumas reflexões sobre a articulação das NTIC com a formação inicial em Letras.

2.2 POR UMA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA NA LICENCIATURA EM LETRAS

Quando se discute sobre tecnologias e educação, no cerne da questão está o professor e, juntamente com ele, são postos em xeque sua formação, sua profissionalização, sua prática e seu domínio em relação às tecnologias digitais, ou seja, em que nível está o letramento digital dos educadores. O docente que atua hoje em diversas instâncias da esfera educacional utiliza como as NTIC nas suas práticas sociais? Principalmente no que se refere às práticas do âmbito profissional.

Sem que o professor esteja objetivamente habilitado para o uso dos computadores, incluindo aqui o domínio dos principais programas e das principais linguagens para a produção/recepção de informações virtuais, serão mínimas as chances de uma socialização da Internet em nosso meio ou, se quiser, será muito lento esse processo, retardando sobremaneira o usufruto dos seus benefícios pela maioria da população brasileira (SILVA, 2003, p. 53).

Em relação à precariedade da formação de professores para o uso das ferramentas digitais, coadunamos com os expostos de Pretto (2002, p. 125) que, ao refletir sobre programas governamentais e políticas públicas para o uso das tecnologias na educação no Brasil, percebe que a atuação de tais programas visa “continuar dirigindo a escola de fora e de cima”, somando-se a isso, há a “desvalorização continuada do professorado” e a precariedade de investimentos tecnológicos nas escolas públicas. O autor assevera que:

Aos professores já começa a ser imputada a culpa do não-funcionamento do sistema, de um sistema tão atual e moderno, e já com intensa presença dessas tecnologias. Culpam os professores pelo desânimo, pela falta de interesse em usar as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação. Culpam as universidades públicas por não darem conta de uma formação mais adequada para esse mundo tecnológico. E este não é um discurso novo. É o discurso de sempre, agora atualizado (PRETTO, 2002, p. 125).

Nessa mesma perspectiva, há uma caracterização do professor como sendo o obstáculo e o protagonista das reformas de Estado. Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), ao analisarem documentos internacionais para a reforma de Estado do Brasil, mostram que os discursos, além de contribuírem para a já mencionada desvalorização do magistério, “derramam” sobre os professores estratégias de con(formação), tanto pela via de sua capacitação, quanto de sua atuação profissional. As autoras pontuam que,

A idéia de que a educação funciona como varinha mágica da economia esteve presente na Teoria do Capital Humano que pretendia explicar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos pela centralidade que cada um atribuía à educação, ao fator humano (Schultz, 1971). Nos dias que correm, a tese reaparece atualizada. A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no quantum destinado ao financiamento da Educação.

Principalmente nas escolas, deveríamos exigir: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social) (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Os autores defendem também que,

As tentativas de ordenar os sistemas educacionais e de promover qualidade na educação não devem ser orientadas por valores definidos “de cima”. Também não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1046).

Assim, coadunamos com a ideia de que as NTIC podem auxiliar na transformação da educação brasileira, uma educação que seja de fato de qualidade, que forme cidadãos críticos, capazes de lutar por um país mais justo, desde que

seja promovido o letramento digital dos professores, empoderando-os para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico com as NTIC. Tomamos a mesma linha do pensamento de Pretto (2002, p. 130), de que o docente precisa exercer um novo papel, não mais um repassador de informações, que se satisfaça com uma formação aligeirada, com a única finalidade de receber uma certificação. Os novos tempos exigem outro perfil de profissional: que não se contente com o simples fornecimento e recebimento de informações distribuídas através das NTIC, mas que aja como líder de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e a sua profissão, em ricos processos de desverticalização do sistema.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica explicitam a aposta na reconfiguração do trabalho, tendo em vista a “sociedade da informação”. Contudo, Barreto (2004, p. 1185) afirma que nesse documento há um esvaziamento do trabalho docente, ou seja, o sistema tecnológico é posto como sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas, ficando a cargo do professor apenas *transmitir, monitorar, supervisionar*.

A própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente. Consultando os significados dicionarizados da palavra, é possível identificar: (1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) *aparelho receptor utilizado para se supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação*; e (5) dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador (p. 1186) (grifos nossos).

Refletindo sobre as proposições de Barreto, questionamos juntamente com a autora: Qual o papel do professor de língua materna diante das novas tecnologias na escola? E se o professor é posto como monitor, quem ocupa a função do professor?

A redução de professores e alunos a usuários consumidores e a tendência de investir apenas na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente, refletem o insucesso de projetos que envolvem as NTIC no processo educacional. São muito poucos, os discursos produzidos do lugar da escola, dando conta das recontextualizações das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, não

como novas ferramentas para executar o “mesmo” trabalho, mas para a instauração de diferenças qualitativa no trabalho desenvolvido (BARRETO, 2011, p. 356).

Concordamos que as políticas e projetos devam atualizar-se, para fortalecer os locais e as regiões, e também fortalecer “os sujeitos nos movimentos de ver, dizer e ouvir de lugares diferentes” (BARRETO, 2011, p. 357). Devemos lutar por projetos que não sejam gestados em gabinetes, por especialistas, mas que sejam diferenciados, ou seja, em que docentes e outros grupos do espaço escolar tenham participação ativa, e pela valorização dos profissionais do espaço escolar.

Evidentemente que, há uma preocupação por parte das escolas em introduzir os computadores em seu espaço físico, o problema, conforme explica Freitas (2009), é que “a instituição escolar está vivendo essa incorporação como uma intrusão”, ou seja, como algo que é necessário, para se mostrar atualizada, como um *marketing* de qualidade, sem saber por quem, para que e como. Para a autora, a questão chave para resolver esse problema, antes de tudo, está na apropriação pelos docentes das NTIC, seguida da inserção da questão no projeto político pedagógico da escola. Nas palavras da autora:

mais do que seu uso isolado por esse ou aquele professor ou turma, é preciso que haja sua inclusão no projeto político pedagógico da escola. Mas, mesmo assim, o êxito dessa empreitada depende principalmente de sua apropriação por parte dos docentes, apropriação no sentido *vygotskyano* de uma imersão nas atividades culturalmente organizadas, próprias desses instrumentos e de sua internalização (VYGOTSKY, 2001). Essa apropriação só acontece depois de uma experiência direta, quando se sentem capazes de dominar aquilo que lhes parecia no início tão difícil, quando começam ver as possibilidades reais de uso na própria prática e na de seus companheiros (FREITAS, 2009, p. 71).

Essa apropriação das NTIC pelos docentes, mencionada por Freitas é um ponto central, pois Coscarelli (2010, p. 521) expõe que os alunos precisam saber lidar com as tecnologias: formatar textos, utilizar recursos disponíveis, aprender com as tecnologias digitais, tornando-se leitores e produtores de textos hipertextuais e multimodais, por isso a autora questiona: De quem é esse papel? Quem vai ensinar tudo isso a eles? Obviamente que será o professor. Sobre essas questões lançadas por Coscarelli, Ribeiro (2012) coloca o seguinte:

Aprofundo a discussão iniciada por Coscarelli (2010) considerando a realidade educacional como um ciclo. Se os cursos de formação de professores não preparam efetivamente os alunos para lidarem em sala de aula com as tecnologias digitais, o futuro docente ao chegar à sala de aula, poderá apresentar dificuldades para integrar a tecnologia à sua prática pedagógica (p. 94-95).

Ensinar com tecnologias ainda configura-se como um desafio, assim como formar professores para ensinar com tecnologias. Coscarelli (2010) afirma que as novas tecnologias trazem novos textos, novas formas de ler e de escrever, conseqüentemente, novos letramentos. A autora pontua que, a presença de textos multimodais, e não só essencialmente verbais é característica das novas mídias, mas a principal diferença que as tecnologias digitais apresentam é o fato de que hoje não é mais privilégio das mídias e dos artistas produzir textos multimodais.

Hoje, nossos instrumentos de leitura e produção de textos – os computadores – são multimidiáticos, ou melhor, hipermidiáticos. Eles nos permite ler e escrever textos e hipertextos lançando mão de vários mecanismos que agregam com facilidade a linguagem verbal e outras linguagens não verbais e a mecanismos de navegação. (p. 516).

Com relação ao que apontamos anteriormente, Lankshear e Knobel (2007) afirmam que os novos letramentos envolvem um novo “ethos”.

Quando dizemos que os novos letramentos envolvem diferentes “ethos” dos quais são tipicamente associados com os letramentos convencionais, queremos dizer que os novos letramentos são mais “participativos”, “colaborativos”, e “distribuídos” por natureza do que os letramentos convencionais. Eles são menos “dominados por especialistas” que os letramentos convencionais. As regras e normas que os regulam são mais fluídas e menos permanentes que aquelas a que nós tipicamente associamos com os letramentos estabelecidos⁷ (p. 6).

Os professores têm o desafio de aprender com o digital, promover a interação e a interatividade em sala de aula. E o desafio, para Silva (2002), se desdobra em três, pois, o professor deve se dar conta do hipertexto como mudança paradigmática comunicacional que define a tendência contemporânea da esfera tecnológica; precisa fazê-lo potenciar sua autoria diante dele e precisa perceber que

⁷ Tradução nossa. Versão original: “When we say that new literacies involve different “ethos stuff” from that which is typically associated with conventional literacies we mean that new literacies are more “participatory,” “collaborative,” and “distributed” in nature than conventional literacies. That is, they are less “published,” “individuated,” and “author-centric” than conventional literacies. They are also less “expert-dominated” than conventional literacies. The rules and norms that govern them are more fluid and less abiding than those we typically associate with established literacies.”

não se trata de invalidar o paradigma clássico, mas articular-se a ele, ressignificando-o (SILVA, 2002, p. 69).

Quando digo desafio digital, é da interatividade como desafio que estou falando. Explico: a imagem digital fluida, aberta a constantes mutações, desprovida de essência estável supõe uma nova dimensão comunicacional. Supõe uma modalidade comunicacional absolutamente diferente daquela que caracteriza a imagem estática irradiada pela tela da tv. A primeira define-se como campo de possibilidades diante da intervenção do usuário; a segunda é estática (mesmo sendo móvel e fragmentária) e apresenta-se como transmissão que separa emissão e recepção. Portanto, é a comunicação interativa que destaco quando repito com Lévy: devemos aprender com o movimento contemporâneo da esfera tecnológica.

Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação, a ponto de se falar que elas foram destinadas às massas, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia vem provocar esse panorama (ROJO, 2012). As ferramentas digitais, como redes sociais diversas (Facebook, Twitter), blogs, chats, GoogleDocs, entre outros, permitem mais que uma simples interação, permitem a interação-colaboração, elas fraturam/transgridem relações de poder preestabelecidas, principalmente as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação e da propriedade de bens culturais imateriais (textos, produções imagéticas e sonoras, ideias).

No mesmo sentido, Marco Silva (2002) ao criticar a velha mídia de massa e tratar da mídia hipertextual, lança mão da epistemologia da complexidade de Edgar Morin. Assim, somos convidados a repensar as práticas comunicacionais da sala de aula, onde, conforme afirma Silva, não estamos acostumados a questionar a pregnância da transmissão. Pensar através das incertezas e das contradições é um desafio, como coloca Silva. O autor aponta que:

O educador Paulo Freire já chamou atenção para o problema da transmissão quando disse: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo.” [...] Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações. Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas. Assim tem sido a pragmática comunicacional da sala de aula: o falar/ditar do mestre (SILVA, 2002, p. 21).

Ensinar e aprender não são sinônimos de exercer habilidades, mas são práticas sociais que dependem da relação professor – aluno, ao mesmo tempo

em que a estruturam (BUZATO, 2006). Conforme explica o autor, entendemos que quando se integram letramentos digitais às práticas escolares e de formação de professores, a autoridade (também no sentido de autor) ou o papel do professor/formador não consiste em supervisionar um determinado percurso, mas promover *arquiteturas de participação* (BUZATO, 2010), criando redes de interesses e conhecimentos que mantenham seus alunos conectados entre si e com ele, e não estruturas hierárquicas que mantenham seus alunos padronizados e subordinados a ele. Portanto, reiteramos a ideia de uma formação docente mais participativa, mais ativa, para que o futuro docente seja capaz de ser autor/*designer* do currículo, e não apenas transmissor/reprodutor de conhecimentos não significativos.

Apesar dos documentos que regem os cursos de licenciatura, como diretrizes e projetos políticos de curso indicarem como importante uma formação pautada na interação, no diálogo, devemos pensar se de fato isso ocorre, uma vez que, conforme aponta Morin (2005), as interações, o diálogo estão ligados ao pensamento complexo, e pensar complexo é aprender sob a ótica da diversidade, da incerteza, superar o determinismo simplificador. Ou seja, significa o abandono da simplificação, herdado da ciência clássica. Como podemos promover uma educação interativa se, em nossos cursos de Letras atualmente, ainda há certo desconforto em dialogar com diferentes linguagens, que não seja a escrita/verbal, ou “linguagem padrão”? Valorizamos excessivamente a linguagem escrita em nossa formação; quem dirá dialogar com diferentes artefatos culturais; portanto, será que de fato, há ocorrências de diálogos em nossos cursos de formação? E a práxis pedagógica das instituições de ensino superior, configura-se realmente como dialógica? Ou ainda estamos presos à lógica da transmissão/distribuição?

Nossas tecnologias estão nos movendo da era da escrita para a era da autoria multimidiática, conforme explica Lemke (2010). A esse respeito questionamos: os cursos de licenciatura em Letras preocupam-se com o desenvolvimento de letramentos multimidiáticos? E com o letramento digital? E em se tratando da autoria, participação, intervenção, habilidades inerentes às tecnologias digitais, as licenciaturas desenvolvem modelos educacionais próximos da lógica da participação/co-participação, autoria/co-autoria ou próximos da lógica da distribuição?

Sobre o paradigma da participação, da interação, Gee (2009) traz a seguinte contribuição:

Os games respondem. De fato, nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo feedback e novos problemas ao jogador. Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam (s/p.).

A respeito da formação de professores e sua sobrevivência na sociedade do século XXI, com o aumento cada vez mais significativo da presença e uso das NTIC em diversas esferas sociais, Veiga e Viana (2012, p. 25) alertam que algumas personalidades docentes podem ser substituídas pelas NTIC, como: o professor como instrumento de reprodução social, conforme aponta Paulo Freire (1975); como transmissor de conhecimentos acumulados pela humanidade (BERNSTEIN, 1977); como tecnólogo do ensino (TARDIF s.d.). Por isso, consideramos, tal como as autoras, que a formação para o desenvolvimento humano do professor é cada vez mais considerada uma ação vital para a melhoria das escolas e defendem que,

Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos. Significa, ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico.

Concordamos em dizer que uma formação humana, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional, assume

uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro constitutivo dessa formação (VEIGA E VIANA, 2012, p. 20).

Para que isso ocorra, a formação docente requer uma visão conceitual renovada e questionadora, Freire e Leffa (2013, p. 59) explicam que os cursos de licenciatura devem posicionar-se em relação a um novo paradigma:

A emergência de um paradigma complexo, que priorize a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade que nos coloca diante das tensões e contradições dos sistemas em que com os quais vivemos naturalmente, nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento.

Em detrimento do paradigma tradicional, que se revela, conforme apontam os autores, reducionista, disjuntor e simplificador, “na medida em que impõe a ordem; expulsando a desordem; contempla o uno *ou* o múltiplo; separa o que está interligado e unifica o que é diverso, reduzindo-o.” (Morin, 2005, p. 59-61) (grifo do autor). O paradigma complexo é marcado pela imprevisibilidade, contradição e incompletude. (FREIRE; LEFFA, 2013).

À luz do paradigma complexo, podemos então pensar numa formação docente que ultrapasse o papel do professor como “instrumento de reprodução social”, “tradutor do saber” ou “tecnólogo do ensino”, conforme postulam Veiga e Viana, e que se estruture nos seguintes focos:

- na escola que questiona seu papel social e a sua responsabilidade quanto aos problemas educativos;
- no desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos dos contextos em que trabalham e nas situações de diversidades presentes no dia a dia escolar;
- no estímulo a uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática, das propostas educativas e da organização institucional;
- na interpretação da diversidade como um recurso acerca da ótica da pesquisa e da intervenção;
- no questionamento e na recriação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos (VEIGA; VIANA, 2012, p. 30).

Em relação à formação tecnológica do professor, Paiva (2012) afirma que essa pode ocorrer de maneira individualizada e sistematizada. Para a autora, no Brasil a formação ocorre mais de forma individualizada. Segundo a pesquisa, a maioria das nossas universidades ainda não atendem ao inciso VI do artigo 2º da Resolução sobre formação de professores. Com base na pesquisa de Kay (2006), Paiva apresenta dez estratégias de incorporação das tecnologias na formação inicial docente, apresentadas aqui em ordem de maior ocorrência na pesquisa supracitada: a) integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso; b) inserção no currículo de disciplinas *on-line*; uso de vídeos e portfólios eletrônicos;

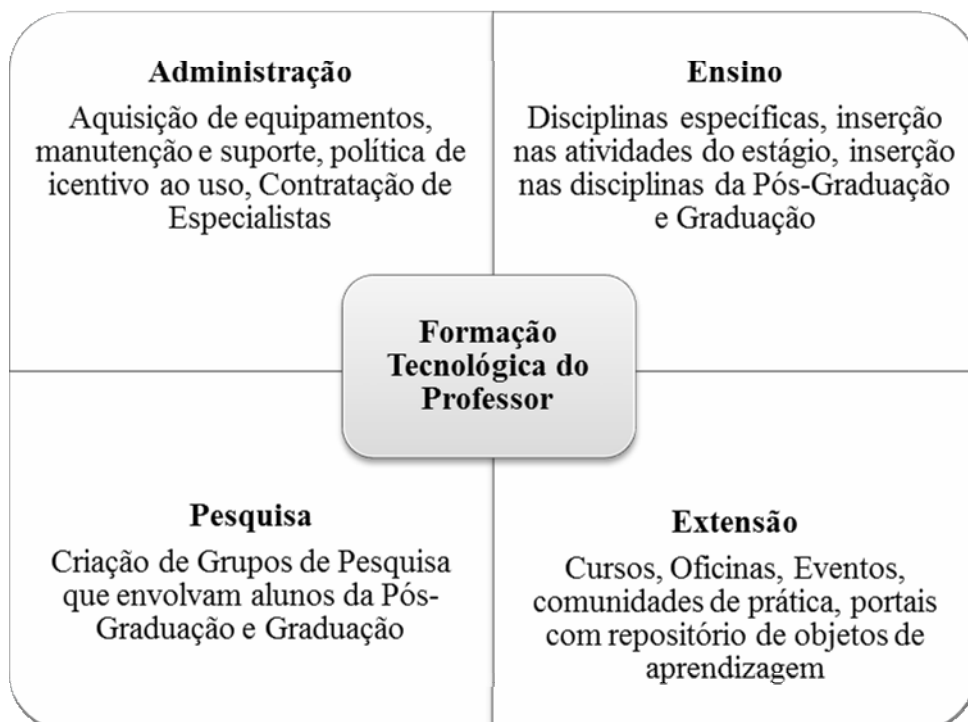
c) foco na formação do corpo docente do próprio curso; d) oferta de uma única disciplina com o foco em várias habilidades básicas; e) a demonstração de como usar as tecnologias; f) colaboração entre os professores em pré-serviço, professores orientadores e corpo docente; g) preparação de aulas pelos futuros professores com as novas tecnologias aprendendo a fazer; h) oferta de mini oficinas; i) melhora de acesso a *software*, *hardware* e/ou suporte; j) presença de professores orientadores.

Não basta falar sobre as NTIC, de forma restrita em um componente curricular. Entendemos, no mesmo sentido que Paiva (2012) que, é preciso que o corpo docente das instituições superiores se aproprie das inovações. Quanto mais professores incorporarem as tecnologias em suas atividades docentes, tanto na graduação quanto na pós-graduação, mais possibilidades de difundir as inovações e influenciar positivamente os futuros docentes as se apropriarem das NTIC serão propiciadas.

Paiva (2012) ressalta a importância de começarmos a pensar em modelos institucionalizados de formação para o uso de tecnologias e apresenta uma proposta

de formação tecnológica, conforme a figura que segue:

Figura 1 - Modelo de formação de professores para o uso das NTIC (PAIVA, 2012)



Ainda sobre a incorporação das tecnologias nos currículos de formação docente, Ramal (2002) faz um alerta a respeito da subutilização das NTIC mesmo por professores recém-formados em sua pesquisa. A fim de complementarmos as importantes considerações sobre a presença das NTIC nas universidades, trazidas por Paiva (2012) destacamos três falhas que podem ocorrer na formação de professores, e que resultariam nessa subutilização, a saber: falha de propósito, falha de método e falha de significação. (RAMAL, 2002, p. 231-236).

[...] *falha de propósito* no sentido de que, muitas vezes, a tecnologia é apresentada como algo que os professores simplesmente *devem* aprender, em vez de levá-los a descobrir o porquê da utilização de computadores no ensino e o *quê* exatamente os professores precisam saber. [...] *falha de método* no sentido de que, na verdade, os cursos sobre o uso de tecnologia educacional não deveriam ser construção do conhecimento com o auxílio de computadores. [...] *falha de significação*, referindo-se ao fato de que, nos cursos de formação de professores muitas vezes a aproximação à informática educativa se dá apenas na capacitação para o uso, quando deveria privilegiar a *construção de sentido sobre esse uso* e sobre suas implicações nos processos educativos, conferindo limitados à aprendizagem progressista da informática em si, mas sim incluir, principalmente, o estudo das capacidades cognitivas envolvidas na uma experiência cultural, e não só instrumental.

Sendo a inserção das NTIC no currículo, um dos pontos centrais de nossa discussão, na próxima seção discutiremos a respeito da concepção de currículo, que em nossa pesquisa não se restringe à parte documental.

2.3 A QUESTÃO CURRICULAR: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Esta seção, conforme anteriormente mencionado, visa tratar de algumas considerações importantes sobre currículo. Começaremos pela concepção deste termo. Consideramos o currículo, tal como afirma Apple (1994), não como um conjunto meio neutro de transmissão de conhecimentos, tampouco entendemos o currículo como uma operação meramente cognitiva (SILVA, 2009).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p.59).

O currículo, na nossa concepção, pode ser descrito na forma em que colocam Moreira e Candau (2007, p. 21):

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

A respeito do currículo Silva (2009) estabelece diferentes nexos com o termo currículo: o currículo como produção, o currículo como identidade social, o currículo e o poder, o currículo como uma forma de representação, o currículo como forma de regulação/controle, o currículo como narrativa. No tocante à produção, o autor destaca que:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem por nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

Formar profissionais críticos que atendam às demandas contemporâneas em relação à profissão, como é o caso do uso da NTIC no processo de ensino-aprendizagem, recai num processo de reformulação curricular, pois, o que observamos nas universidades é que a prática curricular ainda constitui-se de um paradigma epistemológico positivista (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 6). Sob tal enfoque, conforme explicam as autoras, temos um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitidos, quase sempre, verbalmente pelos professores.

No caso específico do curso de Letras, Almeida Filho (2000, p. 35) aponta uma realidade não muito distante do campo das Letras de hoje. Sobre a configuração do currículo, há grandes espaços para os estudos linguísticos e literários, quando não filológicos, restando uma parcela menor para os estudos de Latim, língua vernácula, línguas estrangeiras, Linguística Aplicada, cultura brasileira, oficinas de linguagem, para não falar das disciplinas didáticas, o que percebemos é que novos paradigmas ainda não chegaram à esfera da formação inicial. Como podemos exigir que os novos professores apropriem-se da pedagogia dos

multiletramentos, que requer participação, colaboração, autoria, se nem mesmo há articulação entre as disciplinas didáticas e específicas na graduação? O ensino ainda encontra-se fragmentado, dividido em núcleos.

De acordo com Almeida Filho, as disciplinas de língua propriamente ditas ficam aquém do espaço curricular necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem. Nesse aspecto, seu público encontra cada vez mais dificuldade em articular a velha fórmula curricular com o mundo real e contemporâneo, cada vez mais complexo. Mesmo considerando que o discurso do autor é de mais de uma década atrás, sabemos que ainda há cursos sob tal configuração curricular. Nesse sentido, Almeida Filho (2000, p. 36) profere que,

Nesses 70 anos de curso de Letras, a inovação maior pela introdução da lingüística como grande componente curricular já está a clamar por continuidade de reforma e são os sentidos dessa reforma que queremos reconhecer nas exigências e desdobramentos da vida contemporânea na esfera da linguagem.

O mesmo autor ainda defende que, uma reforma curricular nos estudos da linguagem deveria, pelo menos, cobrir três dimensões de competências do professor através de disciplinas, enfoques e procedimentos em uma busca de formação inicial de um profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação. São essas dimensões: a linguístico-comunicativa, a competência aplicada e a competência formativo-profissional.

A primeira abarca as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalingüística, lúdica e estética. A segunda abrange a subcompetência teórica e merge do diálogo entre teoria e prática. A última envolve a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas.

Perante essas colocações, nosso posicionamento é de que há a necessidade de emergir novos paradigmas e novos modelos de currículo para a formação inicial em Letras. Pautados nos estudos de Gesser e Ranghetti (2011) percebemos que “falar em currículo, na atualidade, é falar de subjetividades, identidades, escolhas, textos, contextos” (p. 18). As autoras expõem que a literatura das pesquisas sobre currículo propõem que professores e estudantes sejam, respectivamente, propositores e construtores dos currículos e sujeitos de sua aprendizagem. Na mesma perspectiva, Almeida Filho (2000) sugere que escolas e

universidades possam intensificar seus projetos tomando-se a si mesmos como objetos de investigação, tendo sempre em vista os princípios da autonomia e da flexibilidade de que gozam as universidades.

Para Gesser e Ranghetti (2011) o atual contexto tecnológico traz avanços para a área do currículo, que necessita de mudanças em seu processo de concepção e organização. Moran (2000, p. 18) evidencia que a construção do conhecimento requer a compreensão do conhecimento num contexto “que não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial”, nesse sentido, há a necessidade de um currículo menos fragmentado, menos rígido e com possibilidade de conexões abertas, mais flexíveis e provisórias.

Nesse campo Gesser e Ranghetti (2011, p. 17) defendem a concretização de um modelo curricular que relacione a epistemologia dos conhecimentos teóricos com a epistemologia dos saberes da prática ou da ação, por meio de atitudes e intervenções interdisciplinares. Como bem é apresentado por elas,

Obviamente que um currículo organizado a partir dos princípios aqui apresentados requer uma nova pedagogia universitária e um novo perfil docente. Um modelo curricular dessa natureza requer um docente “[...] inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, capaz de problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta e de adotar uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar [...]” (SANTOS, 2001, p. 3), a fim de desencadear uma educação democrática, transformadora e comprometida com o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade.

Ao longo deste capítulo, discutimos os entraves da formação e professores e, especificamente, da formação em Letras em relação ao desafio contemporâneo na educação: ensinar e aprender com as novas tecnologias. Nesse sentido, nos aproximamos de propostas que se preocupam não só com a inserção dos equipamentos nos espaços escolares e universitários, mas também, com a reconfiguração de paradigmas educacionais.

Tivemos o propósito de afirmar, com base em vários autores, que a articulação das NTIC à formação de professores ainda não é uma realidade. Se as NTIC, por elas mesmas, não têm o potencial de transformar o ensino, (re)configurar os cursos de formação de professores com vistas à inclusão de propostas de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores parece-nos essencialmente importante na atual conjuntura. Finalmente, falamos sobre currículo,

já que falar em reformulação do curso de Letras esbarra nessa questão, definimos nossa concepção e compartilhamos a visão do modelo de currículo compatível com as novas demandas tecnológicas na educação, com base em autores como Silva (2009), Almeida Filho (2000) e Gesser e Ranghetti (2011).

No próximo capítulo, trataremos especificamente das questões de letramento e letramento digital, para ampliarmos a discussão sobre as NTIC no processo educacional, especialmente sobre a formação inicial em Letras.

3 DE LETRAMENTO À (MULTI)LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

Não há um limite para o letramento, ele é infinito.

(Ana Elisa Ribeiro)

A informática, sobretudo a internet, trouxeram mudanças significativas na sociedade. Hoje, é impossível vivermos a par das NTIC, pois estão incorporadas em nosso cotidiano. É inegável a ideia de que quanto mais se usa o computador, mais se aprende a lidar com ele. Tomando a experiência de Novais (2012), ainda hoje, no entanto, percebemos que muitas pessoas ainda apresentam dificuldades de aprender novas tarefas. Existem pessoas que, apesar de trabalharem no computador, não conseguem realizar tarefas mais complexas em certos programas, ou mesmo na internet.

São muitas as ferramentas que o computador oferece, assim como são vários os novos textos que aparecem no meio digital, tornando mais complexa essa tarefa.

Nesse sentido, Novais (2012) explicita que compreender os signos que compõem as interfaces gráficas dos computadores, dos aparelhos celulares, dos caixas eletrônicos, dominar o uso do *mouse* e do teclado, entre outras habilidades, é essencial para a interação no ambiente digital.

Pensando nessa problemática, desenvolvemos esse capítulo, a fim de nos aproximarmos das questões que envolvem o letramento digital, e tentar entender esse conceito que é tão complexo e multifacetado.

Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias, surgiram novas formas de interagir por meio da escrita. Ribeiro (2009, p. 34) explana que o sistema de mídias e a sociedade em que vivemos

não permitem mais que fiquemos isolados em meia dúzia de usos da leitura e da escrita. É necessário, para fins cotidianos pelo menos, que dominemos alguns modos de ler e escrever mais tradicionais e outros bem recentes. Isso inclui dispositivos, como aparelhos de telefone celular, computadores e redes que se conectam por meio deles.

Nesse sentido, Soares (2002, p. 146) diz que o momento atual é favorável para refinar o conceito de letramento e torná-lo mais claro e preciso. Para ela, o letramento na cibercultura “conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.”

Considerando esses pressupostos iniciais, passamos a tratar dos estudos do letramento, para então chegarmos às considerações sobre os novos letramentos.

3.1 DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS

Há pouco mais de duas décadas, estudiosos de diferentes países vêm-se dedicando ao entendimento do que constitui o letramento e do valor que a ele é atribuído nos diversos contextos sociais. Esses estudos focalizam-no dentro de várias perspectivas: psicológica, sociológica, histórica, etnográfica, lingüístico-discursiva e pedagógica (TINOCO, 2008, p.88).

A autora explica que, dentre essas abordagens, as que são sustentadas pela antropologia, etnografia e pela Linguística Aplicada, constituem-se de um primeiro grupo de pesquisas que trata de divergentes orientações de letramento em comunidades particulares (HEATH, 1983); de processos sócio históricos e culturais do letramento (STREET, 1993); da forma como o sucesso ou o insucesso escolar podem estar relacionados ou serem resultantes das diferentes orientações de letramento (HEATH, 1983).

Nessa tessitura, acrescentam-se pesquisas que se reportam à significação e aos propósitos das políticas de letramento instituídas na escola e em outras agências, bem como às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na educação das minorias, conforme Graff (1994), Freire (1975, 1981, 1982, 1992), McLaren (1988 e 1997), Giroux (1997) e Kleiman (1995, 2000, 2001a).

Paralelamente a essas, há pesquisas que focalizam práticas de letramento em diferentes contextos sociais (BAYNHAM, 1995), a relação entre letramentos locais e o ensino de gêneros (OLIVEIRA, 2002; 2003), as implicações do letramento do professor em sua prática pedagógica (KLEIMAN, 2001b), a prática pedagógica diferenciada do professor-agente de letramento (KLEIMAN, 2006) (TINOCO, 2008, p. 89).

O trabalho de Silva e Araújo (2012) traz ainda outras abordagens contemporâneas do letramento. Segundo as autoras, essas abordagens não excluem o modelo autônomo e ideológico, pelo contrário, ampliam e proporcionam uma maneira diferente de entender os letramentos.

De acordo com o que elas apresentam, essas abordagens são: a) crítica; b) sociopragmática; c) sociorretórica.

A primeira tem como defensores: Barton; Hamilton e Gee. Além de considerarem o contexto sócio-histórico e ideológico no qual a leitura e a escrita são utilizadas como um elemento importante para se entender as práticas letradas demonstradas em uma dada situação, esses autores destacam também a relevância de se analisar a história de vida do sujeito, o qual é visto como um ator ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.

A segunda abordagem é representada por Mey, em suas pesquisas de natureza sociopragmática onde se estuda o texto, seja oral, seja escrito, como um fenômeno social no qual são veiculadas vozes representativas dos discursos que perpassam a sociedade. A metáfora das vozes, para Mey diz respeito à compreensão da linguagem enquanto uma atividade, uma ação, ou seja, a voz é o uso da linguagem nos textos que circulam na sociedade.

A terceira e última abordagem, é representada por Bazerman, professor e pesquisador da Universidade da Califórnia, que desenvolve pesquisas sobre o letramento numa perspectiva retórica, entendida como o estudo de todos os usos da língua escrita, em qualquer de suas formas de linguagem. Para o autor, o importante é analisar como os significados da escrita são construídos a partir das circunstâncias e usos locais, considerando, sobretudo, o papel do sujeito e sua história de vida enquanto elementos que direcionam as práticas de escrita. Bazerman enfatiza o aspecto individual, defendendo que as interações letradas são significativamente permeadas pelas particularidades dos sujeitos que, para materializarem suas ações de linguagem, escolhem gêneros não necessariamente adequados à situação, mas por eles conhecidos e/ou praticados.

Mas o que é letramento? E o que significa letrar? Para Soares, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas (SOARES, 2003a).

A pesquisa de Silva e Araújo revela que no Brasil, a palavra *letramento* começou a ser utilizada a partir da década de 1980. A primeira pesquisadora que usou tal palavra foi Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Em seguida, diversos autores passaram a adotá-la, dentre os quais, Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (1998), Marcuschi (2001), Mortatti (2004), Kleiman; Matêncio (2005), Rojo (2009). Além disso, Soares (2010, p. 55) pontua que em nosso país, durante mais de 500 anos, nós nos satisfazemos com a palavra *alfabetização*: não existia em nosso léxico a palavra *letramento*. A palavra surgiu em meados dos anos 1980, portanto, há não mais que 20 anos, e só foi dicionarizada no começo do século XXI.

O conceito passou a ser usado com o propósito de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos da alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

A complexidade do conceito de letramento é destacada por Tinoco (2008, p.92), que expõe o seguinte:

No Brasil, há pelo menos duas definições, a partir de um enfoque mais individual ou mais social. A primeira associa letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 39). A segunda o associa a “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Há implicações teóricas distintas entre essas duas definições. Segundo Tinoco, o conceito de “estado ou condição” de letramento pressupõe saberes, atitudes e comportamentos de uma pessoa (ou de um grupo) que, por ter-se apropriado da escrita, consegue oferecer determinadas respostas a certas demandas. Portanto, essa definição se adéqua bem à concepção de letramento escolar como algo que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade.

Por outro lado, ao focalizar as “práticas sociais” ou, em outras palavras, “o processo de letramento”, alarga-se o raio de ação do letramento em tempo e espaço. Passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola)

com os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade (TINOCO, 2008, p. 92).

Além das distinções teóricas, de acordo com Rojo (2009), pesquisas da década de 1980 tratavam dos termos *alfabetismo* e *letramento* indistintamente, como sinônimos às vezes, por isso ela ressalta que o conceito de alfabetismo designa “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo”. De acordo com a autora,

vale a pena insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 97-98).

Também, na tarefa de distinguir os conceitos de alfabetização e *letramento*, Tfouni (1995, p. 20) explica que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o *letramento* focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” Para a autora o termo “letrado” está intimamente ligado “à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (p. 23). Com base em Ginzburg (1987), a autora menciona que a questão do *letramento* está não naqueles que detêm o poder (as classes dominantes), mas naqueles que são marginalizados e dominados (as classes subalternas). Ribeiro (2009, p. 17) afirma que,

O letrado de que falamos aqui não é só o indivíduo culto, mas também aquele indivíduo que domina poucos recursos da língua escrita. Para alguns pesquisadores, até mesmo uma pessoa analfabeta (isto é, que não domina as técnicas de ler e escrever) pode ser letrada se conviver em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano. Enquanto o alfabetizado é o indivíduo que domina uma tecnologia, o letrado pode até não dominá-la individualmente, mas sabe que o domínio da língua escrita (ou da língua oral de alguém letrado) implica certos usos e muitas possibilidades. O letrado analfabeto pode saber quais são essas possibilidades e pode até agir por meio delas, embora indiretamente.

Tfouni (1995, p. 23) propõe ainda que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Segundo ela,

[...] não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

Em relação aos estudos do letramento no Brasil, Braga (2007) diz que até meados da década de 1970, as discussões sobre letramento tendiam a desconsiderar as diferenças entre língua oral e língua escrita. Conforme o que expõe a autora, na perspectiva dos estudos linguísticos, as pesquisas tendiam a analisar de forma excludente, ora enfocando a escrita como um tipo de comunicação secundária (mera representação da fala), ora priorizando a escrita como um modelo mais adequado à descrição linguística.

Braga acentua que a partir de 1980, duas grandes mudanças marcam os caminhos adotados na pesquisa sobre linguagem: não só a teoria linguística passa a considerar a análise da fala e da escrita de forma não excludente, como também as pesquisas de cunho socioantropológico fizeram da escrita objeto de análise. Na vertente linguística, os estudos iniciais que abordavam as duas modalidades estabeleceram contrastes entre fala e escrita, gerando uma visão dicotômica. Os limites explicativos dessas concepções estanques motivaram a busca por conceitos alternativos, elaborados pelos estudos de Marcuschi (1995) que se empenhou em explicar as diferenças entre fala e escrita em termos das práticas sociais.

Na década de 90, Braga (2007, p. 183) alega que as questões sociais trazidas pelas pesquisas de natureza etnográfica foram privilegiadas nos estudos do letramento. Porém, antes desse período, a orientação dada pela Psicologia Sociocognitiva previa que o domínio da escrita poderia trazer mudanças significativas para a cognição, favorecendo processos mentais superiores, como por exemplo, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico. Já na Socioantropologia, estudos defendiam a escrita como um marco que separava a história da pré-história, sociedades primitivas e tradicionais das sociedades civilizadas e modernas. A respeito disso, Braga assinala que “essas crenças sobre as vantagens individuais e

sociais trazidas pela escrita nortearam os programas de alfabetização em massa promovidos pela UNESCO (1970)” (BRAGA, 2007, p. 183).

Dessa forma, as críticas ao “mito do letramento”, conforme expõe Braga (2007, p. 183-184), que vaticinava aos não beneficiados pelo contato com a escrita um futuro de atraso mental, instigaram a realização de estudos etnográficos mais detalhados, cuja meta era compreender de forma mais esclarecida o papel e o valor atribuído ao texto escrito no dia-a-dia dos grupos sociais. Os estudos nessas áreas incorporaram de diferentes maneiras dois conceitos centrais que marcaram a virada para as questões sociais nos estudos do letramento: os conceitos de *evento* e de *prática de letramento*.

Sobre esses dois conceitos, Soares (2003b, p. 105) explica que:

Eventos de letramento são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação (HEATH, 1982, p. 93)”. Essa interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou a distância, com a mediação de um texto escrito.

Práticas de letramento são “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação” (STREET, 1995, p. 2).

As mais recentes perspectivas de abordagem do letramento em países de língua inglesa, também incorporadas em estudos de autores brasileiros, vêm destacando, entre os novos instrumentais de análise, dois modelos de letramento, o “modelo autônomo” em confronto com o “modelo ideológico”.

No modelo autônomo, de acordo com Mortatti (2004, p. 101-102), a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder, ou seja, nesse sentido pode-se pensar em letramento no singular.

Já o “modelo ideológico” enfoca a dimensão social do letramento, apresentando diferentes versões em que o conceito de letramento se fundamenta. Soares (2004, p. 72), a respeito dessa dimensão explana que,

Aqueles que priorizam, no fenômeno de letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

No modelo ideológico de letramento, a escrita e a leitura são conectadas às práticas sociais. São considerados os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Nesse modelo destacam-se os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática (TINOCO, 2008, p. 96).

Vale ainda destacar que, segundo Street (2003), os modelos não são opostos. No caso do modelo ‘autônomo’, há as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, há os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade (TINOCO, 2008, p. 97).

Soares (2004, p. 72-74) explica também que há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista, “liberal” — uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão; e uma perspectiva radical, “revolucionária” — uma versão “forte” de seus atributos e implicações. Na perspectiva progressista, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social, o letramento, nessa interpretação, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social — vem daí o termo *letramento funcional* (ou *alfabetização funcional*), difundido pela UNESCO em 1956.

De acordo com a autora, a interpretação progressista de letramento é definida como conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas; na interpretação revolucionária, letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Brian Street é um dos representantes da interpretação revolucionária e do “modelo ideológico” de letramento. Street (1984, p. 01) afirma que “letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Para o autor, a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Para Street (2014, p. 150) é evidente que o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia.

Aprender distinções fonêmicas precisas não é somente um pré-requisito técnico de leitura e escrita, mas um modo fundamental de ensinar novos membros da pólis a *como* aprender a discernir outras distinções, a fazer discriminações culturais adequadas em sociedades cada vez mais heterogêneas. [...] Ensinar a conscientização desses conflitos e os modos como as práticas letradas são lugares de disputa ideológica já é em si um desafio ao modelo autônomo dominante que mascara esses processos.

O autor diz ainda que o método Paulo Freire de ensino em campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo tentou contestar o “modelo autônomo” de letramento. Criticando o modelo “bancário” de ensino, que supõe o conhecimento como um conjunto fixo de fatos a serem transferidos para o aprendiz, ele defendeu uma abordagem que parte da conscientização, permitindo aos pobres e oprimidos investigar sua fonte de opressão.

A respeito do “modelo ideológico” de letramento Street (2014, p. 154) diz que,

[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.

Rojo (2009, p. 100) argumenta que a versão forte de letramento, próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária e crítica, na medida em que colaboraria não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global. Para isso, levam-se em conta os *múltiplos letramentos* (ROJO, 2009, p. 100) sejam valorizados ou não, globais ou locais.

A autora ainda salienta que as abordagens mais recentes dos letramentos se orientam pela heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas e no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, o que segundo Street (2003, p. 77),

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, o NLS⁸ não pressupõe coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.⁹

Rojo (2009, p.102) conclui, dessa forma, que nesse movimento letramento passa a ser plural: letramentos.

Nesse sentido, a autora sugere ser necessária uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, com especial atenção aos letramentos escolares e a justificativa para tal argumento estaria baseada em dois pressupostos. O primeiro diz respeito aos novos letramentos atrelados às mudanças dos meios de comunicação e circulação da informação. Para ela, o surgimento e a ampliação contínua dos acessos às tecnologias digitais implicam pelo menos quatro

⁸ New Literacy Studies (Novos Estudos do Letramento) – vertente inaugurada pela obra de Street (1984) e divulgada no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995).

⁹ Versão original: “This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant.” Tradução de Rojo (2009, p.102).

mudanças que se tornam relevantes na reflexão sobre os letramentos (ROJO, 2009, p. 105-106):

- A vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que trazem significativas mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;
- A diminuição das distâncias espaciais;
- A diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo;
- A multisssemiose – já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades da linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala,...).

O segundo ponto seria as mudanças que sofreram a escola, de acordo com Rojo (2009, p. 106), a ampliação ao acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares,

o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o *rap* e o *funk*, por exemplo. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola [...].

Nesta subseção abordamos discussões teóricas acerca dos estudos do letramento no Brasil, no próximo item, discutiremos sobre o letramento digital e sua definição para esta pesquisa e também sobre outro conceito que envolve o uso das NTIC: os multiletramentos.

3.2 NOVAS LINGUAGENS, NOVAS MÍDIAS: IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO E O ENSINO

Street (2010, p. 44) explica que quando se tem práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas, por exemplo: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas, práticas de letramento digitais. Por isso, o autor alerta para que não nos

esqueçamos do componente social, não são as tecnologias ou as máquinas que determinam o letramento, mas as práticas sociais que determinam como usamos o computador.

Podemos dizer então que letramento digital trata-se de práticas de leitura e escrita, por meio de ferramentas tecnológicas. Nas palavras de Xavier (2007, p. 135):

O *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Novas formas de ler e escrever surgem na era digital. Braga (2007, p.187) explica que a escrita, por exemplo, precisou encontrar formas alternativas (estruturais, gráficas e visuais) para transmitir informações que, na comunicação oral face a face, valiam-se das convenções prosódicas ou da linguagem corporal. De acordo com ela, isso explicaria que o texto escrito deixa de ser mera transcrição da fala. Ajustes similares ocorreram na passagem do texto veiculado em papel para o meio digital.

Como a tela dificulta a leitura de textos sequenciais, o processo de produção favoreceu o uso da estrutura hipertextual para facilitar a interação do leitor com o conteúdo textual: unidades menores de informação com sentido completo, interconectadas pelos *links* (Landow, 1997). Adicionalmente como a leitura do texto verbal é dificultada na tela — em função de fatores como brilho, resolução da imagem, necessidade de movimentos oculares mais amplos, exigidos pela varredura da tela —, os autores foram gradativamente se apropriando de outras linguagens que o meio oferece para facilitar a comunicação, essa apropriação favoreceu a criação de textos marcadamente hipermodais (BRAGA, 2007, p. 187).

Em linhas gerais, o hipertexto é a página eletrônica da internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar, até certo ponto, sua leitura-navegação na grande rede de computadores (XAVIER, 2007, p. 143).

Outra ponderação a respeito do letramento digital que Braga (2007) faz é sobre os processos de mudança linguística que são mais dinâmicos; dada a velocidade em que ocorrem. Ou seja, no contexto digital, a construção de novas formas expressivas deixa de ser controlada por um grupo restrito de especialistas e passa a ser produto de uma construção coletiva mais ampla. Em outras palavras,

o avanço tecnológico propiciou ao grande público um conjunto de recursos que facilitou a geração, importação, edição, integração de diferentes tipos de arquivos – som, imagem, texto verbal –, e a internet ofereceu um espaço público para a circulação de tais produções (p. 188).

Não podemos afirmar, porém, que o universo digital tenha transformado tudo a ponto de uma total revolução, em consonância com o que diz Coscarelli (2010, p. 517), ainda lidamos com textos e temos leitores e produtores de textos. O que há é uma ampliação das possibilidades do texto e da comunicação. Coscarelli (2010, p. 518) explica:

Agora, além de saber navegar em livros, jornais, revistas, bulas manuais, entre outros textos, esse leitor precisa saber também navegar na internet (Ribeiro, 2008), buscar e selecionar informações na rede. É importante lembrar, no entanto, que buscar e selecionar criticamente as informações sempre foi papel dos leitores, que sempre precisaram escolher seus materiais de leitura seja nas livrarias, seja na biblioteca. Além de dominar os recursos linguísticos para produzir seu texto, é bom que o escritor saiba lançar mão de mecanismos que possam ajudá-lo a fazer revisão, a formatação e a diagramação do texto, bem como, se for o caso, a disponibilizar sua produção em ambientes digitais como *blogs*, *sites*, ou simplesmente salvar seu arquivo e guardá-lo de forma organizada nas pastas de seu computador.

Sobre a conceituação de letramento digital, Ribeiro (2009, p. 30) entende que se trata da

porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

A autora também traz uma consideração, sobre o que ela entende ser letrado digital:

Para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor. [...] No computador, o acesso aos textos depende do comando do usuário. Leitores de tela que acessam apenas chats têm letramento digital limitado, assim como leitores de jornais impressos que só vão até os textos do horóscopo (RIBEIRO, 2009, p. 33-34).

Os letramentos digitais são importantes para se pensar em educação e transformação social, afirma Buzato (2010), de acordo com o autor, as novas práticas sociais, desenvolvidas por meio de dispositivos digitais, habilitam uma nova mentalidade que enfatiza *participação*, denominado por Lankshear e Knobel (2007) como um novo *ethos*, isto é,

em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído — em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos — em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação — em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza (BUZATO, 2010, p. 288-289).

As mídias digitais, diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas), por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e sua concepção fundante em rede (web) é interativa, ou seja, demanda muito mais a participação humana, mais que isso, permite a produção colaborativa. Esses princípios fazem com que o computador não seja uma mera máquina de escrever (ROJO, 2012).

Dessa forma, a autora questiona: E como ficam nisso tudo os letramentos? De acordo com ela, tornam-se multiletramentos, são necessárias novas ferramentas (além das da escrita manual e impressa) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação; são requeridas também novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor.

A autora explica que o que caracteriza esse fenômeno, citado no manifesto *Pedagogia dos Multiletramentos*, publicado pelo Grupo de Nova Londres¹⁰. São dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meios dos quais se informa e se comunica.

Portanto, Rojo (2012, p. 22-23) esclarece que em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural, de

¹⁰ Pesquisadores dos Letramentos que, reunidos em Nova Londres - Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicaram um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”).

produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos apontam algumas características relevantes: a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não verbais); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Rojo (2012) e Lemke (2010) sentenciam que não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocarão desafios aos leitores, mas o desafio é posto pelas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”.

Com base nas duas perspectivas teóricas apresentadas aqui: *letramentos múltiplos* e *multiletramentos* – conceitos advindos de linhas de estudos distintas, contudo, plenamente convergentes – asseveramos que os novos letramentos, inclusive o digital, tratam de práticas de leitura e escrita que, envolvem uma postura mais participativa dos sujeitos, por conta do novo paradigma comunicativo: o interativo. Para melhor ilustrar o exposto anteriormente apresentamos a seguir (Figura 2), resumindo as ideias centrais do capítulo.

Figura 2 - Relação entre Letramentos Múltiplos e Multiletramentos



Nossa pesquisa, em consonância com o exposto nesse capítulo e apoiada no modelo apresentado por Paiva (2012) no capítulo anterior, visa adentrar no espaço de formação docente, para analisar como a universidade encara essa nova prática de leitura e escrita, esse novo letramento. Em que medida andam as reflexões sobre esse tema, como são abordados os desafios que as mídias digitais trazem para o ler e o escrever, ao trazer novos textos (hipertextos, hiperssemioses), formação inicial de professores de língua materna.

Passamos, a seguir, para o contexto metodológico da pesquisa.

4 METODOLOGIA

*...uma situação de pesquisa é sempre um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual pesquisador e pesquisado se ressignificam.
(Maria Teresa de Assunção Freitas)*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos mobilizados para a realização do nosso trabalho. Dessa forma, apresentaremos os elementos que compõem esta pesquisa: a natureza, o contexto, os instrumentos utilizados para sua realização, as etapas de investigação e as escolhas metodológicas.

Com o propósito de contribuir para o ensino de língua portuguesa e com a formação inicial de professores em Letras, entendemos que pelo viés da Linguística Aplicada (doravante LA), conforme explica Kleiman (2001, p. 17), a pesquisa examina: a) contextos naturais em que essa formação é realizada (nossa pesquisa, por exemplo, toma um curso de formação “pré” serviço, ou seja, um curso de licenciatura em Letras); b) contextos onde essa formação é evidenciada; c) as diversas modalidades de construção de conhecimento. É nesse sentido que retornamos à UENP, *campus* de Jacarezinho, e voltamos nosso olhar não só para o currículo de sala de aula, mas ampliamos nossa visão para outras atividades acadêmico-curriculares desenvolvidas, ou seja, nossa pesquisa compreende os três itens citados pela autora.

Nessa perspectiva, a LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013). Sua natureza inter/transdisciplinar é mais perceptível em nosso país, o diálogo com o conhecimento e as lógicas de outras disciplinas, além de confundir a compreensão dos disciplinaristas,

põe a LA na ponta das discussões mais inovadoras de formas contemporâneas de produção de conhecimento, o que, de um lado, é interessante por responder às demandas epistemológicas atuais [...], por outro, a coloca sempre pisando em solos pouco sedimentados, complexos e com base em uma problematização contínua de seus alicerces[...] (MOITA LOPES, 2013, p. 17-18).

Nosso trabalho toma esse viés, portanto, o estudo de caso do tipo etnográfico e de base qualitativa (ANDRÉ, 2005) foi definido como o tipo de pesquisa que iríamos realizar. Triviños (1987) afirma que a pesquisa de cunho

etnográfico configura-se também como “estudo de campo” e tem suas raízes na antropologia, sociologia e posteriormente irrompeu no âmbito educacional.

A etnografia é conceituada por Triviños (1987) como o estudo da cultura e nesse tipo de pesquisa descreve o real, o investigador tem participação ativa e não fica fora da realidade da qual estuda.

A etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais [...]. Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (TRIVIÑOS, 1987, p. 121) (grifos do autor).

O fato de denominar-se estudo de caso está na compreensão de que envolve um determinado *campus* da universidade, pois o objeto, de acordo com Triviños (1987, p. 133), “é uma unidade que se analisa profundamente” mais especificamente, do tipo histórico-organizacional, onde o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, no caso da nossa pesquisa, que compreende a UENP/CJ.

O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas etc. Esta informação prévia necessária é básica para delinear preliminarmente a coleta de dados. (TRIVIÑOS, 1987, p. 134-135).

André (2005, p. 25) explica ainda que se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um dado grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. A autora também salienta que, o estudo de caso educacional é uma investigação empírica que é:

- conduzida dentro de limites localizados no tempo e no espaço (isto é, uma singularidade);
- versando sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição, ou sistema;
- geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;
- para substituir julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas;
- ou teóricos que investigam com essa perspectiva;
- de tal maneira que dados suficientes são coletados pelo pesquisador para que possa: (a) explorar aspectos *significativos* do caso; (b) criar interpretações *plausíveis* do que foi obtido; (c) testar a confiabilidade das interpretações; (d) construir uma estória ou uma narrativa que tenha *valor*; (e) relacionar a estória ou narrativa as pesquisas relevantes da literatura; (f) comunicar, de forma *convincente*, essa estória ou narrativa; (g) fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas (ANDRÉ, 2005, p. 30-31).

Especificada a natureza da nossa pesquisa, apresentaremos brevemente o contexto de pesquisa, as etapas desenvolvidas e os instrumentos utilizados em cada uma delas. A pesquisa iniciou-se com uma breve revisão de literatura no âmbito do letramento digital e formação de professores, o que nos permitiu não só aprofundar nossos conhecimentos sobre o tema investigado, mas também, foi nessa ocasião que decidimos o período de análise, os sujeitos participantes e a delimitamos o *corpus* da pesquisa.

Nesse sentido, o período estabelecido para análise é de 2011 a 2014. Esperamos, ao analisar esse espaço de tempo, identificar como a recém-criada UENP/CJ, a qual terá seu histórico detalhadamente exposto mais adiante nesse trabalho, vem se transformando e quais são as suas prioridades para o futuro em relação ao letramento digital dos licenciandos. Reiteramos nesse espaço, que a escolha dessa instituição está relacionada com a nosso histórico de formação inicial, além disso, colocamos o importante papel que a universidade escolhida desempenha na região do norte do Paraná e do sudeste paulista, já que, por anos, é a responsável por formar profissionais que atuam nessas regiões. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os alunos dos cursos de Letras e os docentes do curso, que tiveram importante participação, fornecendo-nos documentos sobre trabalhos desenvolvidos sob a orientação deles. Também, destacamos a importante participação de uma docente que nos concedeu uma entrevista, e consideramos que suas colocações representam os demais docentes, uma vez que ela desempenhou o papel de coordenadora do colegiado de Letras, por um dado período. Definidos esses critérios estabelecemos os procedimentos da pesquisa descritos a seguir.

A realização da coleta de dados foi realizada na própria instituição, por meio de contatos pessoais e por correio eletrônico, com coordenadores de colegiado e com o corpo docente foram coletados: Projetos Políticos de Curso, Planos de Ensino, Projetos de Pesquisa, Resumos de Projetos de Pesquisa e Extensão, Cadernos de Resumos dos Eventos.

Para a análise desses documentos, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005). Segundo a autora, o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Esse tipo de análise, conforme expõe a autora, requer que as descobertas tenham relevância teórica, ou seja, uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. A autora menciona que,

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2005, p. 16).

Para Lüdke e André (1986, p. 39) os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. De acordo com elas, representam ainda uma fonte natural de informação. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

A análise de dados qualitativos, conforme argumentam as autoras, é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. “Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Em relação aos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise de documentos, Lüdke e André (1986) explanam que o primeiro passo do processo é a caracterização do tipo de documento que será selecionado.

Selecionado os documentos, o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados.

Para isso ele recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Explicitando melhor sua definição o autor afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

Silva *et al.* (2009, p. 4561) explicam que faz parte do processo de análise de documentos a etapa de categorização, que de acordo com os autores, nada mais é que

um processo de classificação dos dados. Podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspectiva compreensiva, hermenêutica. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los. Podem ser de matérias ou assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras.

Após a coleta e uma análise, ainda que inicial dos documentos institucionais aplicamos os questionários¹¹ aos alunos quartanistas dos cursos de Letras, a fim de identificar três aspectos: informações de caráter geral; competências gerais dos graduandos em relação ao uso das tecnologias no ensino de língua portuguesa (em projetos de estágio, na própria sala de aula, em experiências com a docência, em preparação de planos de aula etc.). A escolha pelos alunos dos quartos anos deu-se pelo fato de que esses licenciandos já cumpriram praticamente dois anos de estágio supervisionado, ou seja, já tiveram contato com a prática em sala de aula e tiveram que desenvolver atividades pedagógicas para isso. Os questionários foram aplicados em sala de aula e os alunos responderam as questões em uma folha com as questões impressas. Decidimos por realizar a aplicação dessa forma, pois, em sala de aula, na universidade, pudemos ter contato com os alunos e explicar pessoalmente nossa pesquisa. Além disso, consideramos que coletaríamos respostas mais espontâneas, pedindo para que o aluno

¹¹ O questionário está disponibilizado na íntegra, na seção dos apêndices.

respondesse as questões em sala, sem nenhuma espécie de consulta, além de que garantimos um número maior de questionários respondidos, obtivemos a participação de cinquenta e oito estudantes.

Sobre o uso desse instrumento, Gil (1999, p. 128), considera que o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Nessa perspectiva, nosso questionário foi dividido em dois subtemas: a) informações gerais; b) competências para o uso das tecnologias digitais, formação tecnológica. Utilizamos diversos formatos de questões: escala de Likert (escala psicométrica, muito utilizada em pesquisa quantitativa, usada aqui para registrar o nível de domínio dos alunos em relação a diversas ferramentas digitais, ver questão sete do questionário, disponibilizado na íntegra na seção dos apêndices), questão classificatória (os estudantes tiveram que classificar quais aplicativos e programas mais utilizam em três modalidades: trabalho, estudo e entretenimento) , de múltipla escolha e questões abertas. Com a aplicação dos questionários, pretendemos identificar qual a relação dos discentes da UENP/CJ com as tecnologias na universidade e para além dela.

Ao realizarmos uma análise superficial dos questionários, observamos que aparentemente os estudantes não se posicionaram de forma muito claro a respeito do letramento digital, por isso percebemos a necessidade de debater com os alunos sobre o conceito e relacioná-lo com a sua formação.

Utilizamos, dessa forma, a técnica de grupo focal, com alunos do segundo, terceiro e quarto anos, das três habilitações em Letras. Nas palavras de Gatti (2005, p. 11),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes para o estudo do problema visado.

A definição de grupo focal é bem simples: trata-se de um determinado número de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir/debater determinado tema, ou seja, o objeto de pesquisa, a partir das experiências pessoais.

Essa técnica pode nos ajudar a atingir os objetivos de pesquisa, uma vez que visamos entender como a universidade promove o letramento digital na formação inicial docente, precisamos nos aproximar dos sujeitos nela presentes e entender como são as relações desses com as tecnologias no cotidiano de sua formação.

Anterior à aplicação, ainda no projeto, cogitávamos convidar apenas os alunos do quarto ano para a sessão de grupo focal, no entanto, pelo fator da disponibilidade, convidamos alguns alunos¹² que poderiam comparecer na universidade que não fosse ao período de aulas.

Os passos executados foram: (1) Elaboração do roteiro de aplicação; (2) Composição dos grupos/Convite aos participantes; (3) Escolha do local da sessão, realização da sessão e registro das interações por meio de gravação em áudio e vídeo; (4) Transcrição das falas dos entrevistados; (5) Análise qualitativa do material.

Cabe-nos destacar aqui, que o processo de transcrição das falas dos entrevistados foi realizado pela própria pesquisadora, pois coadunamos com os pressupostos de Mafra (2007, p. 62-63).

A transcrição é tida como uma atividade braçal, vista como menor em relação ao processo de análise. Esta colocação expõe algumas verdades, mas principalmente esconde e distorce outras tantas. O esforço físico empreendido é incontestável, a ponto de exigir de nós, transcritores, alongamentos físicos antes, durante e após uma jornada de digitação. Mas “alongamentos intelectuais” também nos são igualmente exigidos durante esta etapa.

[...] a transcrição, quando desenvolvida pelo próprio pesquisador de forma cuidadosa e ponderada constitui-se num dos primeiros e importantes movimentos de análise.

Como último procedimento, realizamos uma entrevista semiestruturada individual com uma docente do colegiado de Letras, que à época da elaboração dos dois Projetos Pedagógicos de Curso do curso de Letras, exercia a função de coordenadora do colegiado de Letras. Escolhemos a docente em questão,

¹² Participantes do PIBID.

pois, precisávamos nos aproximar das condições de produção dos projetos e também, nos aproximarmos minimamente da relação dos docentes com as novas tecnologias. Não entrevistamos todo o corpo docente porque o tempo que dispúnhamos para empreender tal tarefa já não era suficiente. A respeito desse instrumento, destacamos as palavras de Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Em se tratando do informante da pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 35-36) dizem que na pesquisa sobre ensino (como o caso do currículo, formação de professores, avaliação, entre outros) podemos estar seguros de que ao entrevistarmos professores, diretores, supervisores, (coordenadores, no caso da nossa pesquisa), o entrevistado discorrerá com facilidade, pois o assunto não lhe é estranho. É aconselhável o uso de um roteiro¹³, e também saber administrar a aplicação desse instrumento, já que um dos objetivos da entrevista é que o entrevistado se aprofunde nos tópicos apresentados pelo entrevistador. Como no caso do grupo focal, nossa entrevista foi gravada em áudio, e a transcrição realizada pela pesquisadora, pelos mesmos motivos já apresentados nesta seção.

Diante dos variados instrumentos utilizados por nós, preocupamo-nos com sua apresentação no texto, já que articulamos nossa discussão recorrendo a mais de um instrumento várias vezes. Consideramos pertinente expor ainda nesse capítulo, que no decorrer do texto lançaremos mão de diferentes formatações para apresentá-los, sendo que: em citações bibliográficas mantivemos a formatação indicada pelas normas da ABNT; os documentos institucionais serão apresentados em forma de citação, formatados em itálico; as falas transcritas do grupo focal serão apresentadas em citação sublinhadas; e as falas transcritas da entrevista serão apresentadas dentro do quadro, sendo a nossa fala digitada em negrito e a fala da entrevista sem negrito.

¹³ O roteiro encontra-se na seção dos apêndices.

Considerando as colocações de Moita Lopes (1996), nosso foco são problemas de uso da linguagem, enfrentados pelos participantes do discurso social dentro do meio de ensino/aprendizagem ou fora dele. A pesquisa em LA visa à resolução de problemas de uso da linguagem, e que “requer a desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos” (MOITA LOPES, 2013, p. 20). É com base nessas colocações que no próximo capítulo, buscamos analisar a relação das novas tecnologias com o currículo do curso de Letras.

5 A ARTICULAÇÃO DAS NTIC ÀS ATIVIDADES CURRICULARES DA UENP

Quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis. O que faz a diferença no avanço dos países é a qualificação das pessoas. Encontraremos na educação novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões.

(José Manuel Moran)

Considerando os pressupostos sobre a *formação docente inovadora* (VEIGA; VIANA, 2012), a formação tecnológica do professor (PAIVA, 2012), e as considerações estabelecidas por Freire e Leffa (2013) sobre a auto-heteroecoformação tecnológica, dentre outros, passamos a analisar os documentos institucionais do Curso de Letras UENP/CJ. Primeiramente, direcionamos nosso olhar para os Projetos Pedagógicos dos Cursos, buscando indícios de uma proposta para o uso das NTIC na formação dos professores em Letras. Depois, passaremos para as grades curriculares, ementas e programas de ensino, buscando identificar a presença das NTIC e sua articulação com o ensino nesses documentos. Na sequência, passamos a analisar também as atividades extracurriculares da universidade.

5.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA?

Como nossa pesquisa abrange o período de 2011 a 2014, esta análise será composta de quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) elaborados pelo colegiado de Letras do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA)¹⁴. Três deles foram implantados em 2011, e correspondem a cada habilitação: Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Português/Inglês e Respectivas Literaturas e Português/Espanhol e Respectivas Literaturas. O outro foi implantado em 2014 e corresponde às habilitações: Português/Inglês e Português/Espanhol e suas respectivas literaturas.

¹⁴ A partir de agora, faremos referência ao Centro de Letras, Comunicação e Artes somente pela sigla.

Os três PPC estabelecidos em 2011 têm como estrutura uma introdução trazendo os dados dos cursos (histórico e justificativa para a criação dos cursos, assim como os princípios que norteiam os cursos, seus pressupostos teóricos, objetivos, o perfil do egresso, as áreas de formação, as competências e habilidades profissionais e os componentes curriculares), em seguida apresenta a matriz curricular; as diretrizes, o regulamento e o quadro descritivo das atividades acadêmico-científico-culturais (AACCC); as diretrizes e o regulamento dos estágios supervisionados; os sistema de avaliação e os recursos disponíveis na instituição. Os fatores que os diferenciam são os históricos, a justificativa para a implementação do curso, a matriz curricular e os planos de ensino.

Inicialmente, observamos pelo histórico do curso de Letras que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (conhecida hoje como antiga FAFIJA, atual campus da Universidade Estadual do Norte do Paraná) há mais de cinquenta anos é responsável por qualificar professores que atuam na região do norte pioneiro do Paraná e do sudoeste de São Paulo. Primeiro houve a implantação do curso de Letras Neolatinas, em 1960. Esse foi substituído pelo curso de Letras com habilitação em Francês. Posteriormente, foram implantadas as habilitações em Inglês e em Literatura, e recentemente, com a gradativa diminuição da demanda pelo curso de Letras com habilitação em Francês, estudou-se a possibilidade de substituição pela habilitação de Espanhol, sendo implantado, dessa maneira, em 2011. A Universidade Estadual do Norte do Paraná (*campus* de Jacarezinho) como é conhecida hoje, foi criada pela Lei Estadual nº 15.300, de 28/09/2006, credenciada pelo Decreto Estadual nº 3909, de 01/12/2008, publicado no D.O.E. nº 7861, de 01/12/2008.

Logo na justificativa dos PPC, temos a colocação de que os PPC estão subsidiados pelos princípios de flexibilidade e organicidade curricular. Essa postulação vai ao encontro do que defende Veiga (2004, p. 101), que pautada em Goodson (1995), esclarece que o currículo é o resultado de uma complexa construção social, historicamente determinada, e destaca também que

sua organização deve constituir o momento para questionar o *status quo*, desvelar o papel dos diferentes saberes e analisar como estes se relacionam com os interesses dos diferentes grupos sociais. De acordo com essa perspectiva, a organização curricular é vista como aberta, flexível, focalizando no processo e não no produto e as atividades devem ser integradoras. Nesse sentido, a organização curricular é de natureza construtiva por valorizar o diálogo com o outro no contexto da instituição educativa.

Também na justificativa, observamos que a proposta dos PPC visa à melhoria da qualidade do ensino ministrado e à formação de profissionais capazes de compreender, elaborar, criticar e transformar a realidade em que se encontram, assim como colaborar na sua formação contínua. Esse é um dos princípios defendidos por Veiga (2012, p. 20) ao expor que a formação é uma ação contínua e progressiva. De acordo com ela, esse processo

é permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. A prática é ponto de partida e de chegada no processo de formação. Esse princípio implica também a necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada.

Passando para os *Princípios Norteadores* dos PPC, os documentos (que aparecerão nesse trabalho sempre citados em itálico) expõem que sua organização está calcada na integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e as ações comunitárias, segundo o excerto:

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão deve partir das circunstâncias localizadas de reflexão que, em confronto com outras instâncias e com propostas de outras instituições de ensino superior, possam redundar numa variedade de concepções de ensino e de pesquisa bastante produtivas, e que contribuam para o aprimoramento constante, rumo à qualidade de ensino.

No curso em questão, esta articulação deverá se materializar em metodologias de ensino/aprendizagem, como dimensão intrínseca ao ofício do ensinar e do aprender. Sendo assim, pretende-se promover uma formação que tenha tanto a base humanizadora quanto a qualificação intelectual, instrumentos necessários para a futura atuação não apenas profissional do formando, mas também a atuação social, como agente transformador, com autonomia e responsabilidade (UENP, 2011a, p.4-5).

A respeito do que alega o trecho presente nos PPC, entendemos que, de fato a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade, conforme explicitam Veiga e Viana (2012, p. 20). A integração com as ações comunitárias é muito importante, visto que, de acordo com a autora, o sujeito em formação pode compreender seu contexto histórico, tendo em vista que a escola e outras instâncias

educativas constituem o espaço fundamental para o exercício da docência. Para as autoras,

A formação do professor como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. [...] a formação humana do professor tem caráter público e democrático, fortalecendo o projeto político-pedagógico comprometido com uma escola de qualidade para todos (VEIGA E VIANA, 2012, p. 23-25).

Em Rezende (2011), também encontramos pressupostos que vão à via do que expõe os PPC dos cursos de Letras da UENP. A autora explica que:

nosso conhecimento se faz, implica e sofre implicações no/do mundo em que vivemos, é pertinente tratarmos de metodologia do ensino, problematizada a partir do mundo em que se vive. Seguindo nesta trilha, parece-nos adequado associar ensino e pesquisa; em se tratando do ensino superior, considerar-se o tripé ensino, pesquisa e extensão (REZENDE, 2011, p. 95).

Sob o mesmo enfoque, Severino (2009) aponta que:

O professor universitário precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. O aluno só consegue aprender significativamente se sua aprendizagem se der como construção do conhecimento (SEVERINO, 2009, p. 8-9).

Os PPC ainda defendem em seus princípios norteadores a pesquisa como princípio educativo e não só como princípio científico. Além disso, afirmam como compromisso a articulação com a graduação e a pós-graduação, assim como a criação de novos Grupos de Pesquisa e intercâmbio com outros cursos de Letras da região. Veiga (2004, p. 111) orienta que a pesquisa, como uma das dimensões dos Projetos Políticos, representa o ponto de partida para a teoria, para sistematizar novos conceitos e para compreender e decodificar a realidade vivenciada, ou seja, seu movimento deve ser prática – teoria – prática. De acordo com Veiga (2004, p. 111), “seu objetivo é desenvolver no futuro professor a habilidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, problematizá-lo, compreendê-lo e sistematizar projetos de intervenção”. Observamos que, em relação a esse tópico, o

documento (apresentado em itálico) procura reafirmar esse compromisso, no tópico “*Componentes Curriculares*”:

Portanto, a escola pública, que é a entidade concreta onde estes saberes são veiculados, deve ser o foco principal de interesse quando se pensa na formação do futuro professor, desde a programação dos estudos direcionados, dos processos investigativos - que são próprios do campo das teorias e metodologias - até o acompanhamento dos resultados colhidos e mesmo das atividades de intervenção, que ocorrem no campo dos estágios. É quando o curso de graduação pode, efetivamente, contribuir para a melhoria da ação docente na escola objeto de estudo, e, inclusive, nos demais aspectos a ela pertinentes. Registre-se que a ação docente, aqui, é compreendida tanto enquanto se forja o futuro professor quanto no que diz respeito àquele que já atua em sala de aula (UENP, 2011a, p. 17).

Nos Objetivos Gerais dos PPC, identificamos que a concepção de linguagem na qual o documento está embasado, se dá “como verdadeiro instrumento de interação e base para compreender, elaborar, criticar e transformar a realidade” (UENP, 2011a, p. 06-07). Tal concepção está em acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin/Voloshinov (1992) de que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Para Edgar Morin (2005), as interações e o diálogo estão ligados ao pensamento complexo, oposto ao pensamento reducionista e simplificador. Tal concepção é perfeitamente compatível com uma formação tecnológica, pois conforme apontam Freire e Leffa (2013, p. 76), o professor com uma postura problematizadora “mostra-se investigador e crítico, para que, assim, possa distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas”.

Na via de tais perspectivas, destacamos o tópico “Perfil do Egresso” (em itálico, por constar no documento institucional), que coloca a seguinte proposição:

*A preparação para o trabalho pedagógico, portanto, vai exigir concepções de ensino que ultrapassem o senso comum de que o graduado deva ter apenas o domínio de competências e de habilidades pertinentes. Deverá, sim, ser preparado para articular e integrar saberes para desempenhar suas funções com comprometimento ético e responsabilidade no campo das suas relações sociais e de trabalho, especialmente considerando as condições reais de existência de seus futuros alunos. Deverá, ainda, **dominar os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos** que possam ser adequados às suas práticas, bem como ter habilidade investigativa para dar continuidade ao seu aprimoramento intelectual (UENP, 2011a, p. 7)*

E consideramos também, um dos requisitos a que devem corresponder os futuros professores do curso de Letras da UENP/CJ, de acordo com seus PPC: *“capacidade de operar como professor, pesquisador e consultor, num processo contínuo de construção do conhecimento e utilização de novas tecnologias.”* (UENP, 2011a, p. 8).

A respeito dessas colocações trazidas pelos Projetos, consideramos que há certa preocupação com a formação tecnológica dos professores. Além disso, percebemos que os documentos estão relacionados com o que preconiza Veiga (2004, p. 99).

A formação universitária deverá abranger três ordens de dimensões: político-social, epistemológica e pedagógica. Nesse sentido, estamos entendendo que a identidade do profissional a ser formado não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção da pessoa/cidadão/trabalhador historicamente situado e datado.

Contudo, no decorrer da análise dos documentos, não identificamos de quais estratégias o curso pretende lançar mão para que os alunos atinjam o perfil e a capacidade de quem domina o uso das tecnologias, conforme o exposto pelos documentos. Veiga (2004) alerta sobre a possibilidade de o projeto pedagógico considerar as novas tecnologias como modismo, em torno na novidade, da aplicação técnica, de fora para dentro, não considerando o sujeito, ou seja, em nossa análise entendemos que o uso das tecnologias é apenas um tópico do documento para atender o que pedem as Diretrizes, mas não é algo que acontece na realidade. Afirmamos isso com base nos apontamentos que realizamos durante a entrevista semiestruturada com a ex-coordenadora¹⁵ e docente do colegiado de Letras, que atuou na coordenação no triênio de 2011 a 2014, a fim de nos aproximarmos do processo de construção dos PPC do curso de Letras. Em nossa entrevista, uma das questões que abordamos é sobre a forma que a ex-coordenadora vê as tecnologias nos currículos do curso e também como as NTIC se articulam nos dois PPC em vigor. A respeito dessas questões temos alguns pontos trazidos por ela (a transcrição da fala da entrevistada, assim como nossa fala durante a entrevista, aparecerá dentro do quadro):

¹⁵ No momento da entrevista, a docente já havia deixado a função de coordenadora do curso, no entanto, optamos por entrevistá-la porque a referida docente participou ativamente da elaboração dos dois PPC e na época da elaboração dos documentos, ela exercia a função de coordenadora.

bom o:: PPP de 2010 ele foi:: éh... tinha muitas carências né... por isso que ele foi reformulado/até readequado né... o de 2014 foi readequado éh:: [...] com relação às novas tecnologias é lógico que o de 2010 tá bem mais carente né... tanto é que o de 2014... ele foi readequado para que constasse com mais né... vamos dizer assim... com mais éh:: éh:: ... não sei como vou dizer pra você... *que ele pudesse constar de fato o trabalho com as novas tecnologias principalmente com ênfase no laboratório de línguas...* foi isso que constou né... e agora a gente vai ter as disciplinas eletivas né... que o aluno vai poder escolher... fazer a opção/ já tem uma disciplina no segundo ano que é fonética e fonologia justamente pra trabalhar essa parte né... e os professores querem levá-los pro laboratório... então éh:: *o de 2010 para o de 2014... com relação à novas tecnologias tem bastante diferença...*

[...] o nosso laboratório... não que nós não tivéssemos laboratórios de línguas... tínhamos sim... mas eles estavam carentes né... defasados... com aparelhagem éh:: desatualizada... aí foram comprados aparelhos novos... computadores novos... o professor Sidney né... pediu equipamentos mais modernos... estamos esperando uma televisão... não sei falar pra você o nome dessa televisão... mas é uma televisão multimídia lá bem interessante... éh:: então éh:: com relação ao de 2010 tem bastante diferença sim... o de 2014 veio exatamente para suprir as carências de 2010 ((telefone tocando)) (Verônica¹⁶)

Fica claro no trecho destacado por nós que nos PPC de 2011 não há de fato um trabalho com as novas tecnologias, conforme explica a docente. Outro ponto que merece atenção, é que somente no próximo documento, o que entrou em vigor no ano de 2014, é que o colegiado pensou em desenvolver o trabalho com as novas tecnologias, para preencher a lacuna do outro documento. Evidência disso é a ativação do laboratório de línguas e a preparação dos alunos para as atividades de oralidade que serão desenvolvidas no laboratório.

Em relação à formação tecnológica, constatamos ser incipiente a proposta, já que os PPC apresentam que o egresso do curso deve dominar o uso das tecnologias, mas não encontramos propostas ou ações concretas de como o aluno pode dominar esse uso, ou seja, ações que a universidade deve propor na formação dos futuros docentes, tal como sugere Paiva (2012): projetos de ensino (disciplinas específicas para o uso de ferramentas digitais para o ensino e a aprendizagem e gêneros digitais, utilização das tecnologias em ações do estágio), pesquisa (grupos de pesquisa com pretensão de investigar questões ligadas à linguagem e a tecnologia, ao ensino e a aprendizagem), e extensão (criação de oficinas e portais que envolvem tanto o uso, quanto o estudo de ferramentas digitais, cursos e eventos direcionados para a questão).

¹⁶ Todos os nomes que serão apresentados nesse trabalho são pseudônimos, pois respeitamos o princípio de não expor os nomes dos participantes e consideramos pertinente substituir seus nomes, uma vez que o número de participantes é baixo.

Com esses apontamentos, queremos salientar que mais que apresentar um projeto em consonância com os documentos oficiais, é fundamental que a instituição de ensino se preocupe com a formação humana do futuro professor, que significa trilhar caminhos mais participativos, considerando o cidadão professor que se quer formar, delimitando a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e, sobretudo, as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico (VEIGA; VIANA, 2012).

Continuando a análise no mesmo PPC, identificamos no tópico “Competências e Habilidades” do documento, que o perfil do profissional atuante nas escolas que o curso defende, requer uma atuação pautada nos princípios do letramento trazidos por Street (2003, 2010, 2014). Segundo o documento (citado abaixo em itálico), o professor em formação, egresso do curso de Letras do CLCA precisa:

- *perceber-se como educador, exercendo práticas pedagógicas que estabeleçam a harmonia entre o conhecimento cientificamente elaborado e os compromissos com a vida humana e preservação do ambiente em que se vive;*
- *buscar o relacionamento com a família dos educandos e com peculiaridades do contexto cultural e social onde a escola se inscreve, trazendo leituras que concebem valores antropológicos e geram intervenção na realidade, transformando-a, sem desfigurá-la;*
- *inserir-se no universo da complexidade de outros contextos presentes ou futuros. (UENP, 2011a, p. 13).*

Percebemos uma conexão entre esses pressupostos dos PPC com o que diz Marinho (2010), a respeito dos novos estudos do letramento. De acordo com ela, o “novo” desses estudos é o diálogo que se busca estabelecer entre conceitos sociológicos, antropológicos e linguísticos. O fato de a universidade instigar nos licenciandos a noção de aproximar-se das peculiaridades do contexto social e cultural ao qual se insere a escola está calcado nos princípios de letramento, já que, conforme explica Street, a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Passamos, então para a análise do PPC, implantado em 2014. Esse documento compreende o projeto pedagógico para os Cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Como estrutura, o PPC traz uma parte introdutória; — dados do curso, legislação, princípios norteadores — a estrutura do curso (componentes

curriculares); os regulamentos, a relação com a extensão, pesquisa e pós-graduação, o corpo docente atuante e os recursos materiais existentes na instituição.

Um assunto que não podíamos deixar de lado é a questão da avaliação do MEC que o curso de Letras/Espanhol foi submetido. Quando perguntamos das possibilidades de ajustes trazidas por essa avaliação e se o curso de Letras/Inglês também sofreria ajustes, a professora pontuou várias modificações já realizadas no PPC de 2014, e que conseqüentemente também serviram para o curso de Letras/Inglês, já que o documento se refere para as duas habilitações. Em suas colocações percebemos a preocupação da equipe em deixar claro que o curso está buscando cada vez mais adequar-se de acordo com o que exigem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001).

[...] embora o texto não faça citação direta das diretrizes do curso... elas são pano de fundo para qualquer projeto pedagógico né... então na proposta de adequação curricular para a implantação do novo projeto de 2014... tanto no projeto pedagógico do curso de Letras espanhol... quanto do curso de Letras inglês... o colegiado tomou o cuidado de lançar mão das diretrizes de forma explícita né... além de dissolver em todo o projeto pedagógico e dos seus pressupostos... (Verônica)

Nesse sentido, no PPC implantado em 2014, identificamos nos objetivos do curso, presentes no item *Princípios norteadores do PPC* que,

Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (UENP, 2014, p. 23)

Diferentemente dos documentos anteriores, esse PPC toma como objetivo a formação de professores para o uso das novas tecnologias, buscando cumprir o que se apresenta nas diretrizes. Além disso, nos pressupostos teóricos do documento, percebemos que os cursos de Letras fundamentam-se na percepção de

língua e literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

Os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. [...] De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, MEC, 2001, p. 31, apud UENP, 2014, p. 15-16).

Ao trazer tal concepção, percebemos que o documento está em consonância com os pressupostos de letramento explícitos por Soares (2004, p. 72), a qual defende que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Assume-se no documento também, os pressupostos de Veiga e Viana (2012) a respeito de uma formação inovadora e de base humanizadora.

*Na proposta em questão, esta articulação deverá se materializar em metodologias de ensino/aprendizagem, como dimensão intrínseca ao ofício do ensinar e do aprender. Sendo assim, pretende-se promover uma formação que tenha tanto a **base humanizadora** quanto a qualificação intelectual, instrumentos necessários para a futura atuação não apenas profissional do formando, mas também a atuação social, como agente transformador, com autonomia e responsabilidade. Pensa-se que, com este propósito, o curso de Letras poderá corresponder mais especificamente a alguns dos objetivos elencados para o ensino superior, presentes na Lei 9.394, de 20/12/1996 (LDB) [...] (UENP, 2014, p. 17) (grifos nossos).*

Outro ponto que destacamos corresponde à inclusão da disciplina eletiva *Novas Tecnologias no Ensino de Línguas* na grade curricular, que apareceu no item *Estrutura do Curso*. Percebemos, ao analisarmos o documento, que essa disciplina é estritamente teórica. Reconhecemos que a inclusão dessa disciplina é um passo para contribuir na formação tecnológica, mas assim como coloca Paiva

(2012), concordamos que a instituição de ensino deve unir esforços para que a formação dos professores não fique restrita a um componente do currículo.

Não basta falar sobre as TICs, é preciso que o corpo docente dê o primeiro exemplo e se aproprie das inovações como fazem Abrahão e seus colegas. É preciso ainda investir em atividades que estimulem a autonomia, pois a tecnologia evolui rapidamente e todos nós temos que aprender de forma mais autônoma (PAIVA, 2012, p. 228-229).

Preocupados com essa questão, estabelecemos em nosso roteiro de entrevista essa discussão. Percebemos, ao discutir com a docente do curso, que realmente esse ponto necessita de uma reflexão por parte do colegiado. A professora até aponta que como se trata de uma experiência nova para o curso, há uma previsão de que adaptações do que se apresenta no PPC serão necessárias. No excerto da entrevista com a ex-coordenadora Verônica, destacado aqui, identificamos que dois docentes ficariam responsáveis com o trabalho das novas tecnologias nas disciplinas, mas como a docente que realizaria o trabalho em língua portuguesa direcionou seus estudos para outra área, parece-nos claro que, até o presente momento ainda não há o professor que realizará o trabalho com o letramento digital na área de ensino e aprendizagem de língua materna.

certo... e na grade implantada em 2014 nós percebemos a disciplina novas tecnologias no ensino de línguas... que é eletiva para o quarto ano do curso... então é daqui três anos que ele será implantado de fato...essa disciplina trará interfaces para o ensino de língua materna também? (Daiane)

olha Daiane... eu não sei te dizer/te responder... porque eu/na realidade quem vai ofertar essa disciplina seria o professor Sidney, e a gente tinha pensado na Rosymeire que o doutorado da Rosymeire era voltado para as novas tecnologias e a Rosymeire virou o doutorado dela... (Verônica)

para outro tema? (Daiane)

para a parte de políticas públicas... (Verônica)

então a professora Rosymeire que faria essa interface para a língua materna? (Daiane)

sim... porque não sei se você lembra... mas no quarto ano tinha políticas públicas... e agora não vai ter mais... então no lugar de políticas públicas nós colocamos essa disciplinas... novas tecnologias... então foi/foi feito uma mudança sabe?... então a gente contando com a Rosymeire... ela tava mexendo com letramento digital... ela ia trabalhar dessa forma né... agora eu não sei como é que fica... mas a gente pensou no professor Sidney que é também

metodologia de língua estrangeira moderna... então sinceramente eu não sei qual é o professor que vai trabalhar e se vai trabalhar/ com certeza que vai trabalhar com a língua materna... só que eu não sei/porque a nossa língua materna na realidade é de sexto ano a nono ano né... nós não podemos trabalhar com o ensino fundamental I... nós vamos trabalhar com ensino fundamental II... (Verônica)

certo... essa disciplina... a ementa dela prevê o foco especificamente no uso das tecnologias para o ensino aprendizagem de língua estrangeira né... então queria saber... como fica o ensino aprendizagem de língua materna no curso= (Daiane)

[essa que...a eletiva tá de língua estrangeira? (Verônica)

isso... éh:: bom éh:: a formação tecnológica do professor ele não ficará restrita... aí no caso às línguas estrangeiras... se ficar só essa disciplina... você acha isso? ... aí no caso se ficar só essa disciplina... ela não fica restrita à formação do professor de língua estrangeira? (Daiane)

do professor...enquanto... você diz assim... da formação acadêmica dele? (Verônica)

isso...(Daiane)

do nosso aluno enquanto professor... só a língua estrangeira? ... é... pode ficar sim... pode ficar mais restrita né... éh:: é porque eu acredito sinceramente... que ele indo com essa/ quando foi pensado nessa disciplina eu acho que eles pensaram mais por causa do laboratório de línguas... para usar o laboratório... saber como usar/eles estão pensando nessa parte... então... poderia pensar/ por isso que eu falei pra você que dá pra pensar na disciplina novas tecnologias... no primeiro ano... não no último ano... (Verônica)

A respeito das disciplinas de língua estrangeira ficar responsável pela abordagem sobre as novas tecnologias, destacamos o que apontam Freire e Leffa (2013, p. 76),

o(s) espaço(s) para a construção de conhecimento relacionado(s) à inclusão das TIC não pode(m) ser fragmentado(s); mas deve(m) permear todos os conteúdos, criando oportunidades para que os sujeitos se tornem objeto de seu processo formativo, atuem uns com os outros nessa direção e interajam reciprocamente com o meio para que possam se educar tecnologicamente.

Com relação ao corpo docente se apropriar das novas tecnologias, na entrevista Verônica explicita que há uma preocupação e abertura para essa questão, porém, percebemos que os professores ainda não se apropriaram de uma nova concepção de trabalho com as NTIC, conforme aponta Paiva (2012). Basta observar a fala da ex-coordenadora:

bom... agora então vamos falar um pouquinho dos docentes... éh:: na sua opinião como o corpo docente se posiciona em relação às novas tecnologias? ... eles se preocupam com o uso crítico dessas ferramentas? (Daiane)

olha... eu acredito que todos éh:: sabem da importância das novas tecnologias éh: que daqui pra frente... não tem como fugir das novas tecnologias né... e todos têm um posicionamento... *tem aqueles que preferem talvez assim o sistema mais tradicional... eu por exemplo... falar bem a verdade pra você... é:: o ensino a distância por exemplo... eu não gosto... eu sou aquela professora que gosto de olhar pra cara do aluno ((risos)) ... eu gosto de ensinar ali ó... no touch a touch... sabe?... eu acho que ele aprende mais... né... mas dou aula a distância... dei aula a distância... e: também o sistema moodle... pra mim ficou mais difícil... é:: requer muito mais tempo... é mais trabalhoso porque eu preci/eu fiquei interagindo com eles... praticamente assim... eu tenho que ficar a disposição... porque eles querem interagir toda hora... entendeu?... então tem que ter assim... uma carga horária assim... pra dedicar a isso... não sei... (Verônica)*

porque a participação deles por esse meio... (Daiane)

é que daí eles ficam /eles querem tirar dúvida... eles querem conversar a todo momento... e você tem que ficar ali escrevendo... você não/ e é um a um... porque são dúvidas individuais... porque dentro de sala de aula... você tá no teu momento em sala de aula... você tem um grupo coletivo... aí você pergunta “professora...” tá... eu te respondo... mas às vezes a tua dúvida é de vários... aí todos ouvem né... aí na plataforma um pergunta... outro também pergunta aí as vezes não é a mesma questão... eu fico respondendo... eu como falo bastante, não sei ser sucinta... então pra mim fica mais complicado...mais trabalhoso... né... mas estamos aí né... (Verônica)

e como você vê o uso das tecnologias digitais pelos docentes? (Daiane)

olha... é o que eu te falei... *a maioria está aberta às novas tecnologias... alguns também pensam como eu né... nessa questão de falta de tempo... de dificultar o trabalho né... de ser mais trabalhoso... alguns pensam também que gostam mais do tradicional... de dar aula mesmo... nessa parte... mas nenhum foi totalmente contra... e ninguém está à avessa... de falar não eu não vou... todos sabem da necessidade... todos estão abertos... alguns só falam assim “ai meu Deus né... é difícil... é trabalhoso...” mas é o que eu falei pra você... na nossa pós a distância... com o sistema moodle... todos os professores que foram/todos os professores da casa deram aula... enfrentaram a câmera... ficaram ali bonitinho... (Verônica)*

Reconhecemos a necessidade de que o colegiado de Letras se atente mais a essa questão. Os trechos destacados por nós evidenciam na fala de Verônica, que na nossa concepção, representa também a fala de outros docentes, a concepção de “mais trabalho”, da dificuldade de trabalhar com as tecnologias, ou seja, se a concepção ainda não se alterou, inferimos que a prática também não.

Esse problema é aparente também na sessão de grupo focal realizada pela pesquisadora no *campus* da universidade, com alunos dos segundo, terceiro e quarto anos dos cursos de Letras/Espanhol, Letras/Inglês e Letras/Literatura; os alunos apontam para essa questão, lançando críticas a algumas ações docentes (a transcrição da fala dos alunos participantes do grupo focal aparece sublinhada e no formato de citação).

Rosana – mas tem professores até aqui dentro da UENP que não sabem nem ligar mesmo o computador...e dá aula/ tá dando aula e ele mesmo não conhece isso, então assim se você entra no primeiro ano, o professor não sabe nem ligar um data show, nem ligar um notebook=

Suzana – [montar um slide...

Rosana - =montar slide então esquece...passar um filme::...=

Suzana – [é...((risos))

Rosana – “nossa gente vem me ajudar aqui que não sei como que coloca o CD” ou o pendrive... é bem por aí... então acho assim que falta também lá atrás já...muitos sai realmente sem conhecer “ah não gosto, não sei mexer” eu fuço em tudo, eu adoro, eu não sei viver mais sem isso né... não sou viciada/sei que não sou viciada mas eu não sei viver... aí eu fico vendo os professores, tem gente que não sabe ligar um notebook e não sabe/tem ele mas não sabe mexer...não sabe montar um slide, não sabe fazer nada...=

Pedro – [acho também que é falta de interesse do professor né...o professor que dá aquela tradicional e quer ficar naquela aula tradicional né... não vou dar nome, mas tem uma professora antiga aqui que acho que até deve ter se aposentado, ela trabalha super bem com a tecnologia...ela falou “tem que acompanhar a tecnologia né...porque faz parte da aula” e tem professor novo que também não vou citar nome ((risos)) que só vive em leitura sabe?... senta ali ((risos))... começa a jogar leitura, leitura, leitura e nada de novo, então também a diferença não é de geração, porque a geração mais antiga já tá trabalhando com a tecnologia...e a geração nova= Rosana – [é falta de interesse...

Beatriz – [isso é...

Pedro – =e a geração nova não quer trabalhar com a tecnologia, então depende (do interesse) da pessoa...

Buscando por mais indícios de contribuições para a formação tecnológica do futuro docente, encontramos no Regulamento do Estágio Obrigatório, no artigo 7º, que trata dos objetivos e características dos Estágios Supervisionados, o item três, que diz: “Garantir o conhecimento, a análise e aplicação de novas tecnologias, metodologias e organizações de trabalho”. Essa medida é compatível com a proposta de formação defendida por Paiva (2012), que se insere no âmbito do ensino. Utilizar as tecnologias em atividades nos estágios é uma das ações que podem contribuir com uma formação tecnológica.

Já no âmbito da pesquisa, identificamos a formação de um Grupo de Pesquisa no ano de 2013, intitulado *Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira*

Moderna e formação de professores. De acordo com o seu resumo, o objetivo desses grupos é:

Promover reflexão crítica sobre questões teóricas de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de preparar o aluno para o domínio de metodologias de ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e para o uso de novas tecnologias de informação e comunicação que o possibilite, a partir dos conhecimentos adquiridos, e propor novas práticas pedagógicas em contextos educacionais diversos (UENP, 2014, p. 112).

Percebemos então, que é crescente a preocupação com o uso das novas tecnologias por parte do futuro professor no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. No tocante ao ensino de língua materna, não identificamos nenhuma ação ou proposta sobre a formação para o uso das tecnologias. Além disso, nos chamou atenção o Grupo de Pesquisa em questão alegar vinculação a três linhas de pesquisa: avaliação e desenvolvimento de material didático; formação do professor e novas tecnologias; metodologia do ensino de língua estrangeira moderna. Ao nos atentarmos melhor a essa questão, percebemos que o Centro de Letras, Comunicação e Artes não possui linhas de pesquisa definidas, mas que cada Grupo alega ter a sua “linha de pesquisa”. Buscando por uma definição do conceito, para entendermos melhor essa questão, encontramos em Borges-Andrade (2003, p. 168) algumas explicações sobre linhas de pesquisa, que diz:

Pesquisadores com frequência listam suas linhas de pesquisa, sem qualquer preocupação com fazê-las equivalentes às linhas de seus Programas de Pós- Graduação ou grupos de pesquisa. Na verdade, eles estão listando seus interesses pessoais de pesquisa. Já discuti isto com colegas docentes. Eles geralmente sacam o caso do Curriculum Vitae (CV) da Plataforma Lattes do CNPq como “argumento de autoridade”. Contudo é bom lembrar o que está, neste caso, sendo efetivamente mencionado, copiando o que existe na ajuda do programa do CV-Lattes: “linhas de pesquisa representam temas aglutinadores de estudos técnico-científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam relação entre si”.

Ainda sobre o conceito de linha de pesquisa, outro autor, Fensterseifer (2003, p. 174) argumenta que o nascimento de uma linha

ocorre, portanto, quando a linha tiver projetos. E seu desenvolvimento se dá mediante a execução dos projetos que, tendo um prazo para terminar, se renovam constantemente ao longo do ciclo de vida da linha de pesquisa, para refletirem os avanços nas questões pertinentes à ela. Os projetos constituem, portanto, a unidade básica de uma linha de pesquisa e são o que lhe confere dinamicidade.

Contudo, em uma pesquisa mais detalhada, em que realizamos o levantamento de projetos de pesquisa, desenvolvidos no Centro de Letras, Comunicação e Artes, não encontramos nenhum projeto em relação à formação de professores e novas tecnologias, e que esteja vinculado ao grupo em questão. A argumentação central de que dispomos pela leitura de Fensterseifer (2003) é que a implementação de uma linha de pesquisa se dá por meio de projetos de pesquisa.

Ao tomarmos, no entanto, o Regulamento de Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Resolução Nº 012/2012– CEPE/UENP), percebemos que tal prática coaduna com os artigos 5º e 10 da Resolução, sendo que, o documento está em consonância com as colocações de Borges-Andrade (2003).

Art. 5º. Considera-se linha de pesquisa o enunciado de temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em afinidade investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si.

Art. 10. As linhas de pesquisa são subordinadas aos Grupos de Pesquisa e sua organização visa à divulgação das atividades de pesquisa produzidas na universidade. (CEPE/UENP, 2012, p. 2-3).

Nesse sentido, consideramos novamente as reflexões de Fensterseifer (2003, p. 173), sobre o conceito de linha de pesquisa. De acordo com o autor,

o conceito de Linha de Pesquisa deve ser flexível. Neste sentido, o desafio que temos é o de encontrar formas de diminuir a sua “frouxidão”, sem que ele perca a sua necessária flexibilidade. Ele deve, portanto, representar a mesma coisa para todos e, ao mesmo tempo, possuir maleabilidade suficiente para acomodar as especificidades de cada área do conhecimento, e mesmo a diversidade de propostas que existe dentro de uma mesma área.

Portanto, entendemos que cada área e cada instituição toma um sentido diferente para o conceito de linha de pesquisa. Em relação à linha de pesquisa do grupo em questão, compreendemos que a presença de um projeto pode garantir que essa linha não “morra”, já que os alunos que realizam as atividades de pesquisa em relação ao tema estariam vinculados a ela de uma maneira mais formal.

5.2 GRADES CURRICULARES, EMENTAS E PLANOS DE ENSINO

Em relação à articulação das tecnologias com as disciplinas da graduação, presentes nas grades curriculares, tomamos para análise os planos de ensino dos PPC de 2011, as ementas de 2014, e a própria grade, já que ainda não temos todos os planos de ensino desse projeto que foi recentemente implantado. Primeiramente, a partir da leitura linear dos PPC de 2011 fizemos o levantamento de disciplinas que mencionam o trabalho com as NTIC em algum elemento do programa de ensino, conforme podemos observar na tabela 1:

Tabela 1 - Programas de ensino de disciplinas da matriz curricular de 2011 com elementos relacionados às NTIC

PROGRAMAS DE ENSINO DE DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR DE 2011 COM ELEMENTOS RELACIONADOS ÀS NTIC			
Itens do Programa	Disciplinas	Habilitação/Habilitações	Detalhamentos
EMENTA	Iniciação Científica em Letras	Português, Inglês e Espanhol	Pesquisa na Internet: infra-estrutura da rede de computadores, ética e privacidade, comércio eletrônico. As novas tecnologias e a educação: Impasses e perspectivas. Critérios para seleção e utilização de recursos tecnológicos.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Iniciação Científica em Letras	Português, Inglês e Espanhol	Pesquisa na Internet.
	Prática de Ensino de Literatura II	Português	Planejamento de ensino e utilização de recursos audiovisuais e multimídias.

METODOLOGIA	Língua Espanhola I, II, III e IV	Espanhol	Uso de vídeos, datashow, DVD, CD-ROM, revistas, jornais, contos, etc. para exercícios orais, áudio-orais.
	Literatura Hispânica I e II	Espanhol	Uso de recursos como: vídeos, datashow, DVD, CD-ROM e bibliografia específica.
BIBLIOGRAFIA	Língua Espanhola I, II, III e IV	Espanhol	CASANOVA, Lourdes. <i>Internet para professores de español</i> . Madrid: Edelsa,
	Iniciação Científica em Letras	Português, Inglês e Espanhol	HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. <i>Guia do professor para internet</i> . 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. MAGDALENA, Beatriz Corso; TEMPEL, Íris. <i>INTERNET em sala de aula: com a palavra, os professores</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003. QUADROS, Marivete Basseto de. <i>Educação e Novas Tecnologias: Desafios e Mediações Pedagógicas</i> . 2003. 135 p. Dissertação de Mestrado – UNESPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - PR. Jacarezinho, 2003.

Observando a tabela 1, podemos identificar na coluna de disciplinas que a única delas que envolve a utilização de recursos tecnológicos em mais de um

item do programa de ensino, e que permeia as três habilitações é *Iniciação Científica em Letras*. Conforme está colocado na tabela, essa disciplina pretende realizar ações que envolvem pesquisas na internet, e discussões sobre o uso do computador e internet relacionadas com a educação. Essa disciplina está presente na matriz curricular de todos os cursos (literatura, espanhol e inglês). A habilitação em Português ainda conta com a disciplina de *Prática de Ensino de Literatura* (sob a forma de Estágio Supervisionado) cujo conteúdo programático prevê o uso de recursos tecnológicos para o ato de planejar o ensino, mas não fornece detalhes. A habilitação que mais tem contato com tecnologias é Letras Espanhol, pois as disciplinas de *Língua Espanhola e Literatura Hispânica* utilizam recursos tecnológicos em suas metodologias. Porém, percebemos que, com a presença de vídeos e *Datashow*, as ações podem ficar restritas às apresentações e transmissões de conteúdo e essas ferramentas pouco podem colaborar para a construção de saberes dependendo do uso. Outra questão observada é em relação às fontes bibliográficas, ou seja, podemos constatar na coluna de detalhamentos que a disciplina de *Língua Espanhola* toma a mesma obra para os quatro anos. Entendemos que são poucas as obras indicadas para o estudo, em relação a uma bibliografia tão vasta existente, fontes essas que poderiam comparecer em bibliografias complementares, por exemplo. Constatamos ainda que, em relação ao quadro de disciplinas, a presença de quatro disciplinas dentre as mais de dezessete que o aluno tem contato durante a sua formação, com a presença de tecnologias em alguns aspectos, não seria o suficiente para a formação tecnológica, conforme aponta Paiva (2012).

Agora passamos para as alterações ocorridas no novo PPC implantado, conforme apontamos a seguir:

Tabela 2 - Alterações nas grades curriculares dos cursos de Letras da UENP/CJ 2011-2014

ALTERAÇÕES NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DA UENP/CJ 2011-2014	
Habilitação em Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> - A disciplina <i>Oficina de Leitura e Produção Textual</i> tem o título alterado para <i>Oficina de Produção Textual</i>. De 72 h práticas, a disciplina passa a compor-se de 60h teóricas e 12 h de Práticas como Componentes Curriculares. Continua ministrada no primeiro ano. - A disciplina <i>Iniciação Científica em Letras</i> foi substituída pela disciplina <i>Metodologia de Pesquisa em Letras</i>. Em relação à carga horária, as 18h de prática foram substituídas por teóricas, passando a constituir-se de 72h teóricas. - A disciplina <i>Literatura Portuguesa</i> é dividida em duas etapas, passando a <i>Literatura Portuguesa I</i>, no primeiro ano; e <i>Literatura Portuguesa II</i>, ministrada no segundo ano. - A disciplina <i>Língua e Cultura Latinas</i> é retirada do quadro de disciplinas obrigatórias do primeiro ano, passando a disciplina eletiva I, a ser ministrada no segundo ano, sob o título de <i>Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português</i>. - A disciplina <i>Teorias e Fundamentos do Ensino</i> passa a ser ministrada no segundo ano, sob o título de <i>Fundamentos e Teorias da Educação</i>. De 72h teóricas passa a 60h teóricas e 12h de práticas como componente curricular. - Inclusão da disciplina <i>Formação do Profissional em Letras</i> no primeiro ano. - As Atividades Acadêmico-Científico Culturais passam de 200h para 300h. - A disciplina <i>Língua Espanhola II, Língua Espanhola III e Língua Espanhola IV</i> são divididas em duas disciplinas, com os sufixos <i>Oralidade e Escrita</i>, respectivamente. Passam de 114h teóricas para 120h, e de 30h práticas para 24h, respectivamente. - A disciplina <i>Metodologia do Ensino de Língua Espanhola</i> passa do terceiro para o segundo ano. - Há também a inclusão da disciplina <i>Disciplina Eletiva I</i>, a saber: <i>Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português; Tópicos de Literatura Universal; Laboratório de Fonética e Fonologia da Língua Espanhola</i>. - É retirada a disciplina <i>Tópicos da Literatura Universal</i> da grade de disciplinas obrigatórias. - A disciplina <i>Literatura e Ensino</i> é transferida do segundo para o quarto ano. - As disciplinas <i>Literatura hispânica I e II</i> passam a chamar-se <i>Literatura de Língua Espanhola I e II</i> - A disciplina <i>Literatura Brasileira</i> é desmembrada em duas: <i>Literatura Brasileira I e II</i>, ministradas no terceiro e quarto anos, respectivamente. - As disciplinas <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa (sob a forma de Estágio Supervisionado)</i> e <i>Prática de Ensino de Língua Espanhola (sob a forma de Estágio Supervisionado)</i> são desmembradas e passam a chamar-se: <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português I; Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio II; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português II; Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Espanhol I; Prática de Ensino de Língua Espanhola e Orientação de Estágio II; Estágio Supervisionado Obrigatório em Espanhol II</i>. Os estágios de Espanhol passam de 200h para 300h, e os estágios de Língua Portuguesa passam de 200h para 400h. As demais disciplinas são de 72h anuais.

	<ul style="list-style-type: none"> - No terceiro ano há a inclusão das Disciplinas Eletivas II - <i>Introdução à Semiótica; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Espanhol para Fins Específicos.</i> - a disciplina <i>Tópicos de inclusão e aprendizagem</i> passa a chamar-se <i>Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)</i>, com 60h de teoria e 12h de prática, antes a combinação era de 54h de teoria e 18h de prática. - Sai da grade a disciplina <i>Políticas Públicas e Gestão Educacional.</i> - Há a inclusão da disciplina <i>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</i>, para os terceiro e quarto anos. - Há a inclusão da disciplina <i>Disciplina Eletiva III</i> para o quarto ano: <i>Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Comparados de Literatura e outras Artes; Novas Tecnologias no Ensino de Línguas.</i>
<p>Habilitação em Inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A disciplina <i>Oficina de Leitura e Produção Textual</i> tem o título alterado para <i>Oficina de Produção Textual</i>. De 72 h práticas, a disciplina passa a compor-se de 60h teóricas e 12 h de Práticas como Componentes Curriculares. Continua ministrada no primeiro ano. - A disciplina <i>Iniciação Científica em Letras</i> foi substituída pela disciplina <i>Metodologia de Pesquisa em Letras</i>. Em relação à carga horária, as 18h de prática foram excluídas, passando a constituir-se de 72h teóricas. - A disciplina <i>Literatura Portuguesa</i> é dividida em duas etapas, passando a <i>Literatura Portuguesa I</i>, no primeiro ano; e <i>Literatura Portuguesa II</i>, ministrada no segundo ano. - A disciplina <i>Língua e Cultura Latinas</i> é retirada do quadro de disciplinas obrigatórias do primeiro ano, passando a <i>Disciplina eletiva I</i>, a ser ministrada no segundo ano, sob o título de <i>Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português</i>. - A disciplina <i>Teorias e Fundamentos do Ensino</i> passa a ser ministrada no segundo ano, sob o título de <i>Fundamentos e Teorias da Educação</i>. De 72h teóricas passa a 60h teóricas e 12h de práticas como componente curricular. - Inclusão da disciplina <i>Formação do Profissional em Letras</i> no primeiro ano. - As Atividades Acadêmico-Científico Culturais passam de 200h para 300h. - A disciplina <i>Língua Inglesa II, Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV</i> são divididas em duas disciplinas, com os sufixos <i>Oralidade e Escrita</i>, respectivamente. Passam de 114h teóricas para 120h, e de 30h práticas para 24h, respectivamente. - A disciplina <i>Metodologia do Ensino de Língua Inglesa</i> passa do terceiro para o segundo ano. - Há também a inclusão da disciplina <i>Disciplina Eletiva I</i>, a saber: <i>Estudos diacrônicos sobre a Língua Portuguesa: do Latim ao Português; Tópicos de Literatura Universal; Laboratório de Fonética e Fonologia da Língua Espanhola.</i> - É retirada a disciplina <i>Tópicos da Literatura Universal</i> da grade de disciplinas obrigatórias. - A disciplina <i>Literatura e Ensino</i> é transferida do segundo para o quarto ano. - A disciplina <i>Literatura Brasileira</i> é desmembrada em duas: <i>Literatura Brasileira I e II</i>, ministradas no terceiro e quarto anos, respectivamente. - As disciplinas <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa (sob a forma de Estágio Supervisionado)</i> e <i>Prática de Ensino de Língua Inglesa (sob a forma de Estágio Supervisionado)</i> são desmembradas e passam a chamar-se: <i>Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português I; Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Orientação de Estágio II; Estágio Supervisionado Obrigatório em Português II; Prática de Ensino de Língua Inglesa e Orientação de Estágio I; Estágio Supervisionado Obrigatório em Inglês I; Prática de Ensino de Língua Inglesa e Orientação de Estágio II;</i>

	<p><i>Estágio Supervisionado Obrigatório em Inglês II.</i> Os estágios de Inglês passam de 200h para 300h, e os estágios de Língua Portuguesa passam de 200h para 400h. As demais disciplinas são de 72h anuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No terceiro ano há a inclusão das <i>Disciplinas Eletivas II - Introdução à Semiótica; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Espanhol para Fins Específicos.</i> - a disciplina <i>Tópicos de inclusão e aprendizagem</i> passa a chamar-se <i>Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)</i>, com 60h de teoria e 12h de prática, antes a combinação era de 54h de teoria e 18h de prática. - Sai da grade a disciplina <i>Políticas Públicas e Gestão Educacional.</i> - Há a inclusão da disciplina <i>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</i>, para os terceiro e quarto anos. - Há a inclusão da disciplina <i>Disciplina Eletiva III</i> para o quarto ano: <i>Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Comparados de Literatura e outras Artes; Novas Tecnologias no Ensino de Línguas.</i>
--	---

Com a implantação de um novo PPC em 2014, houve diversas mudanças nas grades curriculares, conforme indica a tabela 2, como: alterações de nomes de disciplinas, de período/ano em que as disciplinas são ministradas, de carga horária de disciplinas. No entanto, o currículo ainda não abriu espaço para o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de língua materna, a inserção dessas questões ocorreu de maneira tímida, mais voltada para a formação em língua estrangeira por meio do laboratório de línguas e da disciplina eletiva. Para Almeida Filho (2000, p. 43-44),

os cursos de Letras contemporâneos ameilham expectativas da formação tradicional¹⁷ (e ainda altamente importante) de professores de línguas com seu núcleo duro, mas se abrem também, gradativamente, a uma franja de novas ou relativamente novas possibilidades de formação para as quais o currículo deve responder com provisão de disciplinas ou atividades. É esse o caso de preparação, mesmo que introdutória, à revisão de textos, à produção de textos para a mídia, à tradução, à dublagem, às tecnologias computacionais, etc.

Uma reforma curricular nos estudos da linguagem deveria minimamente cobrir esses domínios através de disciplinas, enfoques e procedimentos em uma busca de formação inicial (sempre incompleta, por princípio) de um profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação.

A respeito da articulação das tecnologias com as disciplinas, percebemos a inclusão da *Disciplina Eletiva III* que se aplica ao uso das tecnologias

¹⁷ Em relação ao currículo, conforme aponta o mesmo autor: “O velho currículo de Letras é amiúde encontrado com grandes espaços dedicados a estudos literários e linguísticos, quando não filológicos, restando uma porção menor, desequilibrada, do tempo curricular para as lições, até há pouco obrigatórias, de Latim, para os estudos da língua vernácula, das línguas estrangeiras, da Linguística Aplicada, da cultura brasileira, das oficinas de linguagem, entre outras”. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 34-35).

no ensino de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Em relação ao ensino de língua portuguesa, não houve nenhuma ação ou mudança. Reforçamos o que apontou a docente do colegiado de Letras na entrevista, que há a possibilidade do trabalho com letramento digital ficar restrito na área de língua estrangeira, e que conforme apontado por ela, mudanças serão necessárias no PPC, no sentido de pensar numa formação que alcance os futuros professores em língua materna também.

Agora, passamos para a análise do levantamento feito a partir das ementas do PPC implantado em 2014, exposto a seguir:

Tabela 3 - Ementas das disciplinas da matriz curricular do curso de Letras de 2014 com elementos relacionados às NTIC

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DE 2014 COM ELEMENTOS RELACIONADOS ÀS NTIC			
Item do programa	Disciplinas	Habilitação	Detalhamentos
EMENTA	Novas Tecnologias no Ensino de Línguas	Inglês e Espanhol	Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. As diferentes noções das Tecnologias. Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador, da <i>internet</i> da tecnologia digital no ensino-aprendizagem de línguas. As implicações pedagógicas do uso das novas tecnologias. Criação e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem computacionais: a mediação pedagógica; o inventários dos recursos pedagógicos e análise de sua utilização. Elaboração de atividades didáticas, utilizando recursos da Web.
	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa	Inglês	[...] estudo teórico-prático da realidade da escola e de outros ambientes de aprendizagem de língua, incluindo laboratórios de línguas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); estudo crítico, discussão e reflexão sobre a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna; análise, avaliação e produção de material didático para contextos educacionais diversos, presenciais e à distância; análise de práticas de avaliação.

Ao analisar as ementas das disciplinas do PPC de 2014, colocamos especial atenção nas disciplinas de Prática de Ensino e Orientação de Estágio, vista a mudança no Regulamento. Porém, não identificamos nada ainda relacionado diretamente à presença das tecnologias nessas disciplinas. Contudo, não há como estabelecer uma análise mais aprofundada dessas disciplinas, pois os planos de

ensino ainda não estão disponíveis, já que o PPC foi implantado no ano de 2014. Outra observação, é que a disciplina que substitui Iniciação Científica em Letras, no caso Metodologia de Pesquisa em Letras não apresenta em sua ementa nenhum indício de trabalho com as tecnologias, como outrora apresentava sua antecessora. Pelo que podemos observar até o momento, pela análise das ementas das disciplinas, a discussão sobre o uso das tecnologias está restrita à disciplina de Novas Tecnologias e Ensino de Línguas e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, a primeira delas é eletiva e será ministrada somente no quarto ano do curso.

Na próxima trataremos das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas no período de nossa análise, com o propósito de buscar por mais contribuições em relação ao letramento digital.

5.3 OS PROJETOS E SUBPROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO

Como parte integrante do seu currículo, os PPC do curso de Letras trazem as Atividades Acadêmicas Científico Culturais (AACC) que garantem que o aluno participe de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conforme podemos observar no PPC, as AACC

Têm por objetivo incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno no gerenciamento de seu próprio processo de formação e enriquecimento profissional e cultural, por meio de um conjunto de atividades e experiências que podem ser levadas a efeito tanto na UENP quanto em outra IES, desde que sejam consideradas as afinidades com a formação humanística do curso (UENP, 2011a, p. 21).

Essa proposta está em consonância, com o que está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (CNE/CES 492/2001), as quais afirmam a necessidade de ampliação do conceito de currículo e coloca que todo e qualquer conjunto de atividades que integralizam um curso devem ser consideradas como currículo.

Portanto, a fim de promover a participação discente nesse tipo de atividade, o colegiado de Letras da UENP possui seis grupos de pesquisa, consoante o seu PPC:

O Colegiado de Letras possui seis grupos de pesquisa: Literatura e Ensino; Leitura e Ensino; A Arte Teatral: Conceituação, História e Reflexões; Literatura e História: Memória e Representação; Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores; e, Grupo de Estudos Semióticos da UENP – GESUENP; todos certificados pela Instituição e pertencentes ao Diretório de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Esses grupos desenvolvem pesquisas voltadas aos eixos centrais que regem os cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná: Literatura, Linguística, Línguas e Licenciatura. Os grupos são formados por professores pesquisadores, acadêmicos bolsistas, pós-graduandos e professores da rede pública de ensino. (UENP, 2014, p. 106).

Nem todos os alunos participam efetivamente de grupos de pesquisas, pois como é de nosso conhecimento, os alunos da instituição são de variadas cidades e regiões. Muitos deles frequentam a universidade somente no período noturno, por diversos motivos. Contudo, as atividades são variadas, e isso garante ainda que haja uma participação mínima de todos os alunos. As figuras dois, três e quatro nos mostram quais atividades são desenvolvidas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Além de nos aproximarmos de todas elas, podemos indicar quais foram as escolhidas para compor a análise dessa seção. Observemos as atividades do eixo do ensino:

Figura 3 - Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria do ensino

	Modalidade	Descrição	Requisitos	Carga horária máxima
ENSINO	Estágio não-obrigatório na área de formação	Deve ter convênio com instituições públicas e/ou privadas que sejam reconhecidas por esta Universidade.	Documento comprobatório fornecido pela Entidade Conveniada da unidade	Até 20 horas no ano letivo
	Monitoria de disciplina	Em disciplinas regulares dos Cursos de Graduação do CJ (Com o mínimo 6 meses de desenvolvimento de atividade)	Atestado / declaração fornecido pelo professor responsável pela disciplina	Até 20 horas por ano letivo
	PIBID	Atividades de ensino, ou outras ações educativas realizadas no âmbito do PIBID	Declaração do orientador, com período e carga horária.	Até 20 horas por ano letivo
	Disciplina que não pertence à grade curricular do curso	Podem ser realizadas em outros cursos de graduação desta Universidade ou de outras Instituições de Ensino Superior Públicas.	Atestado fornecido pela IES em que conste a aprovação ou histórico escolar.	Até 10 horas por disciplina
	Colaboração	Em cursos de pequena duração (oficinas, minicursos em eventos científicos, no Campus Universitário ou fora dele, com duração mínima de 4 horas)	Atestado/ declaração fornecido pelo professor responsável pela atividade, constando carga horária e período.	Até 3 atividades por ano letivo, Com aproveitamento da CH total da atividade.
	Formação Complementar	Em cursos de pequena duração (mínimo 4h).	Declaração do professor ou instrutor. Certificado.	Até 3 atividades, ou total de 12 horas, por ano letivo.
	Formação Complementar	Em cursos de aperfeiçoamento (mínimo 180h).	Declaração do professor ou instrutor. Certificado.	Até 15 horas por ano letivo.
	Formação Complementar	Em cursos de especialização (mínimo 360h).	Declaração do professor ou instrutor. Certificado.	Até 20 horas, por ano letivo.

Fonte: (UENP, 2014, p. 89).

Para a realização da nossa análise não contamos com os projetos de ensino, pois, apesar de considerarmos o período de 2011 a 2014, ao realizar o levantamento dos dados, não identificamos registrados no portal da UENP quaisquer projetos de ensino pertencentes ao CLCA, assim como, quando solicitamos ao colegiado, não obtivemos retorno sobre tais projetos. Quanto aos projetos do PIBID, não os consideramos já que os projetos e atividades começaram a ser

desenvolvidos em um período posterior ao nosso levantamento de dados documentais.

A seguir, temos as atividades desenvolvidas na instituição no âmbito da pesquisa:

Figura 4 - Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria da pesquisa

PESQUISA	Modalidade	Descrição	Requisitos	Carga horária máxima
	Pesquisa de Iniciação Científica 30 horas	O projeto de pesquisa deve ser orientado por docentes da UENP, na modalidade PIBIC-R ou PIBIC-V.	Declaração do orientador, com período e carga horária.	Até 30 horas por ano letivo
	Grupo de Pesquisa	Participação em Grupo de Pesquisa da Instituição sob orientação de Professor.	Declaração do Líder do GP, com indicação de período.	Até 20 horas por ano letivo.
	Grupo de Estudos	Cadastramento e participação em grupos de estudo certificados pela UENP ou outra instituição escolar de nível superior.	Declaração do coordenador, com carga horária e período de participação.	Até 15 horas por ano letivo
	Trabalhos Publicados na área	Publicações de trabalhos completos em periódicos, anais, jornais, revistas, livros e outros órgãos de veiculação.	Cópia da publicação.	Até 10 horas por atividade, no limite de 30 horas por ano letivo
	Participação em eventos científicos na área de Letras	Participação em eventos científicos na área de Letras como ouvinte ou apresentador de trabalho tais como: pôster ou comunicação.	Certificado	Até 15 horas por atividade, no limite de 30 horas por ano letivo.
	Participação em eventos científicos em outras áreas	Participação em eventos científicos em outras áreas como ouvinte ou apresentador de trabalho tais como: pôster ou comunicação.	Certificado	Até 10 horas por atividade, no limite de 20 horas por ano letivo
	Bancas de defesa de TCC, dissertações e teses	Assistência a bancas de TCC, dissertações e teses apresentadas em cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.	Formulário elaborado pela coordenação das AACC, constando data, orientador, candidato, título, assinatura do orientador do trabalho.	Até 5 horas por atividade, no limite de 10 horas por ano letivo.

Fonte: (UENP, 2014, p. 90).

Para nossa análise, consideramos os projetos de pesquisa, os subprojetos de pesquisa, dados sobre os grupos de pesquisa e também os projetos de iniciação científica realizados no CLCA, outra modalidade presente na figura 3, são os trabalhos em eventos científicos, nesse caso tomamos a análise dos resumos dos trabalhos apresentados nos eventos.

As atividades de extensão desenvolvidas pelo CLCA podem ser conferidas na figura 4:

Figura 5 - Tabela de atividades e pontuação de carga horária para AACC: categoria da extensão

EXTENSÃO	Modalidade	Descrição	Requisitos	Carga horária máxima
	Participação em Projetos e Programas de Extensão como aluno bolsista ou voluntário.	Cadastrados e aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária, Mínimo de 6 meses de desenvolvimento de atividade pelo estudante no ano letivo.	Documento Comprobatório do orientador, com período e carga horária.	Até 20 horas por ano letivo
	Organização de eventos	Seminários, simpósios, congressos, conferências e palestras ou outros cursos pertinentes à área de formação.	Certificado ou declaração da comissão organizadora	Até 15 horas por atividade ou ano letivo.
	Representação em Entidades Estudantis e órgãos colegiados e outras comissões.	Representações, por meio de cargos eletivos e/ou indicações.	Portaria de nomeação e/ou homologação de eleições.	Até 15 horas por atividade ou ano letivo.
	Cursos de extensão universitária	Ministrar ou frequentar cursos de extensão.	Certificado ou declaração do responsável.	Até 10 horas por curso, no limite de 20 horas por ano letivo.

Fonte: (UENP, 2014, p. 91).

Para nossa análise, tomamos os projetos de extensão desenvolvidos pela instituição do período de 2011 a 2014; com relação aos projetos e subprojetos de pesquisa fizemos o levantamento começando pelos grupos de pesquisa, por meio do material que os líderes dos grupos disponibilizaram identificamos o título, os nomes dos pesquisadores responsáveis, o período de execução, agências de fomento, resumos, e outras informações; os projetos de extensão foram levantados pela análise do PPC de 2014, posteriormente fizemos também a análise dos

relatórios dos programas e ações de extensão e cultura da UENP, disponível no *site* da instituição. A seguir, trataremos de cada caso.

Começaremos pelo eixo da pesquisa. Durante o período em análise, os docentes do CLCA coordenavam 11 projetos de pesquisa vinculados aos grupos de pesquisa já citados nesse capítulo.

Tabela 4 - Projetos de pesquisa

PROJETOS DE PESQUISA UENP/CJ/CLCA (2011-2014)			
Título	Período	Coordenador	Grupo de Pesquisa
Literatura na Escola: concepções sobre ensino, diagnóstico e proposta de intervenção pedagógica.	2013-2015	HB	Literatura e Ensino
Metodologias de ensino de literatura e propostas pedagógicas para o professor	2009-2012	HB	Literatura e Ensino
Literatura na Escola: teorias e práticas	2010-2013	RS	Literatura e Ensino
Leituras e Multiletramento: novas propostas, novas possibilidades	2012-2014	SB	Leitura e Ensino
Leitura Significativa	2005-2012	SB	Leitura e Ensino
A arte teatral: teoria, história e reflexões	2009-2012	LB	A arte teatral: conceituação, história e reflexões
Literatura e História: teorias, memória e representação	2008-atual	LB	Literatura e História: Memória e Representação
Estudos do romance	2011-atual	LB	Literatura e História: Memória e Representação
Leituras do insólito: questões estéticas e metodológicas	2009-2014	NB	Ensino-aprendizagem de LEM e formação de professores
Tendências teóricas da semiótica francesa	2012-atual	FM	GESUENP – Grupo de estudos semióticos da UENP
Função pedagógica do dicionário: em torno da lexicografia	2014-atual	FM	GESUENP – Grupos de estudos semióticos da UENP

Ao analisarmos os resumos¹⁸ desses projetos, destacamos apenas um que tangencia a abordagem das novas tecnologias. Trata-se do projeto *Leituras e Multiletramento: novas propostas, novas possibilidades*, que expõe uma proposta de pesquisa sobre leitura e, neste processo, abrange também as diversas formas de letramento, ampliando seu foco ao acompanhar as mudanças em seus suportes e perfis dos leitores, diante das inovações tecnológicas e, conseqüentemente, mudanças nas práticas sociais de leitura. Ao preocupar-se com o novo perfil de leitor, e aqui inferimos que seja o leitor de suportes digitais e com as mudanças nas práticas sociais de leitura, o projeto vai ao encontro dos princípios do letramento, conforme propõe os estudos de Street (2003, 2010, 2014), Rojo (2012) e Lemke (2010), já que esses autores afirmam a necessidade de professores se apropriarem da habilidade de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática¹⁹ e até mesmo porque essas ferramentas demandam muito mais participação humana e uma postura colaborativa, a pesquisa nesse sentido poderá contribuir, uma vez que o ensino da leitura ainda configura-se como um desafio para as práticas escolares, desde a época do impresso.

Ainda no âmbito da pesquisa, dentro do projeto de pesquisa destacado em nossa análise anterior *Leituras e Multiletramento: novas propostas, novas possibilidades*; encontramos também dois subprojetos, coordenados por docentes do colegiado de letras do CLCA, expostos na tabela a seguir:

¹⁸ Os resumos podem ser conferidos na íntegra, na seção dos anexos.

¹⁹ “[...] correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.)” (LEMKE, 2010, p. 461).

Tabela 5 - Projetos de extensão

SUBPROJETOS DE PESQUISA UENP/CJ/CLCA (2011-2014)			
Título	Período	Coordenador	Grupo de Pesquisa
Estudos bakhtinianos e o multiletramento	2013-2015	LA	Leitura e Ensino
Gêneros Textuais: instrumentos semióticos mediadores das ações comunicativas, objeto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.	2013-2015	MD	Leitura e Ensino

De acordo com a análise realizada pelos resumos dos subprojetos de pesquisa, destacamos o trabalho *Estudos Bakhtinianos e multiletramento*, que se preocupa em abordar as múltiplas linguagens multimidiáticas da tela, ao trabalhar com filmes de animação e sua didatização. O trabalho tem como base os estudos de Lemke (2010) e Rojo (2011, 2013) procura explicitar que privilegia os letramentos dos sujeitos pelo trabalho com a sintaxe audiovisual para a caracterização do gênero em foco. Esse trabalho vai ao encontro do que preconiza Lemke (2010), ao lançar a crítica de que precisamos, como formadores e educadores, ensinar e compreender antes mesmo de ensinar, como os diversos letramentos e diferentes tradições culturais combinam diversas modalidades semióticas para construir significado.

Também no eixo da pesquisa, em nosso levantamento, identificamos 18 projetos de iniciação científica (PIBIC) desenvolvidos, como podemos observar na tabela que segue:

Tabela 6 - Projetos de iniciação científica

PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA UENP/CJ/CLCA (2011-2014)					
Título	Ano	Status	Docente orientador	Discentes	Agência de fomento
Estudo da personagem "O visconde partido ao meio" de Ítalo Calvino.	2012	Em andamento	LB	Natália Guerra Brisola Gomes	CNPq
Um estudo da personagem <i>Raskólnikov</i> em Crime e Castigo de Dostoievsky.	2012	Em andamento	LB	Ilson Fernando Gomes	Fundação Araucária
Presença da estética surrealista na arte moderna brasileira: <i>Abaporu</i> e Manifesto Antropofágico.	2011	Concluído	LB	Moisés Gonçalves dos Santos Júnior	Fundação Araucária
Estudo da personagem <i>Ransom</i> na Trilogia Espacial de C. S. Lewis.	2011	Concluído	LB	Natália Guerra Brisola Gomes	CNPq
Resgate da memória da Estação Ferroviária de Joaquim Távora.	2011	Concluído	LB	Laís Bordignon Moreno	Bolsa Institucional
A presença de Borges em narrativas	2011	Em andamento	NB	Geisiara Priscila Christ	Fundação Araucária

fantásticas e ensaios críticos.					
O demoníaco na literatura insólita.	2011	Em andamento	NB	Mateus Fernando de Oliveira	Fundação Araucária
O estilo dos jornais paranaenses : uma abordagem semiótica.	2014	Em andamento	FM	Samantha Isabela Pinto	Fundação Araucária
Recepção do texto literário no ensino médio: análise de impressões de leitura.	2013	Em andamento	RS	Gisele Aparecida Caio	Fundação Araucária
Poesia no ensino médio: presença ou ausência?	2012	Concluído	RS	Caroline Orlandini Moraes	Fundação Araucária
Literatura na escola: questões atuais e perspectivas	2011	Concluído	RS	Mariana Matheus Pereira da Silva	Fundação Araucária
Do códex à tela: uma análise do uso do computador pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Rui Barbosa – EFMP, Jacarezinho/ PR, no contexto	2012	Concluído	RV	Patrícia Biondo Nicolli Soares	Fundação Araucária

escolar.					
Um estudo teórico-prático do gênero discursivo lenda.	2012	Concluído	PD	Miriam Prado	Fundação Araucária
Gêneros da internet na prática escolar: propostas de sequências didáticas.	2013	Em andamento	VR	Patrícia Biondo Nicolli Soares	Fundação Araucária
Gênero tatuagem e o suporte corpo humano: do contexto de produção à significação.	2012	Concluído	VR	Thiago Leonardo Ribeiro	Fundação Araucária
Os gêneros textuais na revista <i>Veja</i>.	2011	Concluído	VR	Thiago Leonardo Ribeiro	Fundação Araucária
O gênero textual blog.	2013	Em andamento	MD	Letícia Maria de Godoy	Fundação Araucária
Literatura e resistência em tempos de globalização: a ficção contemporânea de Bernardo Carvalho e Francisco J. Viegas (Pibic Jr)	2013	Em andamento	AF	Lais Rodrigues Tangerina; Patrícia Ribeiro Vitória; Helen Cristina dos Santos.	-----

Nesse caso, também tomamos para análise os resumos dos projetos e destacamos com relação ao letramento digital três trabalhos que tratam de práticas digitais de leitura e escrita.

O primeiro é intitulado: *Do códex à tela: uma análise do uso do computador pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Rui Barbosa – EFMP, Jacarezinho/PR, no contexto escolar*, que teve início em 2012 e já está encerrado. O projeto em questão observou que o computador e a internet estão muito presentes nas práticas de leitura e escrita no contexto investigado, e que o espaço escolar, possui um bom cenário com relação à presença dos computadores. Com esse levantamento, realizado pela pesquisa de campo, as pesquisadoras discutem possibilidades de apropriações mais críticas do computador e da internet em contexto escolar. Esse trabalho está na via dos estudos do letramento, uma vez que reconhece a necessidade de aproximação do contexto dos alunos e suas práticas com o uso do computador, defendido pelos estudos de Street (2003, 2010, 2014).

O segundo projeto: *Gêneros da internet na prática escolar: propostas de sequências didáticas*, que se encontra em execução e traz como objetivo os gêneros textuais que surgiram com a internet, bem com a adaptação e evolução de outros gêneros, a fim de identificar a modificação da escrita presente em ambientes virtuais. Preocupa-se com a manifestação da linguagem em diversos contextos sociais e culturais. Além disso, busca traçar os principais gêneros digitais usados em contexto escolar para elaboração de sequências didáticas. O estudo é muito pertinente, já que conforme assinala Rojo (2013 p.19) “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo²⁰. Desafios. Não impedimentos!”. Conforme expõe a autora os “novos escritos” dão lugar a novos gêneros discursivos.

chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, que se valem das possibilidades hipertextuais, *multimidiáticas* e *hipermidiáticas* do texto e que trazem novas feições para o ato da leitura... (p.20).

O escopo do terceiro projeto: *O gênero textual blog*, que também está em execução, trata de esclarecer, primeiramente, se o blog se trata de um

²⁰ O Círculo de Bakhtin (em especial, o próprio Bakhtin, Volochínov e Medviédev). (ROJO, 2013, p.19)

gênero textual ou de um suporte de gêneros. Pretende-se desenvolver modelos teóricos para entender a constituição do blog em sua dinamicidade de sua condição de produção e sua infraestrutura textual e, finalmente, investigar como o blog pode ser mediador para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Tal estudo, evidentemente, se preocupa com a inserção do professor no conhecimento para ensinar com ferramentas digitais e se apropriar do gênero digital para então levá-lo para sala de aula.

Destacamos esses três projetos, pois em consonância com as colocações de Xavier (2007), o letramento digital implica as práticas de leitura e escrita diferentes das tradicionais (mídia impressa) e pressupõe as mudanças do/no ler e escrever, até porque o suporte em que se encontram os novos textos é também digital (a tela do computador). As três pesquisas vão ao encontro desse conceito. Além de que, como diz Novais (2012, p. 20), a interação em ambientes digitais exige do leitor uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital, ou seja, para a autora a leitura das interfaces gráficas requer um conhecimento que é social, cultural, aprendido com as práticas, com as vivências e com outras leituras.

Já no eixo da extensão, em nossa pesquisa foram levantados três projetos de extensão no período delimitado.

Tabela 7 - Projetos de extensão

PROJETOS DE EXTENSÃO UENP/CJ/CLCA (2011-2014)			
Título	Coordenador (a)	Status/Período	Programa
Núcleo de Acessibilidade Digital para o atendimento de pessoas com surdez, cegueira, baixa visão e dislexia	SB	Finalizado 2012-2013	Programa Universidade sem Fronteiras
Contribuições para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa	CS	Em execução 2011-atual	Não vinculado a programa
Inglês na CADD/COFADD	MG	Finalizado 1999-2012	Não vinculado a programa

Relacionado com o contexto digital, o projeto *Núcleo de Acessibilidade Digital para o atendimento de pessoas com surdez, cegueira, baixa visão e dislexia* — já finalizado, porém, como menciona o PPC do curso, com a possibilidade de retomada durante a implantação do projeto pedagógico (UENP, 2014, p. 114) — está pautado no pressuposto sociointeracionista da linguagem. O estudo realizou atendimento aos alunos da AJADAVI, que atende alunos de Jacarezinho e região, e que possuem diversas necessidades especiais. O projeto teve o propósito de capacitá-los para o uso de programas de *softwares* específicos e de programas como Word, Excel, Power Point e Internet Explorer, promovendo a inclusão social e digital desse público, no laboratório de informática do CLCA-UENP. O projeto contou com a participação de discentes e docentes do colegiado, de professores do Centro de Ciências Humanas e Educação (doravante CCHE) da UENP, *campus* de Jacarezinho e de professores de outras instituições. Acreditamos que um projeto nesse sentido trouxe grandes contribuições para os envolvidos, uma vez que se aproxima de uma realidade que o futuro docente poderá enfrentar na sua carreira, e já que se trata de uma ação complementar ao parecer Parecer CEE CES – PR Nº. 23/2011, sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, bacharelado, tecnologia e sequenciais de formação específica. Outro dado interessante é que

aproxima os participantes com o meio digital já que a o uso e a apropriação das ferramentas digitais são alguns dos objetivos.

Destacamos aqui a importância desse tipo de projeto, tanto no sentido de aprendizagem da língua brasileira de sinais (LIBRAS), quanto no contato com o meio digital. Quando realizamos o grupo focal com os alunos do curso, percebemos na fala de uma aluna o descontentamento com a disciplina de LIBRAS em seu currículo, no sentido de que sendo uma real necessidade da profissão, abordar essa questão somente em uma disciplina é insuficiente para sua formação inicial.

a gente tem uma grade escolar de libras né... todo mundo fala de inclusão ()... só que a gente ficou seis meses sem aula de libras e agora a gente tá tendo... pela primeira vez... a gente nunca teve contato... e a gente vê muito nas escolas que tem/ que tem o aluno que necessita... que é deficiente auditivo...que o professor tem que interagir com ele... só que aqui na faculdade falta muito isso... e agora o professor voltou e ele quer passar/quer passar tudo e não consegue... então eu acho assim... a aula de libras a gente teria que ter desde o primeiro ano... então é muito complicado... não adianta uma pessoa achar que em um ano ele vai conseguir passar todo o conteúdo... que é muito difícil... e é uma área que tá tendo muito campo... pra gente... a pessoa que se dedica, estuda se especializa... é uma área de você conseguir trabalho muito/muito fácil... é: pra você conseguir méritos mesmo... porque é uma área que precisa muito de profissional, eu acho que falta muito isso aqui... é meio complicado pra gente (Suzana)

A mesma reflexão trazemos para o letramento digital, de acordo com Freire e Leffa (p. 77), que falam de quando há disciplinas voltadas para as NTIC, nem sempre o trabalho é satisfatório,

o acréscimo de disciplinas voltadas para a tecnologia educacional e a educação a distância, nas quais as TIC são discutidas por meio da leitura de autores contemporâneos que abordam temas e posturas diversas. Nesse caso, o debate se restringe ao plano teórico e, nem sempre, há atividades práticas que possam aproximar os futuros professores do que poderão ser solicitados a elaborar no exercício da profissão.

Tal como o desabafo da aluna alertou, acreditar que uma disciplina dará conta do letramento digital é não enxergar o óbvio. Os alunos necessitam que essas questões sejam abordadas por diversos ângulos em sua formação e em diversas atividades também, de preferência na articulação entre teoria e prática.

5.4 OS EVENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NO CLCA

No PPC implantado em 2014 do colegiado de Letras encontramos três eventos que visam fomentar a produção científica da comunidade acadêmica. São eles: Seminário de Iniciação Científica Sóletras – Estudos Linguísticos e Literários; Entre-Letras e a Jornada de Língua e Literatura. Ressaltamos que dois deles (os dois últimos citados agora a pouco), como se encontra explicado no PPC, estão momentaneamente suspensos, não existindo registros de ocorrência no período determinado para essa pesquisa. Então para essa análise, tomamos o evento do Sóletras, e decidimos também tomar um evento que é voltado para o CLCA e o CCHE, intitulado Congresso de Educação do Norte Pioneiro. Como a participação dos alunos do CLCA é significativamente grande nesse evento, fizemos essa inclusão. Dessa forma, analisamos os cadernos de resumos dos dois eventos referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013, já que no ano de 2014 não foram realizados nenhum dos dois. Mas houve a inclusão de um novo evento, denominado SIPEL — 1º Simpósio de Pesquisa em Letras —, porém, como sua divulgação se deu no período posterior ao levantamento de dados documentais, não tomamos esse evento para análise.

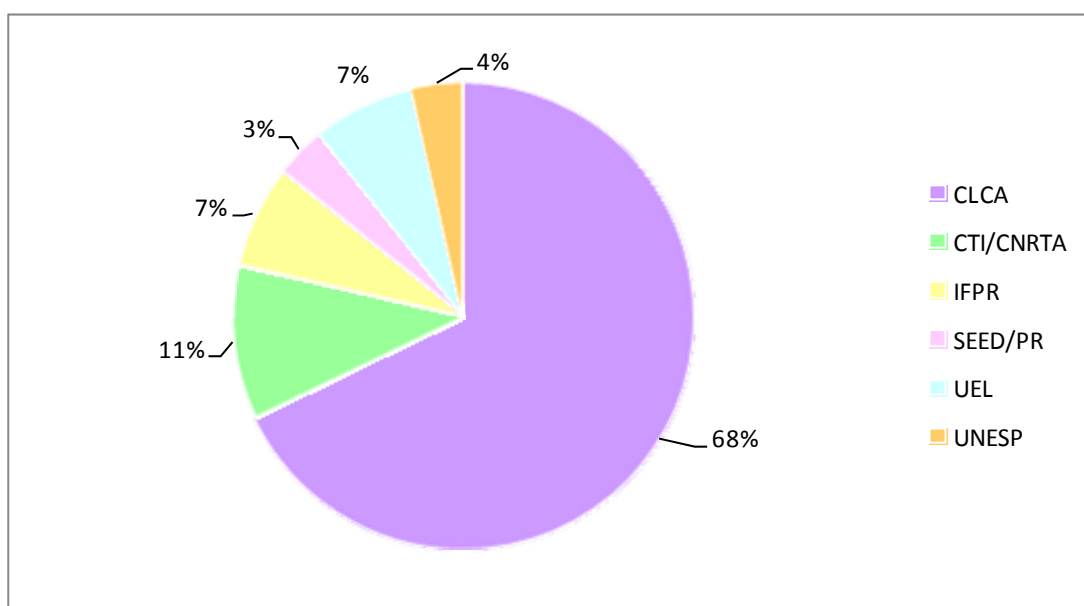
Primeiramente, verificamos os três cadernos de resumo das três edições (VIII, IX e X) do Sóletras para identificarmos seus objetivos. Em sua IX edição, observamos no texto de apresentação esclarece que o evento busca promover a produção de docentes e discentes do curso de Letras do CLCA e sua divulgação oral, impressa e eletrônica, para a socialização dos resultados de pesquisas e práticas educativas na área dos estudos linguísticos e literários em seus diálogos com outros campos do conhecimento. Observamos também que as edições VIII e IX não possuem um tema específico para o evento, mas que em sua edição X o evento delimita um tema: *Multiletramento, Novas tecnologias, Acessibilidade: desafios à universidade* além disso, um novo evento foi acoplado a esse, se trata do *I Fórum de Acessibilidade e Inclusão Digital*. Em relação a esse evento, identificamos em seu texto de apresentação e em seu caderno de resumos, que o objetivo foi promover a produção científica de docentes e discentes, dos Grupos de Pesquisa dos Cursos de Letras do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP/CJ e sua divulgação oral, impressa e eletrônica, para socializar resultados de pesquisas e práticas educativas na área dos estudos linguísticos e literários, em seus diálogos com outros campos do conhecimento. Tendo em vista um enfoque interdisciplinar, promoveu-se também o I Fórum de Acessibilidade e Inclusão Social,

que teve como objetivo contribuir para a construção do processo da inclusão e da diversidade na sociedade contemporânea, oportunizar a comunidade externa e acadêmica o debate acerca da temática, construção e disseminação do conhecimento e a promoção de qualidade de vida para as pessoas com necessidades educativas especiais.

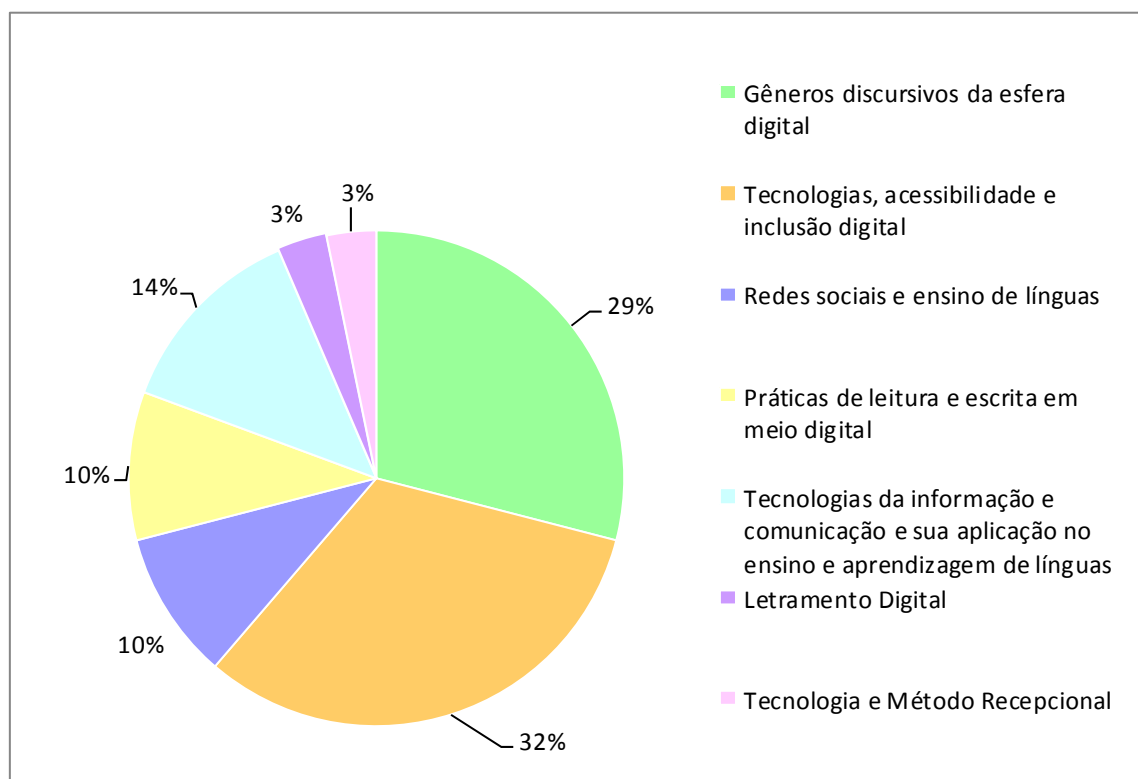
Percebemos que se trata de um evento pautado no princípio da indisciplinaridade, e em especial a sua décima edição incentivou o debate sobre as novas tecnologias nas áreas de Linguística, Literatura e demais campos.

Durante as três edições, extraímos vinte e nove trabalhos que discutiram sobre mídias digitais e as novas tecnologias, pela análise nos cadernos dos resumos. Identificamos também que os autores e participantes desses trabalhos são de diversas instituições, mas que a maioria pertence ao CLCA, conforme ilustra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Instituição dos autores participantes do SóLetras



Assim como os autores são de instituições diversificadas, os temas tratados nas apresentações também são. O gráfico 2 ilustra os temas dos trabalhos apresentados em relação às novas tecnologias:

Gráfico 2 - Temas das apresentações sobre tecnologias - SóLetras

Observamos, ao analisarmos um dos eventos voltados à comunidade acadêmica do CLCA, que a discussão sobre o letramento digital, assim como a discussão sobre ensino e aprendizagem com as novas tecnologias se faz presente. Esse é um dado importante com relação à formação do docente para o uso das novas tecnologias, pois como defendem Freire e Leffa (2013, p. 76) o curso como um todo é um lócus potencial para formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, pois permite que o futuro professor “ligue/religue saberes e vivências para compor seu repertório de conhecimentos, desenvolvendo uma atitude consciente, responsável e criteriosa frente às tecnologias, sua utilização, vantagens e desvantagens”. Essa iniciativa da universidade, de socialização de conhecimentos científicos, saberes, projetos e pesquisas, promovendo o intercâmbio entre instituições e articulando as discussões sobre as novas tecnologias e as diversas áreas de conhecimento e a educação, certamente cumpre esse papel. Pesquisar sobre as novas tecnologias e o ensino e trazer para um debate em um evento onde pessoas de diversas áreas e diversos níveis de formação se fazem presentes, pode tratar-se de uma postura problematizadora. Além disso, percebemos no evento a

concretização dos eixos ensino-pesquisa-extensão, uma vez que, pelo resumo dos trabalhos nota-se a ampla participação dos envolvidos no projeto de extensão analisado anteriormente também observa-se a participação de pelo menos três grupos de pesquisa do colegiado de Letras, além da participação dos professores em atuação de diferentes instituições de ensino, assim como dos discentes do colegiado.

Paiva (2012), ao expor seu modelo de formação para o uso das tecnologias, chama atenção para que não esteja isolado a uma disciplina do currículo, mas que faça parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com relação ao segundo evento analisado, o Congresso de Educação do Norte Pioneiro, em suas três edições analisadas, não temos explicitamente a questão das tecnologias em seus temas, como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 - Temas das Edições do Congresso de Educação

CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO	
Temas das Edições	
Edições	Temas
XI	Educar para a emancipação: a reorganização da escola e do espaço pedagógico.
XII	Educar para a sensibilidade: educação, pedagogia e estética.
XIII	Educação em perspectiva: caminhos para a transformação dos paradigmas educacionais

No entanto, ao analisarmos os textos de abertura dos eventos, notamos que em sua décima terceira edição o evento se preocupa com

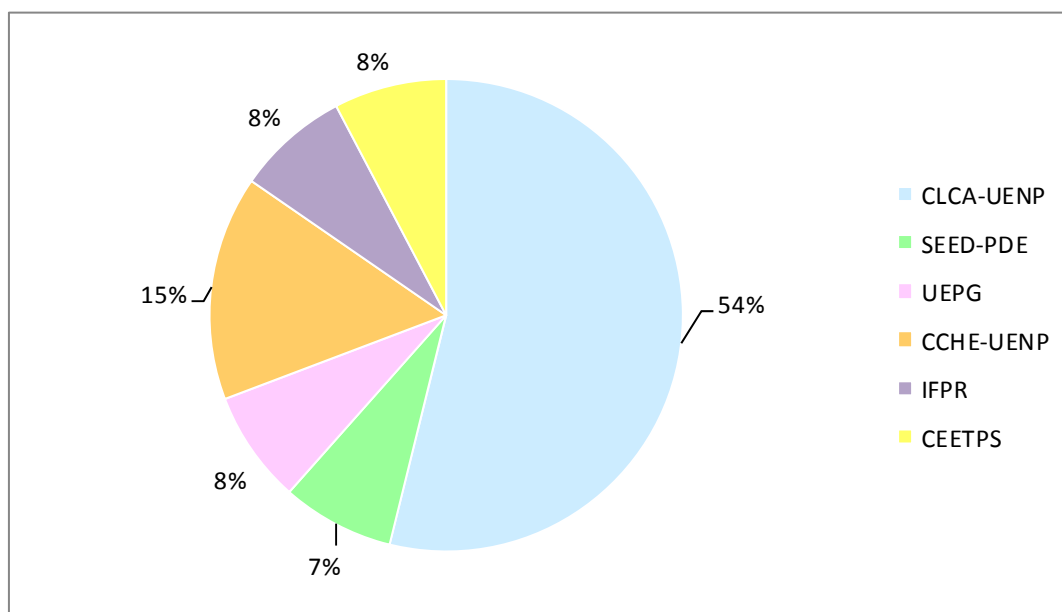
novos paradigmas metodológicos, pedagógicos, que possibilitem uma interação com os diversos recursos tecnológicos que hoje se colocam à nossa disposição, para educar e, concomitantemente, pensar que o fenômeno educação não é um evento isolado da sociedade, mas um ato político de fundamental importância (GABRIEL, 2013, p. 4).

Dessa maneira, constatamos que o evento não deixa de trazer a questão da interação por meio de recursos tecnológicos para o âmbito das discussões educacionais. As produções sobre o uso das tecnologias e o ensino permeiam as três edições do evento, onde obtivemos o total de 14 trabalhos que discutiram a questão, conforme demonstramos na tabela 8:

Tabela 8 - Produções científicas sobre as tecnologias no ensino das três edições do Congresso de Educação

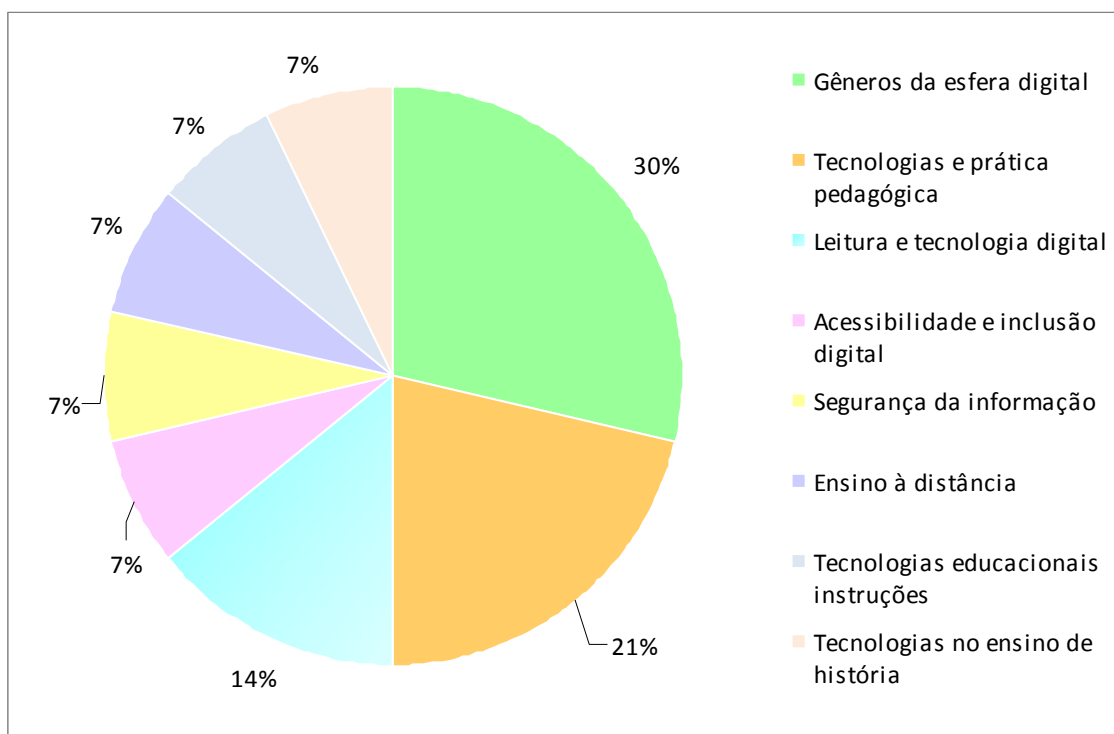
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE TECNOLOGIAS NO ENSINO DAS TRÊS EDIÇÕES DO CONGRESSO DE EDUCAÇÃO		
Ano	Instituição	Título do trabalho
2011	CLCA-UENP	Gêneros da internet na prática escolar
2011	CLCA - UENP	Tecnologias educacionais: instruções do básico ao avançado conforme seu nível de conhecimento
2011	CLCA - UENP	Trabalhando o gênero e-mail em sala de aula: uma alternativa de ensino
2011	SEED - PDE	A utilização de diferentes tecnologias e suas linguagens na prática pedagógica
2011	CLCA-UENP	O blog no ensino de línguas: novos tempos, novas tecnologias, novas práticas pedagógicas
2011	UEPG	Estratégias pedagógicas do professor: os recursos tecnológicos ou midiáticos em questão
2011	CCHE-UENP	As tecnologias no ensino de história em sala de aula
2012	CLCA - UENP	Blog: gênero textual ou suporte para gêneros?
2012	IFPR	Novas tecnologias, novos alunos e as novas formas de aprender: e o professor?
2012	CCHE-UENP	Projeto laboratório de capacitação para deficientes visuais e auditivos: acessibilidade digital e inserção no mercado de trabalho
2012	CLCA - UENP	Leitura e tecnologia: desafios para encantar
2013	CLCA-UENP	Do papiro à virtualização textual: a evolução nos hábitos de leitura
2013	CLCA-UENP	Educação digital X Segurança da informação: um problema invisível nas escolas
2013	CEETPS/lpaussu	A tecnologia da informação e o aprendizado à distância

Chamou-nos a atenção mais uma vez, a ampla participação de autores de trabalhos que estão vinculados CLCA (54%), conforme demonstra o gráfico 3:

Gráfico 3 - Instituição dos autores – Congresso de Educação

Com relação à abordagem dos trabalhos apresentados, por meio da análise dos resumos²¹, percebemos a preocupação com as práticas de leitura e escrita envolvendo as novas tecnologias; algumas propostas de didatização de gêneros da esfera digital; a preocupação com a prática do professor frente a esses novos gêneros; questões diretamente ligadas tanto ao letramento digital tanto do professor em formação, quanto dos futuros alunos que esses professores vão ter contato na carreira docente. O gráfico 4 mostra os temas dos trabalhos apresentados nas três edições do Congresso de Educação com relação às novas tecnologias:

²¹ Os resumos podem ser conferidos na seção dos Anexos.

Gráfico 4 - Temas das apresentações sobre tecnologias – Congresso de Educação

Ressaltamos mais uma vez, a importância da discussão sobre novas tecnologias nos eventos, com vista a contribuir para o letramento digital do professor inicial (PAIVA, 2012). Uma das evidências desse trabalho reflete na fala de alguns alunos que participaram da seção de grupo focal, realizado na universidade pela pesquisadora. Os alunos expuseram que no primeiro ano, durante um evento, tiveram contato com um trabalho que consideraram uma boa prática de uso das novas tecnologias.

Rosana — então... no primeiro ano aqui, no Sóletras teve um professor que ele dá aula no IFPR, professor Sérgio Paixão...ele fez um minicurso, com quem queria assistir sobre/ eu não lembro ainda como é que era o nome da pesquisa, mas era voltado pra tecnologia e ele apresentou pra gente, ele trabalhou com o facebook dentro da sala de aula com os alunos, dando aula através do facebook, então assim...todo mundo ficou olhando e falou assim “é uma coisa diferente”... ele fez toda uma interação com a gente “pega o celular desliga, coloca embaixo da carteira” nós passamos assim três horas querendo pegar o celular e olhando e a:: ninguém conseguia ficar sem...e ele mostrou que a tecnologia do facebook ele podia utilizar brincando com os alunos...((tosse)) o aluno em casa, respondendo, fazendo tarefa, conversando, dialogando... então foi... uma coisa assim que a gente não tem na faculdade né...um professor de fora, que veio dar uma aula, e depois não voltou mais também, mas é uma coisa que poderia ser apresentado pras outras turmas=

Vera — [é verdade, eu assisti...

Lúcia — [é eu também assisti, foi muito legal...

Rosana— foi muito assim... você começa imaginar “nossa...realmente, dá pra mim utilizar o facebook...como ferramenta de trabalho também”... então... por quê não né?

Conforme constatamos, as alunas demonstraram interesse pelo exemplo de boa prática com o uso de uma rede social no ensino, apresentado em um evento, e ressaltaram a falta disso na universidade, advertindo que esse trabalho deveria ser socializado com outras turmas também, além de ser mais divulgado, ou trabalhado mais vezes durante a formação. Além disso, o trabalho rememorado pela aluna coaduna com os princípios do letramento digital, conforme explica Ribeiro (2009), pois as pessoas precisam aprender várias ações e práticas que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina, até a leitura dos gêneros de texto mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor para participar de práticas de letramento digital.

Nesta seção, expusemos a análise dos documentos. Ressaltamos que não ficamos somente neles, mas procuramos articular as discussões sobre os dados documentais com outras informações advindas dos demais instrumentos. Nossa discussão até aqui, evidenciou que alguns dos Projetos Pedagógicos de Curso, os que entraram em vigor no ano de 2011, não possuem um trabalho com uso das tecnologias na universidade ou seja, não orientam e não dão condições de uma realização dessa proposta. O que encontramos foram evidências isoladas de um trabalho ou discussão a respeito das NTIC, mas ainda incipiente para o que se espera de um curso de formação de professores. No entanto, identificamos que o documento que entrou em vigor em 2014, vem tentando suprir algumas lacunas, com propostas mais visíveis.

No próximo capítulo, trataremos das práticas de letramento que permeiam a formação inicial em Letras na UENP.

6 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: OS USOS DAS NTIC

*Há tempos meninos e meninas brincam juntos, a calça jeans faz parte do uniforme, a malha, o tênis. Há até escolas sem uniformes, embora muros e cercas eletrificadas tenham chegado. Há tempos temos festival de rock e jornal literário. Há tempos não batemos nas crianças, ninguém ajoelha no milho, régua não é arma e professores têm Facebook. No entanto, ainda não somos a escola do futuro.
(Ana Elisa Ribeiro)*

Neste capítulo temos o propósito de reconhecer as opiniões e perspectivas dos licenciandos sobre a própria formação para o uso das NTIC em sua futura carreira, nos aproximamos dos estudantes da universidade para identificar seu domínio em relação às ferramentas digitais. Para atingir nosso objetivo, trazemos a discussão das análises dos dados advindos dos diferentes instrumentos utilizados por nós: a entrevista com uma docente do curso, a interação em grupo focal com estudantes que cursam diferentes anos e as respostas dos questionários²² aplicados em sala de aula por nós, aos alunos quartanistas do curso.

Para que nossa análise fosse mais aprofundada, ou seja, para além do que podemos observar nos documentos institucionais, buscamos dados mais consistentes sobre a avaliação dos alunos de Letras sobre a própria formação e objetivamos recuperar a trajetória da formação tecnológica dos alunos quartanistas de Letras. Por meio de questionários, nosso propósito é identificar sua relação com as tecnologias na universidade e para além dela, seus usos e seus domínios, além disso, podemos entrelaçar os dados do questionário com os da entrevista para constatar o nível de conhecimento sobre tecnologias dos alunos.

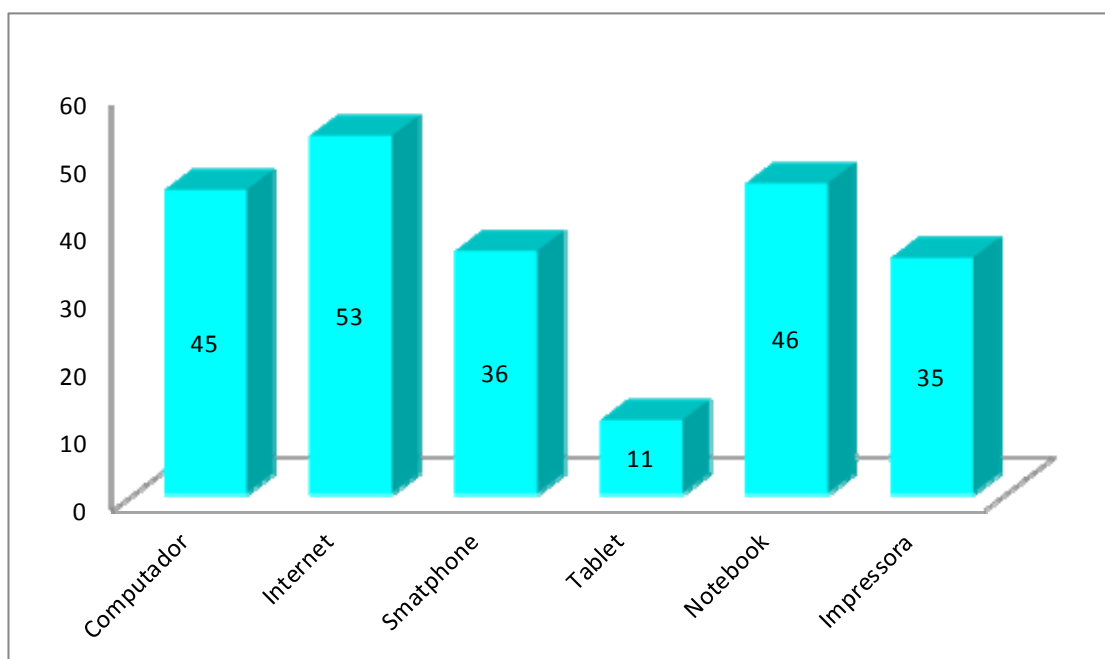
Na construção do questionário, pensamos em analisar a formação para o uso das tecnologias dos graduandos, considerando os eixos político-social, epistemológico e pedagógico (VEIGA, 2004). Pensamos nos graduandos como sujeito-cidadão, como sujeito político, cidadão que se relaciona com as tecnologias para além da universidade; como sujeito em formação, que se relaciona com as tecnologias nas questões de ensino-aprendizagem de um dado conhecimento; e finalmente, como sujeito-formador, e sua relação com as novas tecnologias na sua profissão. Pela análise dos questionários, objetivamos constatar qual a contribuição da universidade, na perspectiva dos alunos, para o letramento digital durante sua formação inicial docente.

²² Apêndice C

Obtivemos o total de cinquenta e três questionários respondidos pelos alunos quartanistas do curso de Letras, escolhemos essas turmas, pois é de nosso interesse resgatar a formação dos futuros professores e os alunos desse período estão prestes a se formarem, permitindo que nosso resgate seja mais amplo. Responderam ao questionário os graduandos das três habilitações: espanhol, inglês e português/literaturas de língua portuguesa.

Nosso questionário procurou saber sobre a utilização e os domínios das ferramentas digitais pelos graduandos de Letras, por isso, elaboramos quatro questões sobre o tema. A questão de número seis nos mostra quais aparatos tecnológicos os graduandos possuem e utilizam em seu cotidiano:

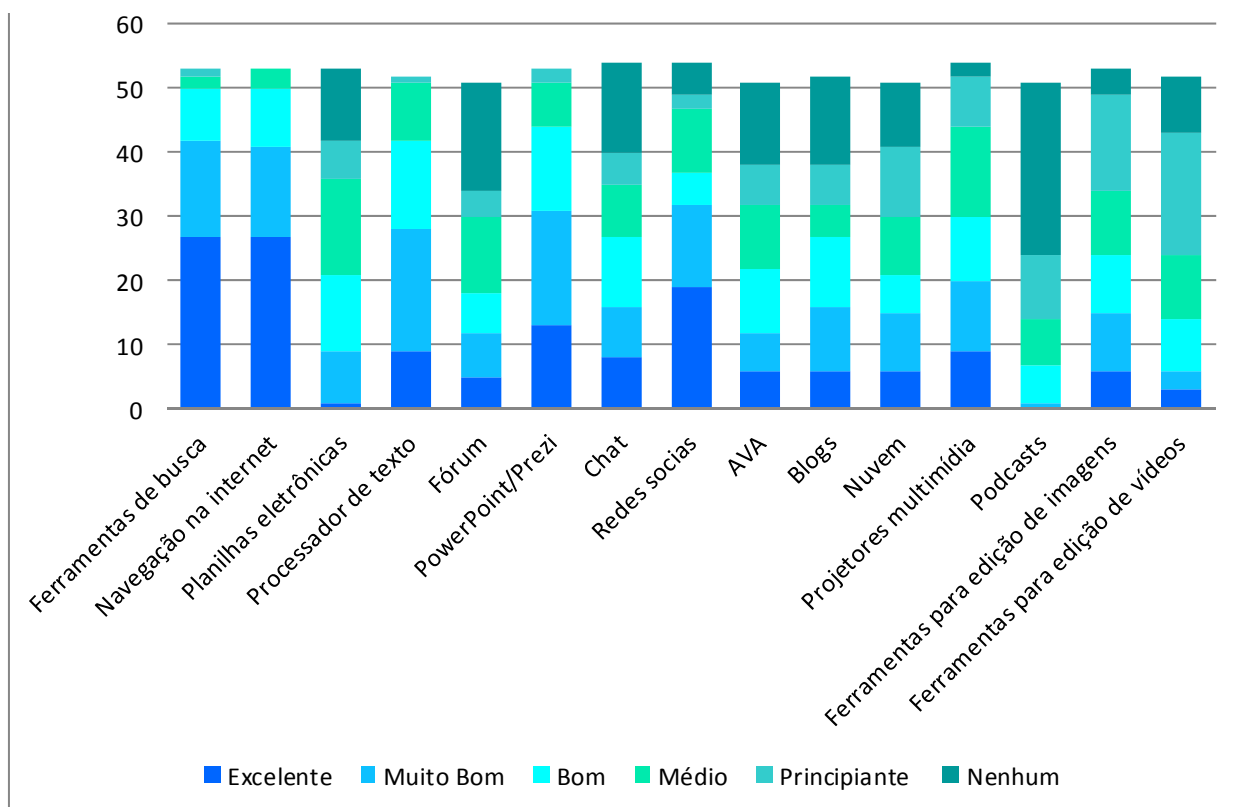
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos utilizados pelos graduandos de Letras



No gráfico, temos 100% dos alunos utilizam e possuem internet, é alto o índice também dos alunos que possuem computador e notebook, 45 e 46 alunos respectivamente. Pela análise dessa questão constatamos que realmente não são todos os alunos que possuem ferramentas tecnológicas, mas é a grande maioria dos alunos. Entendemos que em turmas como essas o trabalho com ferramentas tecnológicas em sala de aula é praticável.

A questão sete do nosso questionário nos permite ter uma percepção do domínio dos graduandos em relação às ferramentas digitais (*softwares* e aplicativos):

Gráfico 6 - Domínio dos graduandos em Letras em relação às ferramentas digitais



Quanto às habilidades com o uso das tecnologias dos estudantes, é evidente no gráfico que os estudantes dominam mais as ferramentas de pesquisa e navegação na internet; o uso de ferramentas para criação de apresentações (como o *power point, prezi*), projetores multimídias, processadores de texto, redes sociais e chats também tiveram um alto índice entre estudantes que se consideram bons, muito bons ou excelentes. Essas ferramentas em que os estudantes alegaram maior domínio são certamente as mais utilizadas por eles tanto para os estudos, quanto para atividades cotidianas. Outras como ferramentas de edição de vídeos e imagens, *podcasts*, blogs, fórum, planilhas eletrônicas, armazenamento em nuvens, chats entre outros, tiveram um nível de domínio avaliado entre médio, princiante ou nenhum, vale destacar que essas ferramentas oferecem usos pedagógicos significativos.

A fim de realizar uma articulação com os dados do questionário, realizamos por meio da leitura das ementas do PPC de 2014 e dos planos de ensino, presentes nos PPC de 2011, um levantamento geral de práticas de leitura e escrita previstas para ocorrer no curso de Letras do CLCA. Dessa forma pudemos saber se as práticas de letramento presentes no currículo correspondem às práticas de letramento digital realizadas pelos alunos e citadas por eles no questionário. Observemos o quadro 2:

Quadro 2 - Eventos de letramento e práticas de leitura e escrita no currículo

EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS CURRÍCULOS DE LETRAS	
Eventos de Letramento	Práticas de leitura e escrita
Aulas	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura e escrita de textos acadêmico-científicos - Leitura de contos, revistas, jornais - Leitura de artigos científicos na internet - Escrita de ensaios, resumos, artigos, monografias, resenhas, fichamentos. - Leitura e análise de questões do ENADE/ENEM - Leitura e escrita de textos narrativos, expositivos, descritivos - Leitura e análise de textos literários - Leitura e análise de materiais didáticos - Leitura e análise de textos verbais e não verbais - Leitura de questões e elaboração de respostas em provas - Leitura e análise de documentos oficiais e livros didáticos - Escrita de projetos de ensino - Leitura de textos literários - Escrita de textos da esfera jornalística - Escrita de relatórios - Escrita de planos de aula - Leitura de Leis - Leitura e escrita de exercícios na plataforma moodle
Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de planos de aula - Escrita de relatórios - Produção de exercícios -Produção de testes de avaliação
Seminários/Congressos/Simpósios	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de <i>folders</i> e cartazes - Leitura e produção de resumos de trabalhos científicos - Leitura e produção de slides de apresentação em <i>PowerPoint</i>
Reuniões de Grupos de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos científicos - Escrita artigos científicos - Elaboração de apresentações em <i>PowerPoint</i>

Constatamos que mesmo nos documentos que orientam a prática há ausência de práticas de leitura e escrita em meio digital que não seja para realização de trabalhos acadêmicos, em outras palavras, é perceptível que os alunos não

produzem gêneros da esfera digital (fazer vídeos, podcasts, *stop motions*, *machinemas*, animes, *mashups*, videoclipes, *fanclips*, blogs, glosters, etc) e que é bem restrita a aproximação com os aparatos tecnológicos, isso pode explicar as respostas encontradas na questão sete, em que destacamos que o maior domínio dos alunos está em ferramentas presentes no âmbito acadêmico e para seus fins. Não identificamos também nenhum trabalho com gêneros da esfera digital. De acordo com Xavier (2007, p.143), “saber utilizar adequadamente gêneros textuais/digitais quando se vivenciam eventos de letramento institucionais é fundamental para um bom desempenho do sujeito no campo cultural, econômico ou político”, pois

As Práticas Sociais e os eventos em geral (não só os de letramento) são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. (XAVIER, 2007, p. 143).

Kleiman (2006), ao defender a representação do professor como agente de letramento, afirma que o docente caracterizado como agente deixa de ser passivo e reprodutor, pois suas ações envolvem mobilizações de recursos, estratégias e conhecimentos (locais e globais) para a realização de uma atividade social que não se reduz a produção de um texto oral ou escrito, objetivo da atividade escolar, mas cujo motivo está na própria realização da atividade, para alcançar determinados objetivos.

O que pretendemos com tais colocações é destacar nessa etapa de análise o modelo acadêmico de formação de professores, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam a formação de professor, de acordo com Kleiman (2006, p. 79), são elementos centrais na construção de identidades do professor (o professor como transmissor de conhecimentos, como mediador, como agente de letramentos). Em outras palavras, entendemos que o professor precisa aprender a ler e escrever no meio digital durante a graduação, pois os textos multissemióticos estão mais que presentes na sala de aula hoje, permeiam o contexto social dos futuros alunos desses professores em formação, são dominados

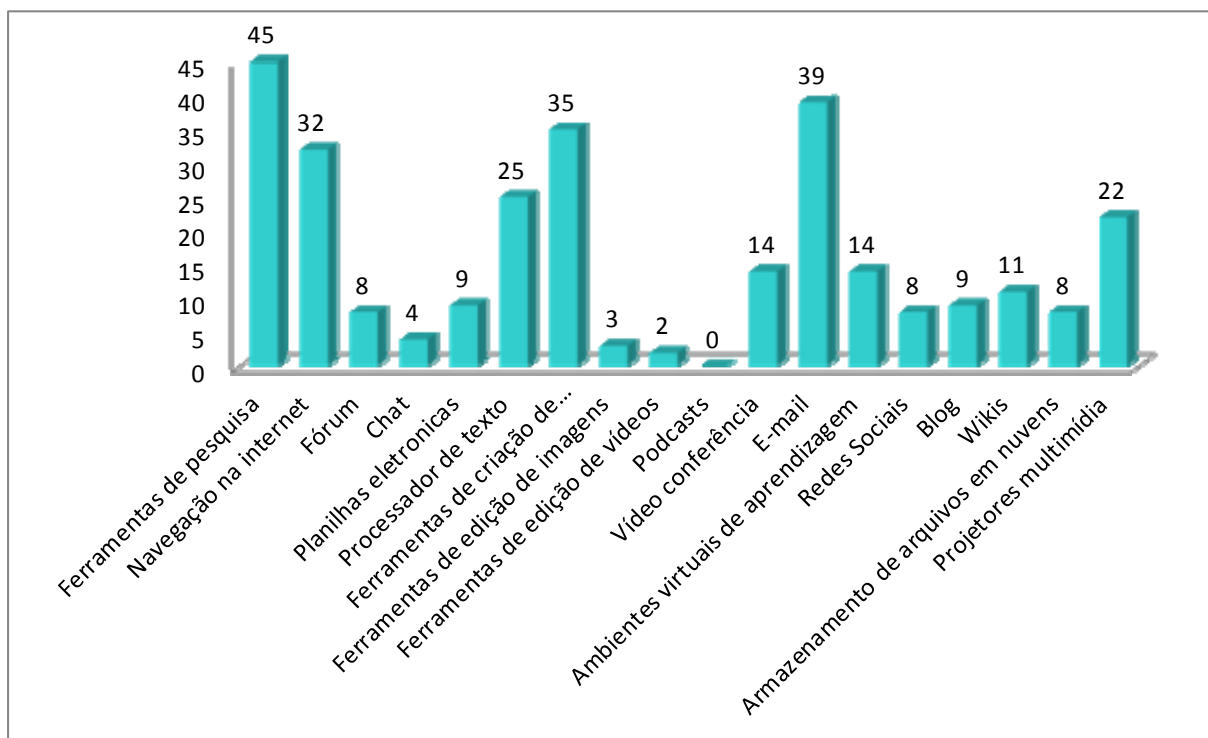
por eles. Mas os textos multissemióticos não se fazem presentes no curso de formação. Kleiman explica que,

Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). [...] As representações sociais nascidas desse processo de formação inicial podem, então, em princípio, orientar a prática do professor. (p. 76)

A autora ainda diz que o conhecimento dos mundos de letramento, as histórias de leitura dos professores que introduzem em diversas práticas de leitura e escrita são essenciais para a universidade formar professores para as demandas contextualizadas do mundo do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, a questão oito do nosso questionário nos permitiu reconhecer quais das ferramentas digitais os estudantes utilizam, de fato, para seus estudos, observemos no gráfico:

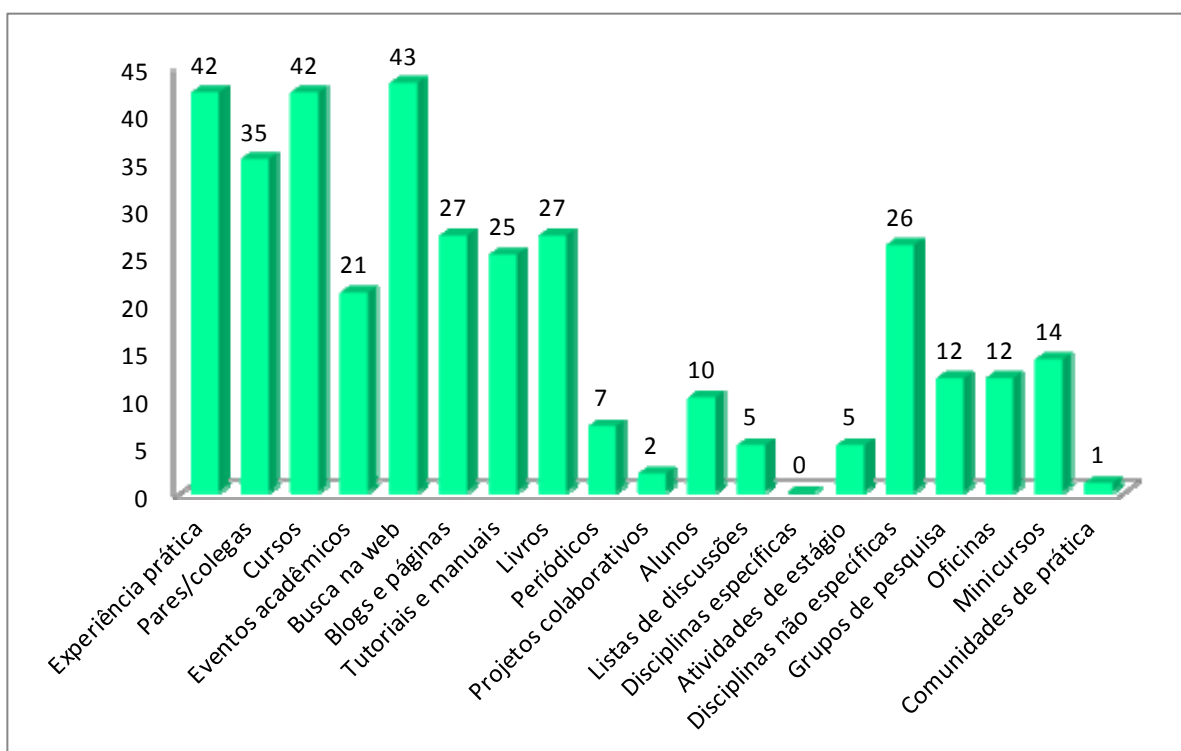
Gráfico 7 - Índice de ferramentas utilizadas para o estudo dos graduandos



As ferramentas mais utilizadas nos estudos dos graduandos foram: ferramentas de pesquisa, navegação na internet, processador de texto, ferramentas de criação de apresentações, e-mail e projetores multimídia. O gráfico confirma que as mesmas ferramentas utilizadas nos estudos são as de maior domínio dos estudantes. Essa questão também demonstrou que as ferramentas mais utilizadas para o entretenimento dos alunos são as redes sociais, seguida de navegação na internet e o uso do chat. Já para o trabalho a ferramenta mais utilizada foi o e-mail, seguida das ferramentas de pesquisa e da navegação na internet.

Até aqui, constatamos que os estudos contribuem muito para o desenvolvimento tecnológico do futuro professor. Por isso destacamos agora a nona questão presente no questionário que mostra-nos as principais fontes que contribuíram na formação tecnológica dos futuros professores:

Gráfico 8 - Fontes de formação tecnológica



O gráfico nos mostra que as fontes mais indicadas pelos alunos os meios que contribuíram para a formação tecnológica foram: experiência prática, cursos e busca na web, seguida da ajuda de pares ou colegas. Abaixo dessas fontes é que aparecem os blogs e manuais, os tutoriais, os livros e as disciplinas não

específicas na graduação. É evidente que os alunos buscam por si mesmos o desenvolvimento em meio digital.

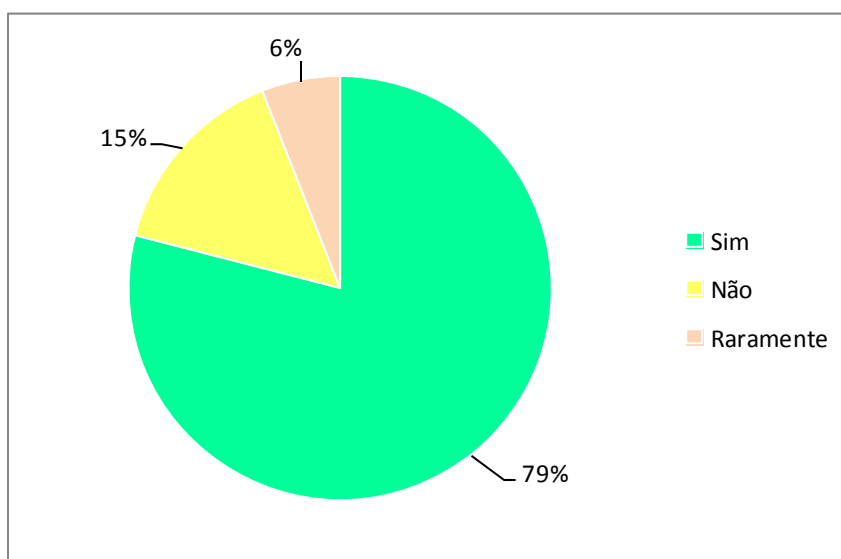
Os dados advindos dos questionários comprovam que a universidade não vai além do uso de ferramentas digitais para dar conta da demanda de trabalhos acadêmicos, como apresentações e seminários. Outra questão importante, é que os alunos sentem que outras fontes contribuem mais que a universidade para a sua formação tecnológica. No curso, os usos configuram-se restritos, limitadores, uma vez que os alunos permeiam por práticas tradicionais revestidas com um verniz digital, ou seja, os usos mais comuns são o *power point* e projetor multimídia no lugar da lousa e do giz, os processador de texto no lugar do manuscrito no papel, o arquivo em pdf ao invés de livros impressos, o *google* no lugar de uma ida à biblioteca, não são práticas que estimulem mais interação, mais colaboração, uso de ferramentas multimodais, autoria e coautoria em meio digital.

Esta crítica está relacionada com a pesquisa de Marinho e Lobato (2008) que foi realizada junto a docentes de licenciaturas e revelou que o computador acaba sendo, no cotidiano pessoal e profissional do professor, *uma máquina de escrever moderna*, que projeta slides (no uso intensificado do PowerPoint), funciona como um telégrafo (no uso do *e-mail*) e serve como um “localizador” de textos (o uso do Google, o *googlar* citado a entrevista), para os autores,

Esse uso, certamente bastante limitado, revela, por um lado, que os docentes das licenciaturas já incorporaram as TDIC no seu cotidiano; eles são usuários de computador e internet. Mas é correto admitir que os professores da educação básica sigam na direção desse mesmo uso, que fiquem num uso restrito? (MARINHO E LOBATO, 2008, p. 7).

O questionário propôs ainda seis questões abertas com o propósito de saber se houve estímulo em utilizar as tecnologias no ensino e aprendizagem e como isso se deu. Perguntamos aos alunos se durante a graduação eles foram estimulados a utilizar as tecnologias como ferramenta de aprendizagem (questão 10). Apresentamos os seguintes resultados:

Gráfico 9 - Estímulo em utilizar as tecnologias como ferramentas de aprendizagem na graduação



Então, pedimos que os estudantes descrevessem como se deu o processo em caso de resposta afirmativa (questão 11): em várias disciplinas citadas pelos licenciandos (com destaque para as disciplinas de prática de ensino e metodologia de ensino de línguas estrangeiras), os recursos mais utilizados por eles foram vídeos, sites de músicas, *power point*, *data show*, *Word*, pesquisas na internet, laboratório de línguas, ambiente virtual de aprendizagem, blog e filmadora. As principais finalidades descritas foram apresentar trabalhos para as disciplinas, aprender um segundo idioma, preparar micro aulas para a disciplina de prática de ensino.

Quanto à representação de que esses alunos têm do computador em sua formação (questão 12), obtivemos variadas respostas, as mais comuns foram: representou uma facilidade para realização de pesquisas, de trabalhos, para se comunicar, para inserção no mundo acadêmico (pesquisas científicas), maior acesso à textos para leitura.

Dentre os recursos citados acima, o uso do laboratório de línguas é uma questão aparente tanto no grupo focal, quanto na entrevista com a ex-coordenadora do colegiado. No debate, quando perguntamos sobre as contribuições da parte do currículo para a formação tecnológica, os alunos sentiram dificuldade em debater sobre o assunto, pois, primeiramente, houve silêncio por parte dos participantes do grupo, depois alguns alegaram não ter entendido a questão. Um

aluno demonstrou confusão com os termos currículo e habilitação, depois, muito confusos ainda, alguns alunos alegaram não existir nenhuma contribuição, seguida da confirmação dos outros participantes. Porém, depois de uma breve pausa, uma aluna apontou o trabalho de um professor numa turma de Letras/Inglês, que utiliza o moodle como ferramenta de aprendizagem e que já foi apontado nesse trabalho . Outra aluna apontou o uso do laboratório de línguas para o curso de Letras/espanhol:

Rosana – então, no caso da gente de espanhol...talvez, não sei se é bem isso, a gente tem o laboratório, mas o laboratório, praticamente ele tá entrando esse ano pra gente, eu to no terceiro ano, agora que eu to vendo laboratório mesmo=

Jeanne – [eu sem sabia que tinha (esse tal de) laboratório... eu nem sabia onde ficava o laboratório...]

Pedro – [mas se não souber trabalhar o laboratório também vai ser em vão... porque tem que saber trabalhar o laboratório, você viu agora né? ... tem uma cartilha, tipo uma cartilha né? ... então você faz as lições e você vai tendo pontuação, agora sim estamos começando a entender o laboratório...mas o ano passado tava sendo tudo em vão sabe?... a gente chegava lá, colocava o fone de ouvido, mas os alunos não sabiam escrever sabe? ... fazia por fazer, mas esse ano já tá melhor o laboratório, acho que por ser a uenp nova, eles tão começando já a entrar/ter muitos cursos fora assim tem/ entrou curso de mestrado aqui também né? ... então tá começando a/a andar agora né...]

[...]

Daiane - = mas os usos desses equipamentos como que se dá?

Pedro – assim, o aluno sentava lá e começava escutar as lições tudo, mas não sabia se estava fazendo gramática, audição, conversação né...eu não tinha um acompanhamento né...]

Daiane – ahh sim... não relacionava aos conteúdos?

Pedro – exatamente...isso: =

Daiane – [é isso que você quer dizer?

Pedro - = exatamente...eles não sabiam nem como ligar, nem como mudar de lição, já esse bimestre já mudou...=

Além do problema da falta de direcionamento das atividades, e da falta de instrução do uso das ferramentas, claramente expostos pelo aluno, na entrevista com a ex-coordenadora do colegiado, percebemos também a falta de equipamentos:

a primeira coisa que eu gostaria de saber... seguindo aqui o roteiro é:.... em relação às novas tecnologias digitais... como você vê/ as vê no currículo de Letras, no curso aqui da UENP? (Daiane)

olha... as novas tecnologias... elas até são citadas... mas infelizmente nós não temos uma estrutura... pelo menos assim em sala de aula... éh: que nós possamos lidar com essas novas tecnologias da forma como deveria ser usado... esse ano por exemplo, nós assim... tivemos muita dificuldade éh...o professor/ de usar o data show... que já é um recurso bastante... / eu acredito assim LOUVÁVEL... que facilita muito as nossas aulas... eu acho assim a maioria dos professores nem consegue mais dar aulas/ dar aula sem o data show né... agora com relação aos alunos/ sala de/ de informática pros alunos (uma negação)... ele não tem mesmo... ahh tá bem defasado... éh... os computadores... éh eles não tem acesso mesmo... (Verônica)

então o documento ele até prevê aí o uso/ prevê aí uma formação pra esse uso... mas a estrutura= (Daiane)

[o de 2014 ele tá colocando os laboratórios de línguas... porque áhn... as aulas de inglês e de espanhol... elas vão ser completadas, principalmente na parte de oralidade... éh... no laboratório de línguas né... inclusive, pro ano que vem, se Deus quiser, o nosso laboratório vai estar funcionando... é que faltam/sempe falta uma coisinha... falta um microfone pros alunos né... falta o fone de ouvido que sem/ tem que chegar ainda... tá dependendo de licitação... éh... uma televisão que o Sidney/ o professor Sidney comprou... nós estamos esperando chegar também... mas assim... eles já estão indo/eles vão de vez em quando lá na sala... mas éh... a gente quer mais né/ a gente quer mais... mas no nosso PPC/ no nosso PPP já é contemplado... porque não tem como os alunos fazerem uma aula de inglês, uma aula de espanhol sem serem levados pro laboratório né... principalmente na parte de oralidade que foi contemplado agora... aulas à parte... no laboratório... assim foi dividido oralidade e escrita... (Verônica)

Nas falas tanto da ex-coordenadora, quanto do aluno participante do grupo focal, percebemos que progressivamente a situação do uso das tecnologias no laboratório está melhorando. Na fala do aluno, percebemos a falta de direcionamento nas atividades desenvolvidas com os aparelhos do laboratório e a dificuldade dos licenciandos em até mesmo em ligar o equipamento e mudar de atividade. Relacionamos essa questão com as colocações de Ramal (2002), que coloca com exemplo de subutilização a *falha de método*. (RAMAL, 2002, p. 233-234). No entanto, a partir do ano de 2014, ele alega que as atividades estão sendo direcionadas, os alunos conseguem estabelecer sentido sobre a ida ao laboratório. Na fala da ex-coordenadora, percebemos que os alunos não têm acesso a um laboratório de informática atualizado, e que o PPC de 2014 prioriza a instalação do laboratório de línguas. A preocupação com esse fator está explícita na fala da entrevistada quando ela cita a chegada de novos equipamentos para o laboratório, em um futuro breve.

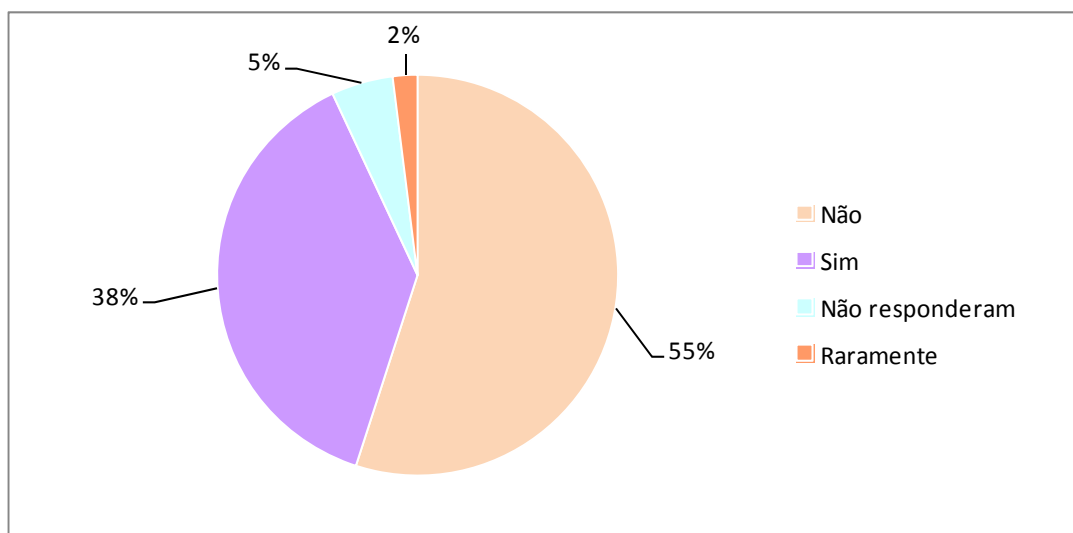
Entendemos o uso do laboratório de línguas como um fator de grande importância para a formação tecnológica do aluno, pois se dá para a

melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores educacionais e da eficiência do processo educacional, conforme apontam os parâmetros para professores e aprendizes de línguas apresentado pela comissão do TESOL (Teachers of English as Second or other Language) (PAIVA, 2012, p. 215).

Contudo, os parâmetros para o uso das tecnologias elaborados pelo TESOL incluem outras habilidades de que os professores de línguas precisam desenvolver, no laboratório de informática ou para além da universidade, são eles: o domínio das ferramentas; a adequação da tecnologia às ações pedagógicas; o uso da tecnologia para arquivamento de dados e avaliação, ou seja, mais que utilizar a tecnologia a favor da constante formação e do aprendizado da língua estrangeira, o professor precisa desenvolver habilidades para usos pedagógicos da tecnologia, o que não foi identificado na entrevista, nem no grupo focal.

A respeito dos usos didáticos das NTIC, perguntamos no questionário também, se os graduandos foram estimulados a utilizar as tecnologias como ferramenta de ensino (questão 13), nesse caso, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 10 - Estímulo em utilizar as tecnologias como ferramenta de ensino na graduação



Os que responderam positivamente apontaram como recursos utilizados: vídeos, *data show*, *power point*, sites de músicas, jogos e *Word*. As finalidades do uso desses recursos (questão 14), de acordo com eles, foram: tornar a aula mais dinâmica, expor o conteúdo, motivar os alunos, buscar por mais

diversidade de textos, elaborar planos de aula, aproximar os alunos de outras culturas (no caso do ensino de língua estrangeira).

Os usos das tecnologias digitais no processo de aprendizagem confirmam os fins acadêmicos já discutidos anteriormente e apontados em outros dados e também. Relevante afirmar que as finalidades colocadas pelos estudantes não estão relacionadas com interação ou participação, ou com práticas em que as NTIC fossem absolutamente necessárias, mas podem aproximar-se de uma finalidade de uso das NTIC, como “enfeites”. Vale reiterar que os modelos de letramento, sobretudo em sua vertente ideológica, direcionam seu foco nas práticas sociais. Com práticas acadêmicas, voltadas para o professor formador, como poderá o professor desenvolver a habilidade de pensar em diferentes interlocutores para as práticas de leitura e escrita na sala de aula? Seu futuro ambiente de trabalho.

Com relação à utilização das ferramentas tecnológicas digitais para o processo de ensino, a maioria dos alunos disse que não foram estimulados a realizar esse trabalho. Os que acreditam que foram estimulados apontaram como fins de uso das tecnologias a dinâmica para expor o conteúdo, uma maneira de motivar o aluno e a facilidade que as ferramentas lhe proporcionam na tarefa de planejar aulas. Concordamos que as tecnologias podem sim desempenhar as funções apontadas pelos alunos, mas vale refletir, que conforme o que é discutido nas Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais do estado do Paraná, “Mais do que ferramentas e aparatos que podem “animar” e/ou ilustrar a apresentação de conteúdos, o uso das mídias web, televisiva e impressa mobiliza e oportuniza novas formas de ver, ler e escrever o mundo.” (PARANÁ, 2010, p. 05). Hipoteticamente, os alunos que responderam “não” estão cientes de que para utilizar as tecnologias no processo de ensino, há necessidade de ir além das práticas vivenciadas por eles na universidade. Na questão seguinte, em que perguntamos o que teria representado para esse graduando o uso do computador/tecnologias para a formação como futuro professor (questão 15), obtivemos respostas como aprender a utilizar as ferramentas como recurso didático, ou que essa abordagem deveria ter sido mais aprofundada. A esse respeito, as Diretrizes Para o Uso das Tecnologias do Paraná apontam que,

Não se trata aqui apenas de se utilizar das tecnologias para o trabalho e (ou) repasse de conceitos e conhecimentos científicos, mas de tomar consciência que, por meio delas, podemos expandir os espaços de aprendizagem, ampliando as possibilidades de leitura e expressão da realidade, a partir dos diferentes gêneros textuais presentes nos meios de comunicação e informação (PARANÁ, 2010, p. 13).

Contudo, em uma das falas da interação do grupo focal, percebemos que apesar dos licenciandos não terem uma formação para um uso mais avançado das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, os alunos buscam se aproximar de algumas práticas de letramento digital que condizem com as práticas da web 2.0, ou seja, práticas mais interativas, participativas e colaborativas, como no exemplo a seguir:

Pedro – acho que mudar a metodologia... você entra na sala e acho quem em uma semana você já sabe do que os alunos gostam né... uma vez eu entrei numa sala que só tinha garoto... aí com ensinar um idioma/era sexta série né... sexta série pra já aprender um idioma novo né... e eles não queriam aprender... então eu fiquei observando eles do que eles gostavam... quer dizer os meninos gostam mais de futebol né... então comecei trabalhar a metodologia do espanhol com o futebol, usava textos com os nomes do jogadores e eles foram gostando, e através daquilo fui trabalhando verbos, pronomes né... levava no laboratório, via um/mandava jogar vídeo game uma palavrinha que eles encontravam novo trazia pra mim... e aí eles foram gostando do idioma... conforme a metodologia e o conhecimento da sala né... do que eles gostam e através disso trabalhar com eles...

O que destacamos da fala desse participante é a sua postura de se aproximar das práticas dos alunos e a partir disso, realizar um trabalho com a língua em sala de aula. Isso corresponde a uma prática de letramento digital que vai além do uso instrumental do computador e que está em consonância do que afirma Gee (2009), em relação ao paradigma da participação e da interação, alega que,

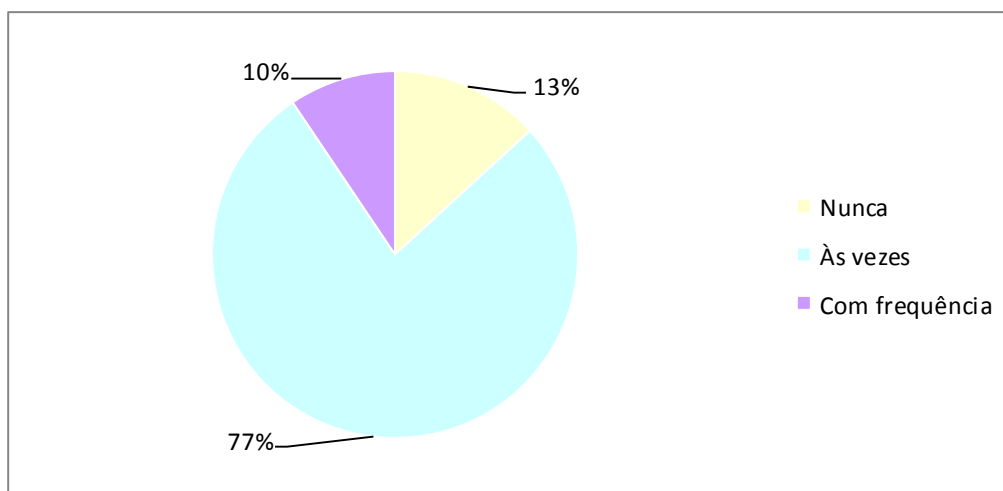
Os games respondem. De fato, nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo feedback e novos problemas ao jogador. Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam (s/p.).

Outro exemplo trazido pelo mesmo participante diz respeito ao uso do Skype - programa de computador que permite a realização de videoconferência - em laboratório, para o ensino de língua espanhola. O exemplo foi mencionado quando os alunos discutiam que o uso do laboratório de línguas, com equipamentos tecnológicos contribuiria muito para a formação tecnológica.

Pedro – exatamente...exatamente...pode conectar né/como eu faço nas minhas aulas né... eu/o aluno quando tiver nos seis meses né... um semestre de aula...eu já com o/usando o Skype eu já faço ele conversar com um nativo...ele vai perdendo esse medo de conversar né, tendo um contato com o idioma nativo né...sem influência da língua materna...e aí ele fica mais/ele aprende mais rápido o idioma...

Perguntamos aos alunos com que frequência os professores do curso propuseram discussões sobre o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e sobre o letramento digital (questão 17). O resultado pode ser conferido nos gráficos que seguem:

Gráfico 11 - Frequências das discussões sobre o letramento digital



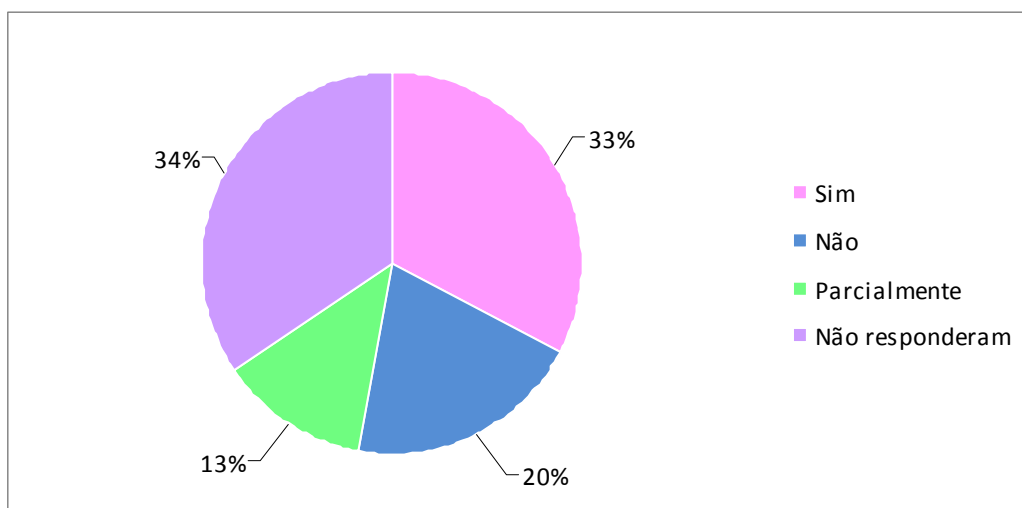
A grande maioria dos alunos (77%) alegou que as discussões sobre letramento digital ocorrem às vezes na universidade. Porém, somente a questão proposta não pode confirmar se há ou não discussão sobre o letramento digital. Questionamos se os estudantes compreendem o conceito de letramento digital, por isso, estabelecemos uma questão em que levantamos o que os graduandos

entendem por letramento digital (questão 16). Obtivemos algumas das respostas abaixo:

- Habilidade em usar as tecnologias no cotidiano eficientemente;
- Aprendizagem por meio das tecnologias;
- Ensinar com as tecnologias;
- Utilizar as tecnologias para interagir socialmente;
- Utilizar os recursos básicos do computador.

As respostas dos estudantes são válidas, mas é inegável que o conceito ainda é inconsistente e vago para os alunos, ou seja, pela ausência da discussão na universidade, percebe-se por meio das respostas dadas que o termo sobre o que seja “ser letrado digital” não está esclarecido. Não houve ocorrência de alguma resposta que se aproximasse do conceito de práticas sociais de leitura e escrita em meio digital. Essa constatação pode explicar também outra questão (questão 16 também) em que a maioria dos estudantes não se considerou “letrado digital”²³, uma parcela significativa nem respondeu a questão proposta (34%), conforme consta no gráfico:

Gráfico 12 - Índice de graduandos que se consideram letrados digitais



²³ O termo está entre aspas, pois, não acreditamos que haja um indivíduo completamente letrado digital, mas coadunamos com a ideia de um indivíduo com alto domínio de letramento digital ou capaz de utilizar os recursos digitais em todos os contextos de leitura e escrita do qual está inserido.

Durante a realização do grupo focal, um dos temas trazidos por nós aos alunos participantes era a respeito de como eles acreditavam que a formação inicial em Letras deveria ser para que o futuro profissional utilizasse de forma eficiente e inovadora as novas tecnologias em sala de aula. Logo de início no debate, temos como exemplo de práticas o uso de slides, o uso de e-mails e o uso de vídeos.

Pedro — então, tem o slides, por exemplo, que usa nas salas de aula né...eh: o professor () explica muito bem, às vezes já envia pra nós por e-mail...aquela aula que ele deu né...temos ela () pra verificar alguns pontos que não entendemos né...pra mim é uma boa também...o uso de slides...

Vera — mas nós não/ nunca tivemos uma aula pra ENSINAR fazer slides né...por exemplo=

Suzana — [eu aprendi sozinha...

Vera — = por exemplo, a: professora nossa do PIBID ela falou que não sabe fazer slides...eu fiquei assustada...nunca imaginei uma realidade dessa...

[...]

Suzana — é...eu até...né Vera? ... passei um vídeo sobre a ditadura ela falou assim “NOSSA que legal esse vídeo muito interessante, passa pra mim, como você fez pra baixar esse vídeo?” ela não sabia...são recursos muitas vezes que o professor pode se apoiar...que a gente tem e eles acabam não sabendo usar em sala de aula...

Os participantes do grupo, aparentemente, desviam do foco da questão lançada pela pesquisadora, pois, apontam para a prática do professor da rede pública já em exercício, que eles têm contato por meio do projeto do PIBID, e demonstram que o professor não sabe baixar um vídeo para passar para os alunos e nem produzir slides em *Power Point*. Em uma das falas percebemos a perplexidade da aluna mediante tal fato. No entanto, um aluno menciona o uso de slides pelos professores da universidade, para expor o conteúdo, e o envio deste, por e-mail. Outra participante ainda, diz que apesar de haver o uso de slides na universidade pelos professores formadores, ela nunca teve uma aula que ensinasse produzir esse material, para transposição didática, introduzindo a conjunção “mas” em sua fala, para contradizer o colega que apontou os usos da tecnologia, como exemplo de uma boa formação. O que percebemos, é que está implícita em sua fala a falta de uma formação que discuta sobre o uso dessas tecnologias como ferramenta didática. Considerando esse cenário apresentado pelos alunos, coadunamos com as ponderações que Freire e Leffa (2013) fazem a respeito do panorama dos cursos de Letras que, apesar de heterogêneo, mostra-se

semelhante ao exposto nesse trabalho onde além do computador e projetor multimídia serem utilizados para apresentações em *Power Point* e nenhum debate ser proporcionado a respeito desse uso (FREIRE E LEFFA, 2013).

Contudo, no decorrer da discussão, percebemos que os alunos não têm contato com tais práticas que o curso deveria oferecer para que houvesse de fato uma formação para que eles utilizem no futuro as tecnologias em sala de aula de forma inovadora.

Ao longo da discussão sobre a questão em tela, foi destacado também que os alunos tiveram contato com um minicurso sobre uma pesquisa que utilizava o *facebook* em sala de aula, como ferramenta de ensino e aprendizagem. Nessa pesquisa, conforme identificamos nos cadernos de resumos dos eventos, se trata de uma pesquisa intitulada “*Novas tecnologias, novos alunos e as novas formas de aprender: e o professor?*”, que trouxe como proposta a apresentação e o debate de práticas pedagógicas que se utilizam das redes sociais da internet e dos recursos disponíveis na tecnologia atual aliada a uma nova postura do profissional docente (problematizadora ao invés de transmissora). Os alunos demonstraram uma postura positiva, de interesse em relação à pesquisa com que tiveram contato, elogiando a postura do professor e concordando com a nova possibilidade de trabalho em sala de aula, como podemos verificar nas falas:

Rosana — foi muito assim... você começa imaginar “nossa...realmente, dá pra mim utilizar o facebook...como ferramenta de trabalho meu também, então por quê não né?”

Jeanne — é...porque daí os alunos/tinha aluno que tinha medo de falar em sala de aula algumas coisas, mas daí (quando) ele tava escrevendo ele se soltava...até fazia brincadeira com o professor, ele tinha aquele medo do professor “ah não vou chegar perto dele”... então era muito interessante ()

Mas após esse debate sobre a nova prática apresentada em um evento científico, os alunos deixam claro que não são incentivados, nem tem contato com essas *novas* práticas na universidade, conforme aparece na fala a seguir:

Rosana — é...eu nunca tinha pensado...porque eu tava no primeiro ano, ficava imaginando...nossa...como é que eu vou tirar o celular do aluno? Vou tirar o note/ a gente não vai conseguir fazer isso...porque a gente/ que nem o Paulo falou a gente não fica sem, imagina o aluno? ... então assim, se a gente conseguir levar isso pra sala de aula, porque tem muito preconceito do professor...porque não quer celular, não quer *facebook*, não quer nada...tem essa interação, mas dentro da faculdade a gente não tem isso...não tem um professor que fale “gente, eu vou ensinar pra vocês um

método uma forma que eu utilizo usando isso” usando a tecnologia, a gente não TEM...

Suzana — isso não...acho que isso parte muito da gente assim... os slides mesmo, nunca nenhum professor chegou pra mim e falou “ah Suzana dá pra passar em aula” ... não ... tive que ir lá, procurar, aprender, pra poder apresentar... vídeo também na internet...às vezes você acha algum vídeo legal/a gente mesmo tem quer ver/ geralmente até eles falam “ah você consegue baixar? Ah se você conseguir pode passar” mas assim não parte do preceito deles, explicar, ir lá, tirar um pouquinho do seu tempo, seja dez minutinhos/igual as meninas tavam falando né...orientar o aluno, onde ele pode fazer as pesquisas, muito artigo bom na internet, que ele pode se basear para escrever os artigos né, ler aquilo...

Essa concepção de que nem todos os professores têm a iniciativa de trabalhar com as tecnologias em sala de aula, trazida pelos alunos durante o debate em grupo focal, vai mesmo ao encontro das colocações da ex-coordenadora do colegiado que na entrevista semiestruturada, revelou alguns pontos a respeito do trabalho docente e o uso das novas tecnologias:

bom... agora então vamos falar um pouquinho dos docentes... éh:: na sua opinião como o corpo docente se posiciona em relação às novas tecnologias? ... eles se preocupam com o uso crítico dessas ferramentas? (Daiane)

olha... eu acredito que todos éh:: sabem da importância das novas tecnologias éh: que daqui pra frente... não tem como fugir das novas tecnologias né... e todos têm um posicionamento... tem aqueles que preferem talvez assim o: sistema mais tradicional... eu por exemplo... falar bem a verdade pra você... é:: o ensino a distância por exemplo... eu não gosto... eu sou aquela professora que gosto de olhar pra cara do aluno ((risos)) ... eu gosto de ensinar ali ó... no *touch a touch*... sabe?... eu acho que ele aprende mais... né... mas dou aula a distância... dei aula a distância... e: também o sistema moodle... pra mim ficou mais difícil... é:: requer muito mais tempo... é mais trabalhoso porque eu preci/eu fiquei interagindo com eles... praticamente assim... eu tenho que ficar a disposição... porque eles querem interagir toda hora... entendeu?... então tem que ter assim... uma carga horária assim... pra dedicar a isso... não sei... (Verônica)

Como podemos observar, a ex-coordenadora coloca seu olhar de coordenadora e de docente do colegiado, dando exemplos de sua própria prática. Destacamos que os professores do colegiado reconhecem a importância do uso críticos das novas tecnologias, mas que alguns preferem um ensino tradicional, sem o uso de tecnologias em sala de aula, ou seja, como já apontamos aqui, ainda não houve a apropriação de uso das NTIC sob um novo enfoque ou concepção: como ferramentas interativas, mas percebemos claramente o posicionamento ainda

transmisionista. Quando solicitamos a ela, que falasse dos docentes como um todo, a resposta se repetiu:

e como você vê o uso das tecnologias digitais pelos docentes? (Daiane)

olha... é o que eu te falei... a maioria está aberta às novas tecnologias... alguns também pensam como eu né... nessa questão de falta de tempo... de dificultar o trabalho né... de ser mais trabalhoso... alguns pensam também que gostam mais do tradicional... de dar aula mesmo... nessa parte... mas nenhum foi totalmente contra... e ninguém está à avessa... de falar não eu não vou... todos sabem da necessidade... todos estão abertos... alguns só falam assim “ai meu Deus né... é difícil... é trabalhoso...” mas é o que eu falei pra você... na nossa pós a distância... com o sistema moodle... todos os professores que foram/todos os professores da casa deram aula... enfrentaram a câmera... ficaram ali bonitinho... (Verônica)

A ex-coordenadora cita o uso das tecnologias pelos docentes na pós-graduação, no entanto, não obtivemos exemplos de uso na graduação, somente a colocação de que há usos de um ou outro professor, casos isolados e esporádicos, conforme ela cita:

tanto é que tem muitos professores que já realizam... se desse pra você falar com eles... tem alguns professores lá que são... o Antônio, por exemplo... ele faz lá umas coisas meio diferente com os alunos né... agora:: eu sou mais tradicional... o professor Sidney... se desse pra você falar com o Sidney... o Sidney usa muito a tecnologia...(Verônica)

A falta de uma proposta que propicie de fato o letramento digital também está aparente na realização da entrevista e fica claro na seguinte fala da ex-coordenadora:

certo...bom... eu gostaria de saber também... se o futuro professor de língua materna... o egresso do curso de Letras daqui... se na sua opinião ele tem condições de usar eficazmente e de forma inovadora as tecnologias em sala de aula? (Daiane)

ahhhh... você sabe muito bem a resposta.... ((risos)) olha... eu não posso responder por todos né... porque eu não conheço... éh.... vamos dizer assim... a capacidade de todos... porque você/ eu dei aula pros quartos anos né... eu vejo muitos alunos que são bastante... éh:: vamos dizer assim é... empenhados com as tecnologias... dentro de uma sala assim/vamos supor de uns quarenta... eu acredito que uns dois/três tenham condições de usar [...] mas não vou dizer pra vocês/você que a universidade não propicie o conhecimento... porque ele chega analfabeto digital... ele sai ali alfabetizado... (Verônica)

pelo menos né.... ((risos)) (Daiane)

agora... se ele vai ser proficiente... NÃO... mas ele vai pelo menos “googar”... (Verônica)

googar... (Daiane)

googlar ou googar (Verônica)

recorrer ao “doutor google” né... (Daiane)

sim... com certeza (Verônica)

Constatamos com a entrevista a ausência de um trabalho com o letramento digital no curso, pois o aluno não sai com as condições de usar o computador em sala de aula de uma forma inovadora, mas apenas com o conhecimento de recursos básicos. Além disso, posicionando-se como docente também, a ex-coordenadora esclarece que os alunos usam as ferramentas tecnológicas para a apresentação de seminários, ou seja, para transmitir conteúdos por meio do projetor de mídias (data show).

na minha aula/ eu não... só quando eles vão preparar seminário... daí eles usam... quando eu vou...quando é o momento deles no seminário daí eles tem todo o recurso pra usar... agora eu dando aula e eles com o computador ao mesmo tempo... não, porque nem todos tem... né... é um ou outro só que tem daí não dá... (Verônica)

Inferimos dessa fala que a universidade se preocupa em alfabetizar o aluno para o meio digital, ou seja, com práticas instrumentais de uso do computador (SILVA, 2009).

De um lado, temos a afirmação da docente do curso de que os egressos do curso não adquirem “proficiência” no uso das tecnologias durante sua formação inicial, e que os usos, pelo menos em sua aula, são restritos às atividades acadêmicas, por outro lado, temos uma parcela significativa de quartanistas do curso que não se consideram preparados para utilizar as tecnologias em diversas práticas cotidianas. É evidente a ausência de um trabalho com o letramento digital. Fundamentados em Street (1984, 1995, 2014), compreendemos que o letramento em seu enfoque revolucionário, ideológico colabora não para a adaptação do sujeito às exigências sociais, não se trata de adquirir um conteúdo, implica na capacidade desses futuros professores desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita em meio digital para atuarem nas diversas esferas sociais, não só na acadêmica ou na escolar, mas em diversas outras. Alcançar um trabalho com o letramento digital na universidade seria colaborar para o empoderamento desses futuros profissionais da área de língua/linguagem, permitindo que eles adentrem em seu local de trabalho dominando diversas práticas de uso das tecnologias em diversos contextos sociais, sejam elas valorizadas ou não, inclusive as que permeiam o cotidiano de seus futuros alunos. Conforme aponta Ribeiro (2012, p.16-17), não é porque há um discurso em que a escola tem de utilizar as novas tecnologias que os professores devem dominá-las, mas porque há, de fato, ferramentas que podem auxiliar e

potenciar os planos de aula, a compreensão de conceitos, a prática de produção textual, a avaliação, a interação entre os atores educacionais, resultando em um trabalho mais eficiente.

Entendemos nessa pesquisa, que tal como aponta Silva (2009, p.83) para que ocorra a inclusão digital do cidadão, assim como o letramento digital dos alunos, as práticas que permeiam o curso de Letras na universidade devem ir além dos usos instrumentais do computador, tais como: troca de e-mails; trabalhos escolares (o uso de slides, por exemplo); exibição de vídeo. De acordo com Silva “A inclusão meramente tecnológica não sustenta a cibercidadania²⁴”

É preciso garantir a inclusão do sujeito como autor e coautor nos ambientes por onde ele transita de conexão em conexão. É preciso formá-lo para atuar na cibercidade ou nas redes sociais reconfiguradas pelas tecnologias digitais e pela internet: *home banking*, votação eletrônica, imposto de renda *on-line*, TV digital, jornal *on-line*, museu virtual, fóruns de discussão, trabalho *on-line*. (SILVA, 2009, p. 83).

O uso do moodle mesmo é citado pela ex-coordenadora do colegiado como outra mediada que contribuirá com o letramento digital. De acordo com ela, é uma possibilidade de trabalho na graduação também, com a implementação de disciplinas *on-line*, realização de atividades, etc.

olha... é o que eu falei pra você... no curso de especialização nós colocamos a plataforma moodle... agora... já foi cogitado... que eu já presenciei ali no nosso colegiado em *oferecermos também a plataforma moodle pros nossos alunos...* para essa interação dos professores passarem exercícios... né... pra se comunicarem com os alunos... só que a plataforma moodle... eu não sei... é um programa né... eu não sei se: a universidade tem que comprar... eu não sei como que é... eu sei que para o EAD nosso... a pós a distância tá funcionando muito bem... eu não sei como que funciona... o professor Sidney tá vendo isso... foi cogitado sim essa formação a distancia via plataforma moodle... (Verônica)

Mas nesse caso, há de se considerar se os usos da plataforma moodle trarão contribuições para o letramento digital do aluno, conforme apontam Freire e Leffa (2013),

²⁴ Proveniente do termo ciberespaço, que na acepção de Lévy (1999) significa o rompimento paradigmático com o reinado da mídia de massa baseada na transmissão. O ciberespaço permite que o indivíduo teleintrainterante se comunique de forma personalizada, colaborativa, em rede hipertextual. A cibercidade, para Silva (2009) pressupõe uma postura cibercidadã, ou seja, uma participação política ativa e comunitária.

Há, no entanto, várias instituições que, mais voltadas para as demandas atuais, já introduziram, em seus currículos, disciplinas que não apenas discutem a inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas também se empenham em articular teoria e prática, oferecendo opções de disciplinas *online* ou semipresenciais. Oferecem, dessa maneira, uma nova forma de ensino e de aprendizagem, bem como um campo de experimentação natural e concreto, pois a teoria estudada pode evidenciar, na prática e imediatamente, se possui aplicação, possibilitando, por exemplo, que materiais didáticos digitais sejam criados, discutidos e avaliados, tornando-se, também, objeto de estudo. (p. 77).

Pelo que percebemos na fala de uma aluna, que participou do grupo focal, é que o uso da plataforma em uma disciplina voltada para o curso de Letras/Inglês se dá para a realização de exercícios da disciplina. Não houve a menção de utilização de fóruns de discussão, por exemplo, ou outros exemplos que se aproximem de práticas sociais que divergem das práticas escolares. A aluna não vê a possibilidade de trabalhar o moodle em sua prática pedagógica, pois o programa não está presente nas escolas, assim como ela acredita ser de difícil manejo a utilização da tecnologia ao dizer que seria trabalhoso ensinar utilizando a ferramenta moodle.

Vera – nós temos aquela plataforma do professor Sidney lá...

Jeanne – é...a plataforma online, mas ...

Vera – seria legal se os alunos conseguissem trabalhar, mas daí teria que ter esse programa na escola né, eu acho... daria uma mão de obra né... ensinar...

Daiane – o que seria essa plataforma?

Vera – ah ele posta atividades e a gente responde...

Daiane – seria o moodle?

Vera e Jeanne – isso...é o moodle lá...

Pedro – é o que a gente tá fazendo no PIBID com a Mariana/com a Mariana... posta trabalho, responde, envia...

Vera – isso...o AVA...

Os estudos de Burnham et al (2012, p. 163) sobre a plataforma de aprendizagem, evidenciam que:

Precisamos enfatizar que a utilização de ambientes flexíveis como este apenas possibilita maior autonomia e maior colaboração, mas não as garante. Pelo contrário, podemos testemunhar atuações discentes e docentes em cursos utilizando o ambiente Moodle que repetem no *online* estratégias baseadas numa perspectiva de transmissão de conhecimentos e que subutilizam o potencial comunicacional e virtualizante dos AVA.

Pelas análises realizadas das colocações dos diferentes sujeitos pertencentes ao contexto de formação em Letras da UENP, percebemos que o foco na melhoria do trabalho com o letramento digital na universidade está nos

laboratórios de línguas e na utilização da plataforma moodle, na pós-graduação. Para que o futuro professor de língua materna e língua estrangeira consiga utilizar as novas tecnologias de forma eficiente em seu trabalho, há o que melhorar em termos de currículo e de práticas de letramento, inclusive no que se refere a uma formação tecnológica sistematizada (PAIVA, 2012), com vistas ao mundo profissional. Objetivando atender o que está em pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sobre o uso das tecnologias pelos professores, há a necessidade do curso propor o uso das NTIC não só articulada com os processos de aprendizagem de línguas, mas também, com processos de ensino da língua, pois os graduandos se tornarão professores, e espera-se deles que estejam aptos a ensinar com as NTIC.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)

A premissa de que no âmbito da formação em Letras estão sendo preparados para o mercado de trabalho profissionais predominantemente analógicos, mesmo que utilizem o suporte digital para o preparo de suas aulas, exposta por Leffa e Freire (2013), reforça nosso objetivo em conhecer e compartilhar o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras, em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação inicial.

As hipóteses colocadas por nós, no início desse trabalho, relacionam-se à colocação de Freire e Leffa (2013). Primeiramente, tínhamos em mente que o profissional de Letras sai completamente despreparado para aplicar as NTIC em sala de aula, de modo que consiga promover um trabalho inovador, participativo. O segundo ponto é o de que a universidade ainda não está preparada para o trabalho com o letramento digital, em termos de infraestrutura e em termos de ensino-aprendizagem.

A primeira de nossas hipóteses se confirmou durante a realização da pesquisa, ao aplicarmos os questionários e percebermos pelas respostas que os alunos não se consideram “letrados digitais”. Apesar do próprio termo letramento digital ainda não estar esclarecido para uma parcela significativa dos estudantes, um ponto em comum no entendimento do termo em questão é o domínio das tecnologias, grande parte dos quartanistas do curso alegam que não dominam ainda as tecnologias. Nossa premissa também se confirmou na realização do grupo focal, em que os alunos disseram que trabalhariam com as tecnologias em sala de aula, mas ainda não sabem como. A falta de estímulo e maiores orientações sobre o assunto também é aparente em suas falas. Finalmente, na entrevista com a docente do colegiado também houve registros de que os alunos não saem preparados para o trabalho com as tecnologias em sala de aula, mas que ao menos os estudantes tornam-se alfabetizados digitais, ou seja, operam habilidades básicas de uso do

computador, como pesquisar na internet, digitar um texto ou elaborar apresentações em programa específico.

A segunda hipótese foi certificada na realização da entrevista, em que as colocações da docente explicitam que nem todos os docentes se apropriaram da concepção das tecnologias como impulsionadoras de interação e participação no processo de ensino-aprendizagem. Nossas análises documentais também indicam que o trabalho com as NTIC na formação inicial ocorre de forma esporádica e que há uma proposta ainda incipiente, distante de uma formação sistematizada. Reiteramos nesse ponto, o que assevera Freitas (2009, p. 70-71) de que não basta equipar as escolas com laboratórios de informática e oferecer para os professores cursos de iniciação a esses instrumentos. Essas práticas não são suficientes de não houver uma discussão maior sobre o que se altera na aprendizagem com o uso das NTIC. Não há uma discussão na universidade sobre interatividade, aprendizagem compartilhada, novas formas de avaliação a partir da inclusão das NTIC na sala de aula. Portanto, não há por parte dos docentes uma imersão nas atividades culturalmente organizadas (VYGOTSKY, 2001).

Nesse sentido, parece não existir pedagogia do multiletramentos como uma concepção de formação de professores que se desdobre em práticas ou experiências, mas, sobretudo como conteúdo, que se revela em ações como “falar sobre”, “tratar do tema”, justamente por necessidade de formação do próprio corpo docente, bem como aparece na fala da docente, da ausência de professores que se disponham a realizar o trabalho com o letramento digital em língua portuguesa. Destacamos, também, o fato das NTIC serem encaradas como “trabalho a mais”, parecendo inviável sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Por último, temos que a proposta de que a universidade lança mão até o presente momento é deixar a cargo das discussões teóricas em uma disciplina que ainda será ministrada, mais precisamente, a cargo de um só professor as discussões sobre o uso das tecnologias digitais.

Entendemos que nosso trabalho traz uma importante contribuição, ainda que pequena, para as discussões no âmbito da formação de professores. Nosso objetivo central não foi o de trazer soluções, nem indicar uma receita para os problemas enfrentados pelos cursos de Letras, mas sim de problematizar e promover uma discussão quanto às tecnologias digitais na formação inicial dos professores de língua portuguesa. Nossa motivação maior estava em contribuir com

um cenário em que fez parte da minha formação inicial de professora de língua materna, que está na minha história. Como bem aponta o título dessa dissertação, esperamos que a nossa pesquisa ajude a instituição estudada e também outras instituições a trilhar caminhos rumo a uma formação tecnológica consistente, formando profissionais produtores e leitores de textos hipertextuais e multimodais (COSCARELLI, 2010) e que se apropriem do novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) advindo dos novos letramentos que envolvem as NTIC, ou seja, que tenham consciência de uma postura profissional mais participativa, mais colaborativa e mais interativa.

Para construirmos nossa discussão e concretizarmos essa problematização, primeiro fizemos o levantamento de diversos documentos institucionais, como: PPC de 2011 e 2014, planos de ensino, projetos de pesquisa, ensino e extensão, resumos de trabalhos acadêmicos apresentados nos eventos científicos voltados ao curso de Letras. Cumprindo nosso primeiro objetivo específico, pudemos começar nosso processo de análise e delimitarmos que discussões promoveríamos nos próximos passos. Depois, foi a vez de irmos para a universidade e explicarmos nossa pesquisa aos quartanistas dos cursos, buscando a colaborações dos alunos para que respondessem nosso questionário. Essa etapa foi bastante importante, pois antes mesmo de recolher o material, já íamos percebendo a visão dos alunos conversando com eles. Em seguida, foi o momento de convidar alguns alunos para um debate, e essa etapa foi bastante significativa, pois realizamos uma interação entre alunos de diferentes habilitações, que puderam trocar informações sobre como o uso das tecnologias era trabalhado em cada habilitação, além de compartilharem seus anseios e preocupações em relação à profissão que eles decidiram seguir. Finalmente, entrevistamos uma docente do curso, que consideramos ter condições de representar o demais docentes, que não puderam ser entrevistados, devido ao curto espaço de tempo que dispúnhamos para desenvolver essa pesquisa. Além de que, essa profissional entrevistada por nós pôde nos aproximar das condições de produção dos dois PPC em vigor no colegiado de Letras. Alcançamos, portanto, todos os objetivos propostos.

Essas ações, estabelecidas e realizadas por nós, permitiu-nos chegar a algumas constatações sobre o nosso problema de pesquisa, a questão que nos guiou em todos os processos e etapas de pesquisa e que consideramos pertinente retomar: Como o curso de licenciatura em Letras da UENP/CJ propõe a

formação inicial dos professores no que se refere, especificamente, à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, ou seja, os usos das ferramentas mediadoras, impulsionadoras e inovadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na graduação, no período de 2011 a 2014? Como resultados de nossa pesquisa e resposta à indagação proposta, temos que há práticas esporádicas de letramento digital, ou seja, a abordagem das NTIC não é realizada por todos os professores, mas pelo que verificamos, por alguns deles. Por meio do grupo focal e da entrevista, identificamos que são poucos professores que utilizam as NTIC e estimulam os alunos a utilizarem as ferramentas como forma de comunicação e para realização de atividades de escrita acadêmica. Práticas sociais de leitura e escrita em meio digital não são realizadas.

A respeito do uso das NTIC pelos graduandos, temos ainda que práticas mais interativas não são realizadas. Os usos giram em torno de práticas tradicionais de leitura e escrita. Os alunos participantes do grupo focal até citam o exemplo de um minicurso em que participaram em um dos eventos no CLCA, onde um professor de fora da instituição compartilhou suas práticas de uso de redes sociais em sala de aula, utilizando a ferramenta para promover mais interação. Contudo, os estudantes deixam claro que não tem contato com tais práticas na universidade.

Outra questão contundente é que os alunos não desenvolvem práticas pedagógicas de uso das tecnologias. Os questionários respondidos por eles indicam que muitos quartanistas (a maioria) consideraram não terem sido estimulados a usar as NTIC como ferramenta de ensino. Esses alunos têm consciência de que para trabalhar com as novas tecnologias é necessário ir além de práticas expositivas e ilustrativas.

Além disso, nosso trabalho identificou que as propostas de desenvolvimento de letramento digital, as atuais e as futuras, estão direcionadas mais para a formação de professores de língua estrangeira. Na entrevista ficou evidente que as práticas de letramento digital no âmbito da formação em língua materna ficariam responsáveis com apenas uma professora, que talvez não fosse mais realizar o trabalho. Repensar a integração das tecnologias no curso de forma articulada, que não se restrinja somente às disciplinas de língua estrangeira e às práticas de laboratório de línguas é uma das ações necessárias.

Nossa pesquisa foi além da investigação documental do currículo, pois entendemos tal como estabelece Tomaz Tadeu da Silva (2009):

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (p. 194).

Como já afirmamos, não estamos analisando um documento, ou uma instituição isoladamente. Buscamos refletir sobre um determinado momento de formação profissional que envolve sujeitos particulares, específicos (SILVA, 2009, p. 195). Por isso analisamos essa formação nos eixos político-social, epistemológico e pedagógico (VEIGA, 2004). Pensamos nos graduandos como sujeito-cidadão, como sujeito político, cidadão que se relaciona com as tecnologias para além da universidade; como sujeito em formação, que se relaciona com as tecnologias nas questões de ensino-aprendizagem de um dado conhecimento; e finalmente, como sujeito-formador, e sua relação com as novas tecnologias na sua profissão.

É nessa perspectiva, que procuramos debater a formação para o uso das tecnologias com os alunos do curso, e pudemos perceber o que eles esperavam de sua formação, e como ela realmente está sendo. Pelo ângulo dos alunos, a formação tecnológica não é percebida, tanto que em determinados momentos eles chegam a alegar que o currículo não contribui para isso. O currículo ainda continua um problema, se ainda não há discussão teórica em sala de aula, tampouco há práticas que possam aproximar os futuros professores, do que poderão se solicitados a desenvolver no exercício da profissão (FREIRE E LEFFA, 2013, p. 77). Conforme contatamos, os usos das tecnologias são voltados ao professor formador e não há o desenvolvimento de habilidades direcionadas para a prática de leitura e escrita na sala de aula. A presente questão esteve clara na sessão de grupo focal em uma participante do quarto ano alega que os professores nunca discutiram como transpor os conteúdos didáticos para os slides, ou como usá-los na prática, ou então sobre a pertinência do uso dessa ferramenta na sala de aula.

Identificamos, portanto, que a formação tecnológica do futuro professor de língua portuguesa ainda ocorre de maneira individualizada (PAIVA, 2012) e que as NTIC não estão incorporadas na formação inicial. Porém,

reconhecemos que há um esforço da instituição em buscar melhorias. O próprio PPC implantado em 2014 é evidência disso, o surgimento de um grupo de pesquisa sobre o tema das NTIC na formação inicial, a disciplina específica em língua estrangeira. Somam-se a essas medidas as propostas citadas na entrevista pela docente do curso, como a utilização da plataforma moodle, as melhorias estruturais e qualitativas de uso do laboratório.

Para que a instituição possa realizar um trabalho eficaz em relação ao letramento digital, tecendo práticas sociais no meio digital, possibilitando uma formação tecnológica docente apresentamos como sugestões: fomentar mais pesquisas nesse âmbito a partir do grupo de pesquisa já criado, desenvolver projetos de pesquisas que vão além de diagnosticar como está o trabalho com o letramento digital na instituição, mas que também proponham projetos de intervenção que trabalhem a inserção de ferramentas digitais pelo ângulo dos novos letramentos; projetos colaborativos entre o corpo docentes, graduandos, professores da rede estadual e professores recém-formados que busquem desenvolver práticas de letramento digital para o ensino-aprendizagem de línguas; integração das NTIC em todas as disciplinas do curso; inserção de disciplinas e plataformas colaborativas *online*; foco na formação do corpo docente; melhoria da infraestrutura tecnológica e ofertas de mini-oficinas. Esperamos contribuir, dessa forma, para que a instituição busque por práticas que auxiliem os graduandos a ir além do *googlar*.

Esperamos que nosso trabalho alcance não apenas o curso de Letras da UENP/CJ, mas também outros cursos de Letras de outras instituições. Discutir sobre o tema é relevante uma vez que nossos professores tanto da graduação, quanto do ensino básico ainda encaram o trabalho com as NTIC como um desafio. Pois, como já expusemos, a verdadeira inserção das NTIC no âmbito escolar depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Sendo o professor uma das figuras centrais nesse processo, (re)pensar em sua formação e sua carreira são aspectos primordiais. (PRETTO, 2002)

Ademais, comprometemo-nos em divulgar essa pesquisa primeiramente com a instituição investigada e com os sujeitos que dela participaram e disponibilizamo-nos para um debate mais aprofundado a fim contribuirmos com efetivas melhorias. É de nosso intento também realizar uma divulgação mais ampla em diversos eventos acadêmico-científicos e em publicações científicas da área de formação de professores, a fim de alcançarmos um maior contexto de formação de

professores. Retomando o que já dissemos anteriormente, as NTIC podem de fato auxiliar na transformação da educação brasileira, uma educação que seja de fato de qualidade, que forme cidadãos críticos, capazes de lutar por um país mais justo, desde que, seja promovido o letramento digital dos professores, empoderando-os para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico com as NTIC.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Brasil A. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. *Querubim*, Niterói, ano 8, set.2012. p.1-8.

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; ASSIS, Maria Paulina de. Integração da Web 2.0 ao currículo: a geração web currículo. *La educ@tion*, n. 145, maio, 2011. p. 01-24. Disponível em:
http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/ART_bianconcini_ES.pdf.

_____; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Políticas de educação e comunicação no Brasil: o design didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência *online*. In: SILVA, Marco (org.). *Formação de professores para a docência online*. São Paulo: Loyola, 2012.p. 53-66.

ALMEIDA FILHO, José Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p.33-47.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A linguagem da formação docente. *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n.1, p.124-135, jan./abr. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAGNO, Marcos. *Curso de Letras? Pra quê?* In: VII EBREL – Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras. Brasília, 22 nov. 2012. Conferência de Abertura. Disponível em: <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-para-que-conferencia-de.html>

BAKHTIN, Mikail; VOLOSHINOV, Medvedev. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação docente: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.89, p.1181-1201, Set./Dez. 2004.

_____. “Que pobreza?!” Educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 11 - n. 3 - p. 349-359 / set-dez 2011.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.

BERNSTEIN, Basil. *Clase, código y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madri: Akal, 1977.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n.2, Abr./Jun. 2003, p. 157-170.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela B; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 03 de abril de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 8 de maio de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, de graduação plena, 2002. MEC/CNE. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

BURNHAM, Teresinha Fróes *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marco (org.). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 139-166.

BUZATO, Marcelo El Khouri. . *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. In: Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86.

_____. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n.03, p.283-304, dez. 2010.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.24, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.513-526.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-40.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n.3, p. 531-541, 2007.

FENSTERSEIFER, Jaime Evaldo. Comentários sobre: Em busca do conceito de Linha de Pesquisa e outras reflexões sobre o tema. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n.2, Abr./Jun. 2003, p. 171-176.

FIORIN, José Luiz. *Desafios e perspectivas da pesquisa em Letras e Linguística na construção do Mercosul*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Brasília, v. 24, fev. 2001. (Digitado)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Maximina M; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.p.59-78.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: _____ (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.57-74.

GABRIEL, Fábio Antônio. Educação em perspectiva: caminhos para a transformação dos paradigmas educacionais. *XIII Congresso de Educação do Norte Pioneiro. Educação em perspectiva: caminhos para a transformação dos paradigmas educacionais*. UENP, p.02-05, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____; NUNES, Mariana Muniz R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol.27, n.01, jan./jul. 2009.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos par um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAFF, Harvey J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEM, Deborah. *Spoken and Written Language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1992. p.91-117.

_____. *Ways with Words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KAY, Robin H. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 38, n.4, p.383-408, summer 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Novas tecnologias, o rendimento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. São Paulo: FEUSP, 1997.

_____. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (orgs.). *Ensinar a Ensinar*. Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2006. p.95-106.

_____. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor*. alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267- 281, jul./dez. 2001a.

_____. *A formação do professor*. perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

_____; MATENCIO, Maria de. Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel; BOCH, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91

LANDOW, George P. *Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Londres: The Johns Hopkins University Press, 1997.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: _____; _____. (Orgs.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Cultura midiática na licenciatura em Letras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Contextualização e explicitude na relação fala e escrita*. In: Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino. Maceió: Editora da UFAL, 1995. p. 27-48.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/ escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: _____; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARINHO, Simão; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. *Colóquio de Pesquisa em Educação*, v.6, p.01-09, 2008. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiasdigitaiseducacao.pdf>.

McLAREN, Peter. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 2, p. 213-234, maio, 1988.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

_____. Fotografia da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____.; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-66.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 12, p. 13–21, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, p.1037-1057, out. 2007.

_____.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. Boletim 17, set. 2007. p. 20-29.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

NOVAIS, Ana Elisa. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.11-36.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *A escrita como uma prática social situada: formas de contextualização*. Natal, 2002. Gelne, UFC, 04 a 06 de setembro de 2002.

_____. *Letramentos locais e gêneros discursivos: a questão da prática da escrita*. Natal, 2003. 13o Inpla, PUC/SP, 30 de abril a 4 de maio de 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A formação do professor para o uso da tecnologia. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II*. Campinas: Pontes, 2012. p. 209-230.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa*, Paraná, 2008.

_____. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais*. Curitiba : SEED. Paraná, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas sobre formação docente. In: _____. *Formação de professores: pesquisas, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.53-76

_____. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: _____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.53-76.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas - Anais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, s/v, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Metodologia do ensino: liames. In: OLIVEIRA, Diane Eire de M. Bortotti de.; SANTOS, Adriana Regina de Jesus.; REZENDE, Lucinea Aparecida de (Orgs.). *Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos*. Londrina: UEL, 2011. p.93-116.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>.

_____. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? In: _____. NOVAIS, Ana Elisa Costa. (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 12-21

RIBEIRO, Mariana Henrichs. *Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARVOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 107-136.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (org.). *Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pesquisa e ensino. In: LISITA, Verbana Moreira S. S; PEIXOTO, Adão José. *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 19-34.

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v.14, n.2, p.253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Reflexão da reflexão — navegando rumo ao espaço escolar. In: _____ (Coord.) *et al. A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Marco. Docência interativa presencial e online In: VALENTINI, Carla Beatriz; SCHELMMER, Eliane. (orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 193-202.

_____. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.75-86.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR, p. 4554- 4566, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise L. de. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 12, n. 4, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984639820120004&lng=pt&nrm=iso.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.61-84.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Que Professores de português queremos formar?* Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n.25, ago.2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2002, p.143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. O que é letramento, Diário na Escola, Diário Grande ABC, Santo André, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003b. p. 89-113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.54-67

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.5 (2), p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p.225-303.

_____; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação de professores e contextos escolares: perspectivas internacionais*. Porto: Rés, s.d.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 47).

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UENP. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. *Projeto pedagógico do curso de letras português e inglês e respectivas literaturas*. Jacarezinho, 2011a.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. *Projeto pedagógico do curso de letras com habilitação em português / espanhol e respectivas literaturas*. Jacarezinho, 2011b.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. *Projeto pedagógico do curso da área de letras português e literaturas de língua portuguesa*. Jacarezinho, 2011c.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE. Resolução nº 012/2012 CEPE/UENP. *Regulamento de Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná*. Jacarezinho, 04 de junho de 2012.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Letras, Comunicação e Artes. Colegiado de Letras. *Projeto pedagógico do curso de graduação em letras – licenciatura: habilitações português/espanhol português/inglês*. Jacarezinho, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior*. Projeto Político-Pedagógico. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: _____; SILVA, Edileuza Fernandes da; (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p.13-34.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido (Grupo Focal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEP (Comitê Ético de Pesquisa da UEL) Resolução 274/2005

Prezado(a) participante:

Sou Daiane Eloisa dos Santos, estudante do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada *Letramento Digital: formação inicial docente*, sob supervisão e orientação do Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, cujo objetivo é conhecer e compartilhar o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho. Busca-se construir uma contribuição acadêmica voltada a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores.

Sua participação ocorrerá através de participação no debate estruturado realizado pela técnica de Grupo Focal que será gravado em áudio e vídeo. A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir por não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisadora, através do telefone (43) 99000565 e do e-mail: dai_eloisa@hotmail.com.

Atenciosamente,

Daiane Eloisa dos Santos

Matrícula: 201311600065

Local e data.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data.

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido (Entrevista)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEP (Comitê Ético de Pesquisa da UEL) Resolução 274/2005

Prezado(a) participante:

Sou Daiane Eloisa dos Santos, estudante do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada *Letramento Digital: formação inicial docente*, sob supervisão e orientação do Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, cujo objetivo é conhecer e compartilhar o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho. Busca-se construir uma contribuição acadêmica voltada a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores.

Sua participação ocorrerá através da participação em uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio. A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir por não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisadora, através do telefone (43) 99000565 e do e-mail: dai_eloisa@hotmail.com.

Atenciosamente,

Daiane Eloisa dos Santos
Matrícula: 201311600065

Local e data.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data.

APÊNDICE C

Questionário

Pesquisa: Letramento digital e formação tecnológica na graduação em Letras²⁵

QUESTIONÁRIO

Informações Gerais

1. Turma: _____
(Exemplo: Letras Espanhol – 4º ano A)
2. Sexo
() Feminino
() Masculino
3. Idade
() até 25 anos
() de 25 a 35 anos
() mais de 35 anos
4. Você reside em qual cidade e em qual estado?

5. Você leciona?
() Sim
() Não
6. Assinale quanto aos aparatos tecnológicos que você possui e utiliza:
- | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Computador | <input type="checkbox"/> | Filmadora digital |
| <input type="checkbox"/> | Internet | <input type="checkbox"/> | Impressora |
| <input type="checkbox"/> | Smartphone | <input type="checkbox"/> | Tablet |
| <input type="checkbox"/> | Câmera Digital | <input type="checkbox"/> | Notebook |
| | | <input type="checkbox"/> | Outro(s). Especifique: |

Competências para o uso das tecnologias digitais/ Formação tecnológica

7. Sobre o uso de *softwares*, aplicativos e programas, classifique o seu domínio, utilizando a seguinte escala:

Nenhum	Principiante	Médio	Bom	Muito Bom	Excelente
--------	--------------	-------	-----	-----------	-----------

²⁵ Pesquisa vinculada ao projeto Letramento Digital: formação inicial docente, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

Ferramentas de pesquisa (p.e. Google, Yahoo, etc.)						
Navegação na internet						
Fórum						
Chat						
Planilhas eletrônicas						
Processador de texto						
Ferramentas para criação de apresentações (p.e. Power Point, Prezi)						
Ferramentas para edição de imagens						
Ferramenta para edição de vídeos						
Podcasts						
Video Conferência						
Quis						
E-mail						
Ambientes virtuais de aprendizagem (p.e. Moodle)						
Redes sociais (p.e. <i>facebook, twitter, instagram, glogster ...</i>)						
Blog						
Wikis						
Armazenamento de arquivos em nuvens (p.e. dropbox, onedrive, google drive, etc.)						
Projetores (p.e. Data Show)						

8. Considerando os elementos (programas e aplicativos) da questão anterior, indique as situações de uso conforme a seguinte tabela:

Estudos	Entretenimento	Trabalho

9. Assinale quais das fontes apresentadas contribuíram para sua formação tecnológica:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Experiência prática | <input type="checkbox"/> Listas de discussão |
| <input type="checkbox"/> Pares/Colegas | <input type="checkbox"/> Disciplinas específicas na graduação |
| <input type="checkbox"/> Cursos | <input type="checkbox"/> Atividades de estágio |
| <input type="checkbox"/> Eventos acadêmicos | <input type="checkbox"/> Em disciplinas não específicas na graduação |
| <input type="checkbox"/> Busca na web | <input type="checkbox"/> Grupos de pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Blogs e páginas | <input type="checkbox"/> Oficinas |
| <input type="checkbox"/> Tutoriais e manuais | <input type="checkbox"/> Minicursos |
| <input type="checkbox"/> Livros | <input type="checkbox"/> Comunidades de prática |
| <input type="checkbox"/> Periódicos | <input type="checkbox"/> Outro(s). Especifique: |
| <input type="checkbox"/> Projetos colaborativos | |
| <input type="checkbox"/> Alunos | |

10. Durante a graduação, você foi estimulado (a) a explorar o computador e/ou outras tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem?

11. Em caso afirmativo, relate como isso se deu:

Disciplina(s): _____

Recurso(s): _____

Finalidade: _____

Benefícios: _____

12. Para você, aluno (a) de Letras, o que representou (teria representado) o uso do computador durante o curso para sua formação como aluno (a)? Explique.

13. Durante sua graduação, você foi estimulado (a) a explorar o computador como ferramenta de ensino em sua experiência de prática de estágio?

14. Caso a resposta seja afirmativa, explique como isso se deu:

Disciplina(s): _____

Recurso(s): _____

Finalidade: _____

Benefícios: _____

15. Para você, futuro (a) professor (a), o que representou (teria representado) o uso do computador durante o curso para sua formação como professor (a)? Explique.

16. Defina com suas palavras o que é **letramento digital**. Você se considera “letrado digital”?

17. Com que frequência os professores do curso propõem discussões sobre o uso das tecnologias no ensino de língua portuguesa e sobre o letramento digital?

- nunca
- às vezes
- com frequência

APÊNDICE D
Roteiro de Grupo Focal

ROTEIRO DE REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

Título provisório da pesquisa:

Letramento Digital: formação inicial docente

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra

Discente: Daiane Eloisa dos Santos

Data: 03/09/2014

1. Participantes:

Daiane Eloisa dos Santos: Pesquisadora/Moderadora

Geovana Lourenço de Carvalho: Assistente de filmagem e áudio

Marilúcia Santos D. Striquer: Observadora

Discentes dos cursos de Letras-Literatura; Letras-Espanhol e Letras-Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho (UENP/CJ).

2. Ambientação:

Sala do Núcleo Institucional de Pesquisa (NIP) da UENP/CJ. Disposição dos entrevistados: “mesa redonda”. Mesa com água e suco.

3. Equipamentos:

Gravador de áudio, filmadora digital, notebook.

4. Procedimentos:

Convite aos participantes: realizado por e-mail.

Realização da reunião:

- Antes do início das gravações

- Ao chegar ao local da reunião organizar a sala e realizar os testes de áudio e vídeo.
 - Ao receber os participantes, fazer a apresentação pessoal da pesquisadora e do grupo (nome, cidade, curso, turma,...). Distribuição de crachás.
 - Explicitação breve sobre a pesquisa: “Pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação do prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra. Esse trabalho tem o objetivo de conhecer e compartilhar o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na UENP/CJ. Dessa maneira, contribuir academicamente, somando essa pesquisa a outras, voltadas a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores”.
 - Explicitação sobre a técnica: “O que vou realizar hoje, junto a vocês se trata de uma técnica de pesquisa denominada Grupo Focal (GF). Essa técnica consiste numa discussão, num debate, numa conversa estruturada a fim de levantar informações sobre os sentimentos, valores e ideias das pessoas, e não obter consenso, nem tomar decisões. O debate será gravado em áudio e em vídeo, mas a identidade de cada participante presente na pesquisa será mantida em sigilo. Os dados serão manipulados somente pela pesquisadora. Como forma de garantir o uso das informações dessa conversa, se torna necessário o consentimento dos participantes pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”.
 - Distribuição do TCLE.
 - Determinação das regras do GF
- Respeitar a privacidade dos outros participantes e não repetir o que foi discutido durante as reuniões fora do grupo focal.
- Uma pessoa deve falar de cada vez.
- Respeitar a opinião dos outros – não rejeitar ou criticar os comentários dos demais participantes.
- Dar a cada um a mesma oportunidade de participar da discussão.

Após o início das gravações

- Atividades para “quebrar o gelo”:
 - Gostaria de saber o porquê da escolha do curso de Letras.
 - Estão gostando do curso, ele corresponde à expectativa de vocês?

- Pretendem seguir a carreira docente?
- Quais as expectativas para a profissão?

- Questões

A – Uso pessoal e tecnologias no cotidiano dos licenciandos em Letras

- De que forma as tecnologias foram incorporadas no seu cotidiano? Como ocorreu esse processo?
- O que seria diferente no cotidiano se a internet e o computador não existissem?

B – Uso do computador na formação inicial em Letras

- Como deve ser a formação inicial de professores no curso de Letras para que o futuro profissional possa utilizar as tecnologias digitais eficientemente e de forma inovadora em sala de aula?
- Quais as propostas e contribuições do currículo dos cursos de Letras da UENP/CJ para a formação tecnológica do professor?
- Quais propostas do corpo docente contribuem/contribuíram para a formação tecnológica do professor na UENP/CJ?

C – Possibilidades de uso das tecnologias digitais pelo futuro professor e perfil docente

- Como podem ser usadas as tecnologias digitais na sala de aula?
- Qual o perfil profissional do egresso do curso de Letras da UENP/CJ?

- **Encerramento**

- Síntese: os licenciandos podem resumir suas ideias, ou acrescentar comentários sobre o debate.
- Contato: A pesquisadora passa uma folha para obter o endereço de e-mail dos participantes, para uma posterior devolutiva dos resultados de pesquisa em eventos na UENP/CJ.
- Agradecimentos.

APÊNDICE E
Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A) As tecnologias e o currículo do curso de Letras da UENP/CJ

1. Em relação às novas tecnologias digitais, como você as vê nos currículos do curso de Letras?
2. São dois Projetos Pedagógicos de Curso que estão em vigor no momento, como é a articulação desses documentos com as novas tecnologias?
 - a) A nova grade implantada este ano contribui mais com a formação tecnológica do aluno?
 - b) Em relação à grade anterior, quais são as diferenças nesse sentido?
3. Na grade implantada em 2014, percebemos a inserção da disciplina “Novas tecnologias no ensino de línguas” que é eletiva para o quarto ano do curso. Essa disciplina trará interfaces para o ensino de língua materna? Ou conforme prevê sua ementa, seu foco é especificamente o uso das novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira?
 - a) Nesse caso, como fica o uso das novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de língua materna no curso?
 - b) A formação tecnológica do professor não ficará restrita às línguas estrangeiras?
 - c) Não há a possibilidade da formação tecnológica dos discentes ficar a cargo da disciplina em questão?
4. Há formação para o uso das tecnologias digitais para os futuros professores de língua materna?
 - a) O futuro professor de língua materna, egresso do curso de Letras, tem condições de utilizar eficazmente e de forma inovadora as novas tecnologias digitais em sala de aula?

B) As tecnologias e o corpo docente atuante no curso de Letras da UENP/CJ

1. A seu ver, como o corpo docente se posiciona em relação às novas tecnologias?
 - a) Há preocupação com o uso crítico das ferramentas digitais?
 - b) Como se dá o uso das novas tecnologias digitais pelos docentes?

C) Perspectivas futuras para contribuições com o letramento digital do aluno do curso de Letras da UENP/CJ

1. O curso de Letras Espanhol passou, recentemente, por uma avaliação do MEC. Esse processo trouxe possibilidades de ajustes no curso? Quais? Há ajustes previstos para as outras habilitações também?
2. Existem projetos futuros para o colegiado de Letras, que visam o aprimoramento da formação tecnológica tanto dos docentes quanto dos discentes?

APÊNDICE F
Pedido de Autorização Institucional



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Londrina, 14 de abril de 2014

À
Profa. Dra. Rafaela Stopa
Coordenadora do Curso de Letras da
Universidade Estadual do Norte do Paraná/CJ

Prezada Coordenadora,

Eu, Daiane Eloisa dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL), responsável pelo projeto de mestrado “Letramento Digital: Formação Inicial Docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, **venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar este projeto de pesquisa na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), no curso de Letras.**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar como a universidade propõe o desenvolvimento do letramento digital aos professores de língua portuguesa em formação inicial, ou seja, aos licenciandos do curso. Busca-se compreender se essa etapa da formação procura articular o uso das tecnologias digitais ao ensino de língua portuguesa.

Os procedimentos adotados serão: a identificação das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o curso de licenciatura em Letras quanto à competências e habilidades profissionais em relação ao uso das tecnologias digitais; averiguação da Proposta Política Pedagógica do curso de Letras, a fim de conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a formação de professores para o uso das tecnologias no ensino de língua portuguesa; análise do programa de ensino das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras, de 2011 a 2014, a fim de reconhecer em quais disciplinas permeiam as tecnologias digitais; busca e levantamento de Cursos e Eventos

ofertados pela Instituição de Ensino Superior aos licenciandos em Letras, e suas contribuições para o letramento digital; busca e levantamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como a análise de seus resumos; recuperação da trajetória de formação dos licenciandos em Letras, a fim de identificar suas concepções (de aprendizagem e linguagem), sua identidade profissional em formação, sua formação para o uso das TIC na educação e sua relação com as tecnologias para além da universidade, por meio da técnica de grupos focais, aplicação de questionários e entrevistas individuais.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o campo de formação de professores, no ensino de língua portuguesa, principalmente, em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos. Assumo total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não sendo fornecido qualquer tipo de pagamento por ela.

A qualquer momento, esta Coordenação poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Estou apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Atenciosamente,

Daiane Eloisa dos Santos
Mestranda do PPGEL/UDEL

Visto:

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Orientador

ANEXOS

ANEXO A

Projetos de Pesquisa do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 - resumos

1. Metodologias de ensino de literatura e propostas pedagógicas para o professor

Coordenador: Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg

Grupo de Pesquisa: Literatura e ensino

Resumo: O projeto foi concebido em 2003, em virtude da extrema carência de leitura literária apresentada pelos estudantes de Letras, que praticamente não conviveram com o texto literário ao longo da educação básica. Em 2009, o projeto passou por uma revitalização, com o propósito de reverter o quadro do ensino tradicional de literatura, nas escolas da região, com sérias consequências no processo de letramento literário de crianças e jovens. Propõe-se que o graduando receba uma formação adequada no ensino superior, convivendo com teorias, metodologias, leitura literária, inclusive de literatura infanto-juvenil, e com estágios, por meio dos quais possa aplicar os conhecimentos, para que, formado, utilize os saberes com competência e promova transformações no campo da leitura literária, em escolas do município e da região.

2. Literatura na escola – concepções sobre ensino, diagnósticos e propostas de intervenção pedagógica

Coordenador: Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg

Grupo de Pesquisa: Literatura e ensino

Resumo: O projeto de pesquisa tem a finalidade de examinar questões relacionadas ao ensino de literatura na educação básica, em cidades do norte pioneiro paranaense e sul do estado de São Paulo, com foco no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e médio, compreendendo três frentes de investigação: a primeira, que se atém a concepções sobre ensino de literatura, abarca desde elementos teórico-metodológicos até fundamentos para a escolha de sequências didáticas, que servirão de base às propostas de intervenção pedagógica; a segunda prevê a proposição de levantamento de dados e análises que compõem os diagnósticos sobre o ensino de literatura nessa região; a terceira se caracteriza por apresentar propostas de intervenção às escolas participantes, no sentido de assistência, seja na forma de sugestões de sequências didáticas, de desenvolvimento de atividades programadas ou de aplicação de projetos de leitura literária. Nas três instâncias, estarão envolvidos alunos de graduação em processo de estágio curricular, docentes do colegiado de Letras à frente de disciplinas de formação docente, professores das escolas das regiões delimitadas, além de pesquisadores e membros do Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino. Ao final do processo, espera-se que as atividades propostas e/ou desenvolvidas tragam contribuições significativas para a promoção de leitura literária nas escolas participantes, em ações que extrapolem o uso de recursos meramente paliativos, e que tais contribuições se constituam em referência para as demais escolas do seu entorno.

3. Literatura na escola: teorias e práticas

Coordenador: Rafaela Stopa

Grupo de Pesquisa: Literatura e Ensino

Resumo: Partindo das perspectivas abertas pela constante atualização bibliográfica do Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino, da UENP - CLCA/Jacarezinho, propõe-se conhecer e analisar a presença da literatura e da

leitura literária na escola de educação básica, em específico, no ensino médio, por meio da verificação de que se o que é preconizado pelos documentos oficiais tem consequência em sala de aula, junto à preocupação de averiguar se a própria configuração do ensino (grade curricular e conteúdo programático, dentre outros) possibilita a abordagem efetiva do texto literário.

4. Leituras e Multiletramento: novas propostas, novas possibilidades

Coordenador: Sônia Maria Dechandt Brochado

Grupo de Pesquisa: Leitura e Ensino

Resumo: O Projeto de Pesquisa Leituras e Multiletramento: Novas Propostas, Novas Possibilidades propõe a pesquisa da leitura e, neste processo, abrange também as diversas formas de letramento, ampliando seu foco ao acompanhar as mudanças em seus suportes e perfis dos leitores, diante das inovações tecnológicas e, conseqüente, mudanças nas práticas sociais. Volta-se à promoção da leitura e à formação do professor de língua materna como parte essencial da docência, objetivando transformações e melhoria da escola pública. Entendemos leitura e leitor dentro do tripé: leitura, produção textual, análise linguística e literária, uma vez que a elaboração de todo o processo de desenvolvimento do projeto é norteado por concepções sociointeracionistas de língua/linguagem e de ensino da língua. Portanto, o que se pretende é instrumentalizar o professor (em formação inicial, no caso dos alunos-graduandos e em formação continuada, no caso dos professores pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa) com o referido arcabouço teórico e procedimentos metodológicos que os auxiliem a se tornarem leitor/produtores competentes e a formarem leitores/produtores competentes, capazes de responder ativamente às diversas demandas sociais.

5. Leitura Significativa

Coordenador: Sônia Maria Dechandt Brochado

Grupo de Pesquisa: Leitura e Ensino

Resumo: O Projeto de Pesquisa Leitura Significativa se volta especificamente para a promoção da leitura e formação do professor-leitor, como parte essencial da docência e objetivando transformações e melhoria da escola pública. Isso significa que a elaboração e o desenvolvimento do projeto foram norteados por concepções de leitura e formação de leitor como processos interacionistas de desenvolvimento, isto é, como processos não lineares e mecânicos, mas que podem ser desencadeados a partir de situações significativas de sensibilização, reflexão, conscientização, a partir das quais a necessidade de desenvolvimento do profissional e/ou do leitor se instala, tornando-se, gradativamente, base reforçadora para o esforço de busca de compreensão do próprio trabalho e/ou do próprio ato de ler. Desse modo, pretende-se instrumentalizar o futuro professor com arcabouço teórico e procedimentos metodológicos, objetivando a um competente leitor e a um formador de leitores.

6. A arte teatral: teoria, história e reflexões

Coordenador: Luciana Brito

Grupo de Pesquisa: A arte teatral: conceituação, história e reflexões

Resumo: Este projeto tem por objetivo estudar a história do teatro a partir das suas primeiras manifestações, passando pelos movimentos dramáticos e espetaculares que se projetaram ao longo da história do teatro até a contemporaneidade, bem como repensar a história do teatro tendo como eixo central o reconhecimento do fato teatral enquanto manifestação artística específica e peculiar. Também propõe o estudo da teoria teatral desde os

primeiros textos de Aristóteles e Horácio, que fixaram por longos séculos a escrita teatral, até aos autores mais recentes, tais como Antonin Artaud, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Jerzy Grotowski, ou ainda Fernando Luso Soares, que procuraram/procuram novas formas e novos objetivos para a atividade teatral. O projeto de pesquisa preocupa-se tanto com a compreensão histórica dos fatos quanto o estudo dos realizadores e pensadores do fazer teatral (teóricos, dramaturgos, encenadores, diretores, atores, técnicos).

7. Literatura e História: teorias, memória e representação

Coordenador: Luciana Brito

Grupo de Pesquisa: Literatura e História: Memória e Representação

Resumo: O Projeto de Pesquisa Literatura e História: Memória e Representação tem como objeto de estudo textos literários, teóricos, históricos, críticos e memorialísticos e tem por base de sua análise os conceitos de memória e representação, bem como o resgate e revisão de obras literárias, históricas e críticas para a reavaliação do cânone cultural nacional, além de proporcionar à comunidade, principalmente acadêmica, um espaço para o estudo, discussão e aprofundamento teórico-metodológico de temáticas que envolvam conhecimentos relativos ao contexto literário e histórico. Assim, apresenta como procedimentos metodológicos: revisão do sintagma lingüístico procurando avaliar os usos da linguagem enquanto invenção e criação; análise de textos que recuperem diferentes imagens da brasilidade; discussão da tradição crítica e da historiografia literárias no Brasil, focalizando seus métodos, objetivos e conclusões; estudo da memória (nacional, local e regional); resgate de fontes; levantamento e discussão de material literário publicado em livros, periódicos, jornais e manuscritos; análise de obras canônicas e não-canônicas. Sendo assim, o embasamento metodológico para a execução do projeto incorporou métodos e técnicas da pesquisa científica, da crítica e história literária, bem como dos estudos históricos e memorialísticos.

8. Estudos do romance

Coordenador: Luciana Brito

Grupo de Pesquisa: Literatura e História: Memória e Representação

Resumo: Estudar o gênero romance dentro de uma perspectiva analítica e histórica, à luz de diversas correntes teóricas. Refletir sobre o lugar do romance na teoria dos gêneros, destacando sua heterogeneidade estética, ruptura e experimentação.

9. Leituras do insólito: questões estéticas e metodológicas

Coordenador: Nerynei Meira Carneiro Bellini

Grupo de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de LEM e formação de professores

Resumo: O projeto de pesquisa Leituras do insólito: questões estéticas e metodológicas vêm ao encontro de aprimoramentos e motivações leitoras no sentido de suprir prováveis dificuldades quanto à interpretação de símbolos literários presentes na articulação da narrativa fantástica e suas vertentes. Para isso, almeja revelar a funcionalidade dos componentes estéticos na configuração do texto, como geradores de múltiplas significações. Pretende ampliar, ainda, o "campo de visão" receptivo do leitor, mostrando-lhe as inter-relações entre obra e contexto social. Provavelmente, motivadores sociais e políticos exerceram influência tenaz na opção do escritor pela produção artística do insólito. A partir dessa abrangência interpretativa e analítica, esse projeto incentivará a leitura perspicaz e crítica do fantástico, propondo, por fim, metodologias de leituras a serem desenvolvidas em sala de aula.

10. Tendências teóricas da semiótica francesa

Coordenador: Fernando Moreno da Silva

Grupo de Pesquisa: GESUENP – Grupo de estudos semióticos da UENP

Resumo: A pesquisa tem o objetivo de fazer um levantamento das atuais tendências da teoria semiótica greimasiana. Para isso, investigará publicações recentes na área, como artigos, teses, dissertações e livros. Comparando o quadro teórico atual com o modelo clássico, pretende-se mostrar os avanços dessa disciplina. Ao final da pesquisa, espera-se delinear um quadro geral teórico que sirva para o desenvolvimento das pesquisas que trabalhem com seu instrumental teórico.

11. Função pedagógica do dicionário: em torno da lexicografia

Coordenador: Fernando Moreno da Silva

Grupo de Pesquisa: GESUENP – Grupo de estudos semióticos da UENP

Resumo: O estudo do léxico é o foco de três grandes disciplinas: lexicologia, lexicografia e terminologia. A lexicografia é uma ciência linguística aplicada que se dedica ao estudo e à produção de obras lexicográficas, especialmente os dicionários. Este projeto se propõe, em primeiro lugar, a apresentar o conceito, a tipologia e a estrutura dos dicionários; em segundo, a destacar suas funções pedagógicas como ferramenta para o ensino e aprendizagem da língua.

ANEXO B

Subprojetos de pesquisa do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 – resumos

1. Gêneros Textuais: instrumentos semióticos mediadores das ações comunicativas, objeto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Coordenador: Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Grupo de Pesquisa: Leitura e Ensino

Resumo: O projeto tem como objetivo promover a articulação entre estudos teóricos e práticas pedagógicas para o ensino da língua portuguesa e desenvolver nos professores em formação inicial: a) a compreensão do que são os gêneros textuais; b) competências para análise de livros didáticos e para elaboração de materiais didáticos tendo como eixo organizador das práticas didáticas os gêneros textuais; c) competências para o uso dos diversos e diferentes gêneros textuais existentes, a fim de uma participação efetiva dos indivíduos na sociedade. Para tanto o aporte teórico-metodológico tem como base a teoria e sugestão de transposição didática fundada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, [1999] 2009; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Como resultado das atividades desenvolvidas pelos integrantes do Projeto, pretende-se construir um banco de dados, disponível aos alunos do curso de Letras e comunidade em geral, de modelos e sequências didáticas de diversos e diferentes gêneros textuais.

2. Estudos bakhtinianos e o multiletramento

Coordenador: Luiz Antonio Xavier Dias

Grupo de Pesquisa: Leitura e Ensino

Resumo: Há mais de quinze anos, os documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm postulando que a escola deve trabalhar com linguagens múltiplas e multiletramentos, como imagens, sons, linguagem verbal e não verbal, tendo como eixo de articulação e progressão curricular o gênero discursivo. Para tanto, apontamos para textos enunciados multimodais do gênero discursivo filme de animação infantil, da esfera midiático-literária, como possibilidade de trabalho, enfocando as dimensões postuladas por Bakhtin (2003) - conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, associadas, indissolivelmente, às condições de produção. A escolha do gênero em pauta se justifica, pois um dos objetivos é quebrar o estigma de que a utilização desses textos-enunciados devam ser usados, tão somente, para preenchimento de aula vaga ou como mera ilustração. Para o presente projeto, filiado à Linguística Aplicada e que se fundamenta nas concepções filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin e na proposta de didatização elaborada por Gasparin (2012), dialogando com o Projeto de Pesquisa “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: Gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica” (UEL), coordenado pela profa. Dra. Alba Maria Perfeito propõe a caracterização do gênero discursivo em foco, bem como o estudo das múltiplas linguagens multimidiáticas da tela (FOSSATI, 2010, 2011); LEMKE (2011), ROJO (2011, 2013), privilegiando os letramentos dos sujeitos pelo trabalho com a sintaxe audiovisual na caracterização do gênero em foco. Para considerar tal objetivo, formou-se um grupo de estudos frequentado por alunos dos terceiros e quartos anos da graduação do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho –PR com a

finalidade de caracterizar as regularidades e instabilidades do gênero em foco e propor sua posterior didatização em uma turma do ensino fundamental II como proposta de encaminhamento didático.

ANEXO C

Projetos de Iniciação Científica do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 - resumos

1. Estudo da personagem “O visconde partido ao meio” de Ítalo Calvino.

Resumo: Parte da trilogia *Os nossos antepassados* (*I nostri antenati*, 1960), de Ítalo Calvino, *O visconde partido ao meio* (*Il visconte dimezzato*, 1952) retrata, num humorado sentido literal, a dualidade a que o homem moderno se submete, anulando pensamentos e desejos condenáveis pela sociedade e elevando atitudes e sentimentos sublimes. Com base nas teorias literárias propostas em ensaios de E. M. Forster, Georg Lukács, Mikhail Bakhtin e Antonio Candido, entre outros críticos, pretende-se estudar esse romance realista fantástico, focalizando o desenvolvimento de seu protagonista, o visconde Medardo di Terralba.

2. Um estudo da personagem Raskólnikov em *Crime e Castigo* de Dostoievsky.

Resumo: Considerada pela crítica a obra-prima do escritor russo Fiódor Mikháilovitch Dostoievski (1821 – 1881), *Crime e Castigo*, publicada em 1866, é um clássico universal que baseia-se numa visão sobre religião e existencialismo com um foco predominante no tema de atingir salvação por sofrimento, sem deixar de comentar algumas questões do socialismo e niilismo.. Na obra, o protagonista Rôdion Romanovitch Raskolnikov comete um duplo homicídio que vai desencadear num complexo drama psicológico que o impossibilita de continuar a viver. Em sua obra Dostoievski discutiu temas como fé, materialismo, violência e o sentido da humanidade. A pesquisa procurará observar e analisar o personagem Raskólnikov à luz da Teoria da Literatura, estudando seus conflitos psicológicos no decorrer da narrativa labiríntica que arrasta o leitor por becos, tabernas e pequenos cômodos sombrios e insalubres.

3. Presença da estética surrealista na arte moderna brasileira: *Abaporu* e *Manifesto Antropofágico*.

Resumo: O projeto em questão tem por objetivo realizar um estudo do *Manifesto Antropofágico*, escrito por Oswald de Andrade, bem como demonstrar a sua importância para o desenvolvimento da arte modernista brasileira. O *Manifesto Antropofágico*, publicado em 1º de maio de 1928, é considerado a certidão de nascimento do movimento modernista. Hoje, após 81 anos do inovador e visionário texto de Oswald de Andrade, esse conceito de intercâmbio cultural continua influenciando a rica produção literária nacional. O *Manifesto* tem sua origem com o Movimento Antropofágico, de 1928, liderado por Oswald de Andrade e pela pintora Tarsila do Amaral, cujo objetivo principal era deglutir, transfigurar, ruminar e assimilar (daí o caráter metafórico da palavra “antropofágico”) a cultura estrangeira, principalmente a europeia, e remodelá-la segundo a realidade nacional.

4. Estudo da personagem Ransom na Trilogia Espacial de C. S. Lewis

Resumo: A Trilogia Espacial, também conhecida como Trilogia de Ransom ou Trilogia Cósmica, foi escrita por C. S. Lewis e publicada entre os anos 1938 e 1945. Nela, o protagonista Elwin Ransom se desenvolve moral, espírito e intelectualmente em suas viagens para fora do planeta, em que conhece seres racionais extraterrestres. Passa a compreender desde um dialeto jamais antes imaginado a até questões como a preservação da vida, seja ela humana ou não.

A pesquisa procurará observar o personagem Ransom à luz da Teoria da Literatura, estudando sua formação no decorrer da trilogia e sua importância no decorrer da história.

5. Resgate da memória da Estação Ferroviária de Joaquim Távora

Resumo: Partindo do objetivo do Grupo de Pesquisa “Literatura e História: Memória e Representação” em escrever um livro sobre os bens tombados pelo Patrimônio Histórico do Paraná e por conseguinte enaltecer a importância de tais acontecimentos e obras para o Norte Pioneiro, o presente projeto de pesquisa tem como prioridade resgatar a história que envolve a construção da estação ferroviária de Joaquim Távora (PR), tombada pelo Patrimônio Histórico em 2000, e responsável pela vinda dos revolucionários para o combate na região durante a Revolução de 1930. Este trabalho demonstrará através de pesquisas e relatos a necessidade de preservação e conscientização do quanto a ferrovia foi importante para o desenvolvimento da região, e sua participação em importantes episódios da história do país.

6. A presença de Borges em narrativas fantásticas e ensaios críticos

Resumo: O livro Porque ler os clássicos, do escritor italiano Italo Calvino oferece ao leitor um percurso pelo mundo dos clássicos da literatura, apresentando-os sobre um enfoque do “novo” e do “curioso” ao aprimorar a expectativa quanto ao fantástico. No conjunto de referências, Calvino destaca produções literárias de Jorge Luis Borges e afirma que, nas obras do escritor argentino, existe um espelho que reflete “outro mundo”, o mundo do porvir. E esta peripécia artística tem a consagração estilística na escrita concisa, precisa e sucinta, o que Calvino classifica como economia expressiva. A partir destas considerações, este trabalho pretende analisar criticamente O Aleph mostrando a peculiaridade do fantástico nesse conto e os possíveis efeitos que desencadeiam no leitor. Também serão estudados os pressupostos do livro Altas literaturas, de Leyla Perrone-Moisés, no qual a escritora brasileira engaja-se em uma defesa adorada da literatura. No presente trabalho também serão realizados estudos bibliográficos e discussões temáticas sobre as teorias e suas respectivas terminologias definidoras e classificadoras da literatura fantástica. Para tanto, serão retomados estudos de Todorov, Bessière, Caillois, Vax, bem como sistematizações teóricas de Roas e Menton com o intuito de traçar paralelos entre as duas obras, expandindo dessa maneira o corpus pesquisado. A partir dessas leituras e análises, pretende-se, por fim, verbalizar as especificidades estéticas de narrativas do sobrenatural e, assim, sistematizar alguns procedimentos de leituras desta modalidade literária.

7. O demoníaco na literatura insólita

Resumo: O presente estudo trata-se de uma análise de algumas importantes obras da literatura universal que trazem a presença do sobrenatural e do demoníaco em seus bojos. O intuito principal deste projeto é, portanto, verificar, na leitura dessas obras, a presença do insólito na questão do sobrenatural e demoníaco, de modo a verificar, em seguida, a elaboração interna do texto, buscando decodificar as perspectivas ocultas na narrativa. Analisar-se-ão, profundamente, sentidos implícitos às produções, no intuito de encontrar questões ideológicas subliminares na elaboração do referido texto insólito. Esta investigação ocorrerá a partir de pesquisas bibliográficas baseadas nas teorias H. P. Lovecraft, Italo Calvino, Tzvetan Todorov, Remo Ceserani, David Roas, entre outros estudiosos do texto fantástico.

8. O estilo dos jornais paranaenses: uma abordagem semiótica

Resumo: A pesquisa analisará o estilo dos textos dos dois principais jornais impressos do estado do Paraná, Folha de Londrina e Gazeta do Povo, tomando como referencial teórico os estudos enunciativos (enunciador versus enunciatário) da semiótica francesa.

9. Recepção do texto literário no ensino médio: análise de impressões de leitura
Resumo: Esta comunicação pretende compartilhar as primeiras experiências obtidas na execução do projeto “Recepção do texto literário no ensino médio: análise de impressões de leitura”, financiado pela Fundação Araucária, e vinculado ao Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino. O projeto objetiva colaborar no levantamento de diagnósticos sobre o ensino de literatura na escola pública e auxiliar o professor a compreender o processo da recepção do texto literário por seus alunos. As considerações resultam da análise de dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa, da qual participa uma aluna bolsista do 2º ano do ensino médio. Os materiais avaliados consistem em registros de memórias de contos orais infantis, sob a forma de diário, além de uma entrevista com a estudante. Conforme revelam essas primeiras experiências, os contos tradicionais parecem não povoar o imaginário infanto-juvenil da geração que ora está no ensino médio, da mesma forma como habitualmente se via nessa faixa etária.

10. Poesia no ensino médio: presença ou ausência?

Resumo: Tendo em vista a importância da leitura do texto poético, esta comunicação tem por objetivo compartilhar os resultados do projeto de pesquisa “Poesia no ensino médio: presença ou ausência?”, que procurou observar se há abordagem do texto poético em sala de aula, e em caso positivo, como os professores a concretizam. A pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária, e foi realizada em dois colégios, um da rede pública e um da rede particular de ensino, em específico nos terceiros anos, período de decisões na vida acadêmica. Os resultados alcançados mostram a necessidade de se refletir sobre o ensino de literatura na educação básica e certamente repensá-lo.

11. Literatura na escola: questões atuais e perspectivas

Resumo: Esta proposta é proveniente de pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Grupo de pesquisa Literatura e Ensino, liderado pela professora Hiudéa T. R. Boberg e vincula-se ao projeto “Metodologias de ensino de literatura e propostas pedagógicas para o professor”, em especial, às pesquisas sobre ensino de literatura nos três níveis de ensino e aos estudos sobre problemas detectados durante a realização de estágios supervisionados do curso de Letras / Literatura. A partir do contato com o trabalho docente na educação básica propiciado pela disciplina de Prática de Ensino de Literatura (sob a forma de Estágio Supervisionado) e com fundamentação em pesquisa bibliográfica, pretende-se verificar o modo como se tem dado a abordagem do texto literário em salas de aula do ensino médio da rede pública, e em especial, analisar a postura do professor frente aos best-sellers que são um fenômeno entre os adolescentes. Por meio da observação crítica das estratégias utilizadas pelos docentes junto à recepção dos alunos e também de questionários a serem realizados com ambos, será possível averiguar o fomento ou não de uma didática da literatura e perceber se há o aproveitamento de livros, que mesmo com viés mercadológico, podem incentivar os jovens a lerem. Tal investigação será importante para o pesquisador haja vista a oportunidade de reflexão sobre como as teorias e métodos apreendidos na graduação são transpostos para a prática e ainda pela oportunidade de observar se os livros de maior apelo

comercial estão sendo utilizados pela escola no processo de formação de leitores.

12. Do códex à tela: uma análise do uso do computador pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Rui Barbosa – EFMP, Jacarezinho/PR, no contexto escolar.

Resumo: No decorrer da história até os dias atuais, é possível evidenciar modificações que permearam as práticas de leitura e escrita, à medida que o suporte dos textos, função social e modos de leitura e escrita tem se transformado. Assim, como a criação do livro, que alterou os modos de ler e receber os textos, hoje nos deparamos com novos suportes, dentre eles: a tela. Diante de modificações, pretendemos, por meio de uma pesquisa de campo, realizada com os alunos no 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Rui Barbosa, Jacarezinho/PR, ter uma visão mais abrangente sobre o assunto focando o surgimento do computador e, mais ainda, da Internet, no contexto escolar. Com base na realidade observada, na ocasião da coleta de dados, percebe-se que a sala de informática é bem organizada e boa parte dos alunos, mesmo não possuindo computador em casa, apesar das dificuldades, sabia utilizá-lo. Os resultados obtidos por meio de questionários indicam ainda que os sites de busca são os mais acessados, (29,1%) seguidos das redes sociais (25%), apresentando entre os dois pequena diferença e a internet é mais usada na pesquisa de jogos (40%). A maioria (61,5%), quando questionado sobre o que se entende por site, alegou não ter conhecimento, muito embora já tivessem respondido quais os sites de sua preferência. Isso reflete a falta de informação específica e conhecimento técnico de alguns termos considerados básicos, uma vez que, pelas respostas, os alunos não entendem a relação entre nomes e ações. Os resultados também indicam que o computador é mais usado para navegar na internet (58,8%) e que 65,3% deles fazem parte de alguma rede social. Um dado importante é que durante esse processo 69,2% permanecem mais de uma hora por dia na rede e sem supervisão dos pais. Tais dados são relevantes para refletir sobre o tema, por conseguinte, subsidiar discussões que podem culminar em apropriações mais críticas do computador e da internet em contexto escolar.

13. Um estudo teórico-prático do gênero discursivo lenda

Resumo: O projeto, ora proposto, vinculado ao Projeto de Pesquisa O gênero discursivo conto de fadas: da teoria à prática em sala de aula (UENP), tem por objetivo empreender um estudo teórico-prático sobre o gênero discursivo lenda, levantando as características do gênero em pauta, conforme as dimensões propostas por Bakhtin (2003) – conteúdo temático, construção composicional e estilo (marcas linguístico-enunciativas), em consonância com o contexto de produção. Após esse levantamento, focando o trabalho em análise linguística, será elaborado um Plano de Trabalho Docente (Gasparin, 2009), para propor o encaminhamento didático do referido gênero em sala de aula da educação básica. Nesse sentido, assumindo a dimensão interacionista da linguagem, tem-se que cada falante, ao utilizar a linguagem para comunicar-se, faz uso de um dado gênero, pois somente por meio do gênero poderá concretizar sua intenção discursiva. Face ao exposto, o gênero discursivo deve ser visto como objeto de ensino nas aulas de língua materna, nas quais não há mais espaço para um ensino da gramática descontextualizada. Somente por meio do trabalho com os gêneros discursivos, na prática da sala de aula, é que se formarão leitores e produtores de textos competentes – objetivo maior do ensino de língua materna.

14. Gêneros da internet na prática escolar: propostas de sequências didáticas

Resumo: A humanidade está em constante evolução. Assim, podemos perceber o desenvolvimento da comunicação refletido em gêneros textuais, já que tal dinamicidade também se apresenta sob o contexto de linguagem oral/escrita usada pela sociedade. Não obstante, essas modificações se estenderam ao processo de ensino/aprendizagem, despertando o interesse de estudiosos a pesquisarem e refletir acerca das consequências que permeiam essas novas práticas sociais, tais como o “internetês”. Dessa forma, o crescente uso da tecnologia computacional permite o surgimento de novos gêneros textuais, bem como a adaptação e evolução de inúmeros outros. Por esta razão, pretendemos pesquisar os gêneros textuais da internet, analisando as diferenças inerentes as suas estruturas, a fim de averiguar a modificação da escrita presente em ambientes virtuais tais como nos Chats, nos Blogs, nos Scraps, entre outros e traçar o tipo de linguagem que esta sendo usada em cada um deles, uma vez que a língua se manifesta de variadas formas, de acordo com o contexto social e cultural que se apresenta. Isto feito, elencaremos os principais gêneros que vêm sendo utilizados como objetos de ensino da língua materna por mostrarem-se adequados como efetivas práticas sociocomunicativas. Em seguida, pretendemos elaborar SDs com gêneros da internet, visando ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.

15. Gênero tatuagem e o suporte corpo humano: do contexto de produção à significação

Resumo: A tatuagem, arte milenar, considerada por muitos um modo de diferenciação ou modismo, nesse estudo, vem a ser retratada como um gênero textual, posto que o texto pode ser verbal ou não verbal, expresso por imagens, objetos dentre outros signos não linguísticos. Assim, tratando-se de um gênero, preenchendo os requisitos para tal e tendo como suporte o corpo humano, para nosso estudo partiremos do arcabouço teórico bakhtiniano acerca dos gêneros do discurso, estabelecendo uma interface com a Análise do Discurso de corrente francesa.

16. Os gêneros textuais na revista Veja.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo pesquisar os gêneros textuais presentes na Revista Veja, uma vez que o trabalho com gêneros é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE), os quais apontam os gêneros como instrumento para o ensino da língua materna. Além disso, analisar esses gêneros quanto ao seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo a fim de enquadrá-los no agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004). O corpus dessa pesquisa é formado por gêneros extraídos da Revista Veja no período de agosto a dezembro de 2011. O embasamento dessa pesquisa será feito em teóricos estudiosos do assunto, a exemplo de Bakhtin (2003), Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2005/2008), Koch (2002), Araújo (2000), Costa (2009), Barbosa (2001), dentre outros.

17. O gênero textual blog

Resumo: Pesquisas sobre os gêneros textuais estão cada vez mais sendo realizadas, devido à emergência de novos gêneros, principalmente, os gêneros originários do ambiente virtual. Por isso, nossa pesquisa busca compreender esses novos gêneros que fazem parte de nossa vida por meio da internet, em especial o gênero blog.

Caracterizado, sobretudo, por uma versatilidade, é comum, atualmente, blogs sobre diversos e diferentes assuntos, mas, originalmente o blog era usado apenas como um diário pessoal on-line. Por esta e por algumas outras especificidades, o primeiro objetivo de nossa pesquisa se centra na questão: o blog é um gênero ou um suporte de gênero(s)? Depois de esclarecida esta questão, pretendemos desenvolver modelos teóricos, a fim de compreender como se constitui o blog na dinamicidade de sua condição de produção e de sua infraestrutura textual. Por fim, esperamos ainda realizar investigações sobre como o blog pode ser um instrumento mediador para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Todo o aporte teórico-metodológico que sustenta a pesquisa está centrado nos pressupostos do Interionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) e em sua vertente didática (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

18. Literatura e resistência em tempos de globalização: a ficção contemporânea de Bernardo Carvalho e Francisco J. Viegas

Resumo: Este projeto de pesquisa, caracterizado como capacitação, trata-se de minha tese de doutoramento que procura investigar de que forma a literatura contemporânea apresenta um discurso de resistência ao próprio momento no qual está inserida. A análise das obras de Bernardo Carvalho e Francisco José Viegas pretende verificar que o romance da era atual suplanta o embate com os meios audiovisuais e ultrapassa o conflito com o espaço mercadológico – associando-se ou não a ele –. Assim, com base nas teorias de Walter Benjamin e Theodor Adorno acerca do declínio da narrativa e do romance, aliadas à análise de conceitos como globalização, tenciona-se entrever a construção de discursos de resistência e a possibilidade de verificar a representação das identidades narrativas na contemporaneidade.

ANEXO D

Projetos de Extensão do CLCA (UENP/CJ), de 2011 a 2014 – resumos

1. Núcleo de Acessibilidade Digital para o atendimento de pessoas com surdez, cegueira, baixa visão e dislexia

Resumo: O presente projeto visa contribuir à inclusão social de pessoas surdas, cegas, com baixa visão e dislexia, através do domínio da informática, como ferramenta tecnológica de acesso ao mercado de trabalho. Vincula-se ao Subprograma Incubadora dos Direitos Sociais no que diz respeito à defesa dos direitos sociais dessa parcela da população e de ações que promovam a inclusão social, possibilitando a geração de renda. O aporte teórico-metodológico oportuniza o desenvolvimento de programas específicos e ferramentas tecnológicas, como uso dos softwares Dosvox, NVDA e Jaws; programas Word, Excel, Power Point e Internet Explorer. A instituição proponente disponibiliza laboratório de informática e equipamentos de hardware específicos para atendimento do público-alvo.

2. Contribuições para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa

Resumo: Pesquisas demonstram que o investimento na formação de professores, proporciona oportunidades de crescimento profissional para a melhoria do processo ensino/aprendizagem de inglês. Com a parceria do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, elaborou-se um projeto de extensão de longa duração para atender à demanda dos professores por aperfeiçoamento e desenvolvimento da competência linguística em língua inglesa. Os procedimentos metodológicos se caracterizaram pelo uso de recursos múltiplos como multimídia, internet e, material didático em língua inglesa. A avaliação será contínua e os participantes, através de auto-avaliação, poderão interferir com sugestões e propostas. Tem como público-alvo os professores da rede estadual de ensino dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Jacarezinho. A duração deste projeto de extensão é de dois anos e o mesmo consiste de módulos semestrais de 40 horas cada. As aulas são ministradas no Laboratório de Línguas Estrangeiras Modernas do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP.

3. Inglês na CADD/COFADD

Resumo: O projeto em questão visa proporcionar aos alunos estagiários do quarto ano de Letras-Inglês noturno contato com a realidade da sala de aula, em uma situação real e contínua, fazendo com que estes tenham uma relação direta com a comunidade, tendo como público-alvo os internos da CADD (Comunidade de Assistência aos Dependentes de Drogas) e COFADD (Comunidade Feminina de Dependentes de Drogas). Os estagiários, ao ministrarem aulas em um ambiente rural para alunos adictos (dependentes de drogas e álcool), despertarão seu senso de responsabilidade social. O projeto em questão, além de valorizar o contato do aluno com a prática, também procura despertar o senso de responsabilidade social junto à comunidade.

ANEXO E

Resumos dos trabalhos acadêmico-científicos sobre tecnologias no ensino
apresentados durante as três edições do Congresso de Educação

1. Gêneros da internet na prática escolar

Resumo: A proliferação dos novos gêneros dentro de novas tecnologias como a mídia eletrônica é hoje maior do que em qualquer outra época. O impacto causado pelas tecnologias digitais, na sociedade atual, tem-se mostrado com força suficiente para atuar como suporte de ensino, a exemplo dos gêneros da internet, no contexto escolar. Costa (2008) apresenta uma lista desses gêneros que vêm sendo estudados e usados como objetos de ensino.

Entre os mais conhecidos estão o e-mail, os chats, as vídeoconferências, o blog, o orkut, dentre outros. Nesta oficina, apresentamos Sequências Didáticas (SD) para o trabalho com os gêneros da internet nas salas de aula: orkut, blog e e-mail, visando ao ensino da língua materna, com base na proposta de SD elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2. Tecnologias educacionais: instruções do básico ao avançado conforme seu nível de conhecimento

Resumo: A utilização de tecnologias educacionais, por vezes, tornasse um meio pouco prático para os usuários que desconhecem algumas particularidades do funcionamento de laptops e projetores de dados (data show, projetor multimídia), bem como do uso de certos aplicativos e extensões de arquivos. O objetivo desta oficina é mostrar procedimentos práticos relacionados às operações mais comuns nas tecnologias educacionais. Também serão executadas demonstrações práticas conforme as dúvidas manifestadas pelos participantes. De maneira geral, o que buscamos é tornar o uso das tecnologias educacionais uma opção mais prática e eficiente, que o usuário familiarize-se e sinta a segurança necessária para o bom aproveitamento dos recursos didáticos em suas aulas e apresentações.

3. Trabalhando o gênero e-mail em sala de aula: uma alternativa de ensino

Resumo: As aulas de língua portuguesa estão se modificando, ao longo do tempo o que antes era pura gramática deu lugar ao que chamamos de estudo dos níveis de adequação da língua. Essas mudanças aconteceram principalmente porque não podemos tratar o jovem de hoje como sendo o mesmo jovem aluno de 10 anos atrás. Como professores de língua portuguesa, precisamos contextualizar a língua portuguesa dentro da realidade do aluno, contando com sua experiência de vida e seus conhecimentos prévios, desta forma, o que nos motivou neste trabalho foi propor uma sequência didática baseada nos teóricos Doz, Noverraz e Schneuwly para diversificarmos as aulas de língua portuguesa, com uma nova fonte de estudo, o gênero e-mail. Um gênero emergente das novas tecnologias que pode ser utilizado como fonte de estudo nas aulas de língua materna.

4. A utilização de diferentes tecnologias e suas linguagens na prática pedagógica

Resumo: As crianças e os adolescentes que nasceram após o ano de 1990, e que hoje dominam as mídias, sem medo de acessar a internet, e que utilizam diferentes linguagens e meios de comunicação, zapeiam durante um longo período dia. Aonde isso acontece? No orkut, no facebook, no twitter, no MSN, no skype, ouvindo músicas no MP3 ou similar, assistindo TV e respondendo mensagens pelo celular. Esse “zapeador”, que também é aluno, está diariamente nas salas de aula, assistindo as aulas de Português, Matemática, Geografia, História e outras áreas do conhecimento, em uma dinâmica totalmente diferente.

Diante dessas constatações e desafios, o uso de mídia em contextos educacionais requer práticas que instiguem novas possibilidades de aprendizagem e a vivência de processos criativos, com diálogos e interações múltiplas. As indagações que perpassam e permeiam a prática pedagógica dos educadores, que deixam lacunas e nos impulsionam a desenvolver este trabalho e apresentá-lo na forma de minicurso são: Quais são os desafios que os educadores, emergentes e imigrantes à era digital, precisam enfrentar como indivíduos nativos digitais? Por que a escola deve apropriar-se da mídia? Porque o professor deve apropriar-se da linguagem digital? Pensando nessa revolução digital e a necessidade de oferecer condições e suporte aos professores é fundamental repensar e religar as práticas pedagógicas a fim de promover a integração da tecnologia com a educação.

5. O blog no ensino de línguas: novos tempos, novas tecnologias, novas práticas pedagógicas

Resumo: Na sociedade contemporânea, o predomínio da lógica de redes fornece ao professor de línguas um vasto material e ferramentas que podem ser incorporadas à sua prática pedagógica. O desafio, no entanto, é transformar todas essas possibilidades em material didático, sem perder o foco nos atuais pressupostos educativos, que privilegiam, entre outras coisas, o aprender a aprender, a autonomia, a interação social, a aprendizagem continuada, a afetividade, a criatividade e a flexibilidade. Esta oficina tem como propósito apresentar, discutir e elaborar atividades didáticas online, a partir de conteúdos, aplicativos, programas e espaços colaborativos de autoria, disponibilizados gratuitamente na Web, para serem utilizadas como material de apoio em aulas de Língua Inglesa, em diversos contextos educacionais.

6. Estratégias pedagógicas do professor: os recursos tecnológicos ou midiáticos em questão

Resumo: Este estudo abordou o tema tecnologia da informação e da comunicação (TICs) como estratégias de trabalho nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As tecnologias estão presentes há muito tempo na educação, porém na sociedade do século XXI a internet e todo o arsenal que a cerca ocupam espaços cada vez maiores dentro da escola. Para dar conta disso o professor precisa ter formação inicial e continuada condizente para utilizá-la, propondo trabalho em que o aluno exerça a reflexão sobre o que aprende ou faz com as mídias à sua disposição. Objetivou-se demonstrar a importância da utilização dos recursos tecnológicos ou midiáticos como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem. A proposta da pesquisa justifica-se pelo fato de que as tecnologias chegaram à escola, e isto é evidente no dia a dia dos professores que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental,

assim como em todos os outros níveis de ensino. Como metodologia, optou-se pela revisão bibliográfica com base em autores que abordam o tema em livros, monografia e dados da internet. Espera-se que este assunto venha contribuir com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de criarem novas estratégias de utilização das TICs nas aulas e conteúdos comuns.

7. As tecnologias no ensino de história em sala de aula

Resumo: O presente trabalho consiste em traçar um apanhado histórico sobre o uso da tecnologia no ensino de história em sala de aula. O recorte temporal assumido é dos anos de 1970 em diante, mais conhecido como “anos de chumbo” da Ditadura Militar no Brasil, em tal período o Tecnicismo se evidencia no campo pedagógico e surge, assim, o pensamento de que a máquina seria capaz de substituir a função do professor, inclusive, em tal concepção tanto o aluno como o professor assumem uma posição secundária no processo de ensino-aprendizado. Em outras palavras, será realizado um levantamento das discussões bibliográficas travadas acerca do referido tema, afinal, mesmo com um discurso de superação da pedagogia tecnicista, os professores se vêem, constantemente, obrigados a acompanhar o processo de implantação de recursos tecnológicos no cotidiano escolar. Dessa forma, a proposta pretende menos apontar um direcionamento do que levar a uma reflexão sobre os usos da tecnologia e a prática docente.

8. Blog: gênero textual ou suporte para gêneros?

Resumo: A proliferação de gêneros textuais e a transmutação que antigos gêneros sofrem com o advento da grande rede de informações, a internet, faz com que suscitem dúvidas com relação à natureza dos gêneros textuais e seu modo de veiculação (suporte). Nesta comunicação, temos como objetivo apresentar estudo que investiga se o blog, que é muito utilizado como objeto de ensino, é mesmo um gênero, como é apresentado em muitos livros didáticos, ou se é somente um suporte para gêneros, por abrigarem tanto declarações de cunho pessoal, que formariam o gênero “diário pessoal”, quanto piadas, músicas e outros gêneros que demonstram o gosto pessoal do “dono” do blog. Para essa pesquisa, pautamos – nos nos estudos de Marcuschi (2004; 2008), Rojo, Barbosa e Collins (2005), Dionisio (2005), Bonini (2003).

9. Novas tecnologias, novos alunos e as novas formas de aprender: e o professor?

Resumo: O acelerado avanço da tecnologia tem exigido da escola uma série de adaptações para que os recursos tecnológicos, bem como os espaços utilizados para a comunicação virtual, façam parte dos instrumentos didáticos para o ensino. A presença de artefatos para o trabalho com as tecnologias no ambiente da escola aliados as práticas docentes, que reconheçam esse novo momento em que há novos alunos e novos modos de aprender, colabora significativamente para o processo de ensino e aprendizagem com mais eficácia. Diante disso, tornam-se necessárias práticas de trabalho docente que busquem aproximar os alunos para o que se pretende na escola, ou seja, o aprendizado. Nesse sentido, pretendemos apresentar em nosso minicurso, parte daquilo que temos utilizado em nossas aulas: a consideração à necessidade de um trabalho mais dinâmico que reconheça a nova realidade que a escola se configura nos dias de hoje. Nosso trabalho se insere em discussões teóricas advindas de Kleiman, (1995; 1998), Soares (2000; 2002;

2004.), e estudos sobre o letramento digital como os trabalhos de Xavier, (2005); Araújo; Dieb, (2009) e que estão ligadas ao grupo de pesquisa Leitura Significativa (UENP/CNPq) e do grupo FELIP/UEL – Formação e Ensino de Língua Portuguesa. Assim, a proposta é a apresentação e o debate de prática pedagógicas que se utilizam das redes sociais da internet e dos recursos disponíveis na tecnologia atual aliadas a uma nova postura do profissional docente.

10. Projeto laboratório de capacitação para deficientes visuais e auditivos: acessibilidade digital e inserção no mercado de trabalho

Resumo: O presente trabalho insere-se nos estudos do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino, na linha de pesquisa Leitura e formação do professor para a inclusão, objetivando apresentar um relato de experiência do desenvolvimento do Projeto Laboratório de Capacitação para Deficientes Visuais e Auditivos, Programa Universidade Sem Fronteiras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Sabe-se que o uso do computador tem-se destacado como ferramenta tecnológica fundamental no processo educacional e na formação para o trabalho de pessoas com necessidades especiais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional desses indivíduos. Pela relevância dessa problemática, propõe-se este trabalho, como experiência de inclusão no meio digital, esperando, com isso, contribuir para a independência e produtividade de PNEEs.

11. Leitura e tecnologia: desafios para encantar

Resumo: A escola precisa integrar-se com o mundo digital. As crianças nascem com a velocidade das redes sociais mesmo sem serem alfabetizadas. Como promover o prazer da leitura integrando-a a outras mídias? Os meios de comunicação são ferramentas importantes de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. As diversidades de temas, de opiniões e as formas de leitura dos meios de comunicação trazem uma nova discursividade, uma nova linguagem. Ler o discurso da mídia faz o sujeito se inteirar com o mundo e com a história de seu tempo. Ao ler o indivíduo estabelece relações com o outro e reafirma seus valores individuais. Devido à força dos meios de comunicação junto à sociedade moderna, pretende-se propor uma prática de ensino pautada no diálogo midiático e reflexões sobre a linguagem fílmica como instrumento didático fundamentado exatamente pela motivação de trazer à sala de aula meios e estratégias estimulantes de leitura.

12. Do papiro à virtualização textual: a evolução nos hábitos de leitura

Resumo: Desde o surgimento da escrita até os dias de hoje, notamos como as práticas de leitura veem se modificando, à medida que o suporte dos textos, função social e modos de leitura têm se transformado. Assim como o surgimento do livro, que alterou os modos de ler e recepcionar os textos, hoje acompanhamos o desenvolvimento de outro suporte que tem modificado os hábitos de leitura: a tela. Diante dessas transformações, pretendemos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico de base Cavallo e Chartier (2002) e Chartier (1998), fazer um levantamento dos suportes de leitura e do perfil dos seus respectivos leitores, ao longo da história da humanidade: do códex à tela; focando o surgimento do computador e, mais ainda, da Internet, no contexto escolar, uma vez que esses vieram trazer novos elementos para se pensar a questão do ensino, posto que provoca mudanças no comportamento de professores e alunos. Buscamos examinar as mudanças ocorridas nesses suportes de leitura,

desde a antiguidade clássica até os dias atuais, focando o computador como uma ferramenta que trouxe modificações não só nas estruturas do suporte material, mas nas maneiras de ler. Pretende-se com isso refletir sobre o tema proposto e, conseqüentemente, subsidiar discussões que podem culminar em apropriações mais críticas do computador e da internet em contexto escolar.

13. Educação digital X Segurança da informação: um problema invisível nas escolas

Resumo: Um dilema que muitas vezes é esquecido ou não identificado pelos docentes, é a manipulação livre dos computadores nas escolas, dando assim abertura para vulnerabilidades, riscos inerentes aos sistemas operacionais e diversos ativos. Segurança da informação está relacionada à proteção de inúmeras informações, no sentido de preservar o valor que possuem para um indivíduo ou uma organização. Educação digital tem como seu papel conscientização e treinamento das pessoas para o uso das tecnologias, com o objetivo de promover a utilização dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem dos alunos da rede de ensino pública ou privada, esta que faz parte do nosso presente, é errôneo pensar que sem ela podemos viver logo saber utiliza-la de forma correta e segura é imprescindível em nosso dia a dia e principalmente no ambiente escolar.

14. A tecnologia da informação e o aprendizado a distância

Resumo: A modalidade de Educação a Distância (EAD) é um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados no espaço e no tempo. Seu estudo é importante por conta do avanço tecnológico e para não confundir com outras modalidades, por exemplo, com o Ensino a Distância, outra modalidade de cursos que pode ser oferecido à distância, comumente conhecidos como cursos com pouca interação, bem como com a Educação Colaborativa a Distância, onde prioriza-se a interação e as trocas de informações entre os alunos. A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) utilizada naquele sistema de ensino entende-se por um conjunto de recursos tecnológicos e computacionais para aplicação e uso da informação. No processo educativo sua incorporação não deve ficar restrita a aquisição de equipamentos, mas também na mediação da utilização desses recursos para a construção dos saberes. Diante desses recursos o aluno tem que gerenciar seu próprio aprendizado, desenvolvendo assim sua autonomia. Do trabalho mostrará um comparativo entre o ensino à distância e o presencial onde é observado que há vantagens e desvantagens, sendo que no primeiro caso há um esforço maior do educando, visto que, ele precisa criar uma rotina de estudo. Através de uma pesquisa de campo e bibliográfica é possível afirmar que o ensino por intermédio das novas tecnologias está propiciando oportunidades a várias pessoas e mudando o ensino-aprendizado no mundo contemporâneo.