



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA VIDOTTI DE REZENDE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ERA DIGITAL**

Londrina
2015

MARIANA VIDOTTI DE REZENDE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ERA DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz
Mafra

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R467f Rezende, Mariana Vidotti de..
Formação de professores de língua portuguesa para a era digital / Mariana
Vidotti de Rezende. – Londrina, 2015. 228f. : il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.
Tese (Doutorado 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. Formação de professores – Teses. 2. Letramento digital – Teses. 3. Ensino-
aprendizagem de língua portuguesa – Teses. I. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II.
Universidade Estadual de Londrina Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.90:371.13

MARIANA VIDOTTI DE REZENDE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ERA DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Norma Sandra de Almeida Ferreira
Universidade Estadual de Campinas - INICAMP

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria da Costa Mendes
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de outubro de 2015.

Aos professores em formação inicial
que participaram do curso de extensão
*Letramento Digital e Redes Sociais na
Formação de Professores em Letras.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador, pela paciência e dedicação em todas as etapas de produção deste trabalho.

À minha família e ao meu futuro marido, pela motivação.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, pelas contribuições valiosas.

Aos colegas e amigos do Projeto de Pesquisa LEDINT, aos quais pude recorrer nos momentos de dificuldades.

A Deus, pois sem Ele nada seria possível.

REZENDE, Mariana Vidotti de. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital**. 2015. 228f. Tese (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta tese tem o objetivo contribuir para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a contemporaneidade, tendo em vista as novas práticas sociais de linguagem mediadas por tecnologias digitais. Para alcançar esse objetivo geral, investigamos a formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina (UEL) para interpretar e compreender como se dá a formação de professores para a implementação das novas práticas letradas com forte apelo tecnológico. Propusemos e aplicamos um trabalho de intervenção junto professores em formação inicial dos anos finais do curso de *Letras Português* da UEL com o propósito de provocar possíveis mudanças na realidade estudada, considerando, entre outras questões, as novas maneiras de ler, de se produzir, de se fazer circular os textos na sociedade e, conseqüentemente, do novo perfil do aluno. Essa proposta de intervenção foi realizada por meio do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*. Algumas atividades do curso foram mediadas pelo grupo LETREDE, criado no Facebook. Os instrumentos e técnicas utilizados para a construção dos dados foram: (i) Projeto Político Pedagógico do curso de graduação, (ii) questionário diagnóstico *online* aplicado aos professores em formação inicial que se inscreveram no curso de extensão, (iii) postagens feitas no LETREDE, (iii) proposta didática elaborada pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão, (iv) falas e expressões não verbais desses professores em formação ao longo das aulas presenciais e levantadas a partir da filmagem do curso, (v) avaliação do curso pelos professores em formação inicial. Além disso, contamos com o planejamento das aulas elaborado pelo professor-formador do curso de extensão para discutir as respostas às atividades propostas. A base teórica que sustenta este trabalho procede dos estudos de Street (1984), Freire (1986), Lankshear (1987), Kleiman (1995 e 2007), Soares (1998, 2002 e 2006), Tfouni (2000), Britto (2003), Mortatti (2004), Buzato (2006a/b e 2007) sobre o conceito de letramento; dos estudos de Braga (2013), Buzato (2006a, 2010a, 2010b, 2009), Buckingham (2010), Lakshear e Knobel (2007 e 2011), entre outros, sobre letramento digital; e de Celani (1998), Pereira (2000), Tardif (2002), Lüdke e Cruz (2005), Kleiman (2006 e 2007), Mafra (2008 e 2009), Silva (2012), Leffa (2012), Behrens (2013) e Moran (2013) sobre formação de professores. A análise dos dados revelou que os professores de Língua Portuguesa em formação inicial que se formam na UEL não estão sendo formados para atuar nas perspectivas da era digital. O trabalho de intervenção revelou que houve mudanças nas perspectivas dos professores em formação inicial e também do professor-pesquisador, mas que é preciso que todo o processo de formação de professores se mobilize nessa direção para que a realidade do ensino seja modificada e adequada satisfatoriamente.

Palavras-chave: Letramento Digital. Formação de Professores. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

REZENDE, Mariana Vidotti de. **Initial Teacher Education to Digital Age**. 2015. 228p. Thesis (Doctoral DegreeThesis) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to initial teacher education of Portuguese, considering the current social linguistic practices mediated by digital technologies. To achieve this general objective, we investigated initial teacher education of Portuguese at Londrina State University to understand how this institution is training Portuguese teachers to exercise their profession at digital age. We have proposed and applied with teachers in initial education an extension course aiming to cause possible changes in the studied reality, considering new ways of reading, to produce, to circulate texts in society and, consequently, new students' profile. This instructional intervention was carried out through the extension course Digital Literacy and Social Networking Sites on Teacher Education of Portuguese. Some course activities were mediated by group LETREDE, created on Facebook. The instruments and techniques used in the data construction were: (i) Political Pedagogic Project for Letters Course for the Londrina State University, (ii) online diagnostic questionnaire online, (iii) postings made in LETREDE, (iii) didactic proposal drawn up by teachers in initial education who participated in the extension course, (iv) statements and non-verbal expressions of these teachers throughout the classes and raised from the course filming, (v) course evaluation by the teachers in initial education. Classes planning of the extension course contributed to discuss the activities proposed. The theoretical framework that underpins this thesis proceeds from Street (1984), Freire (1986), Lankshear (1987), Kleiman (1995 e 2007), Soares (1998, 2002 e 2006), Tfouni (2000), Britto (2003), Mortatti (2004), Buzato (2006a/b e 2007) studies about literacy concepts; Braga (2013), Buzato (2006a, 2010a, 2010b, 2009), Buckingham (2010), Lakshear and Knobel (2007 e 2011), and another studies about digital literacy; Celani (1998), Pereira (2000), Tardif (2002), Lüdke e Cruz (2005), Kleiman (2006 e 2007), Mafra (2008 e 2009), Silva (2012), Leffa (2012), Behrens (2013) e Moran (2013) studies about teacher education. Data analysis showed that teachers in initial education at UEL are not being formed to work in digital age prospects. The intervention revealed that have been changes in the teachers in initial training perspectives and also in the teacher-researcher, but that it is also important that the whole teachers education process mobilize in this direction so that the teaching reality will be modified and adequate satisfactorily.

Key-words: Digital Lliteracy. Teacher Education. Portuguese Teaching and Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1–	Recorte da Resolução CEPE/CA N° 0274/2009 do PPP do curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literatura.....	87
Figura 2 –	Recorte da Organização Curricular do curso de Letras: Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, 2010	88
Figura 3 –	Atividade elaborada por C, E, F e H, postada no LETREDE	101
Figura 4 –	Atividade elaborada por D e G, postada no LETREDE	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A a H	Identificação dos professores em formação inicial, participantes do curso de extensão
AE	Avaliação do curso de extensão
CAUTEC	Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação
CE	Curso de extensão universitária <i>Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras</i>
CG	Curso de graduação <i>Letras Português</i> (UEL)
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
FACE	Facebook
FIL	Filmagem
GGTE	Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento Digital
LEDINT	Projeto de pesquisa: Letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção
MEC	Ministério da Educação
NC	Alunos que não finalizaram e/ou não cursaram o curso de extensão
NURC	Projeto da Norma Urbana Culta no Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Proposta Didática elaborada pelos professores em formação inicial no curso de extensão
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDF	Portable Document Format
PE	Proposta de Ensino elaborada e aplicada pelo professor-formador no curso de extensão
PF	Professor-formador
PFI	Professor em Formação Inicial
PLAN	Planejamento do curso de extensão
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

QD	Questionário Diagnóstico <i>Online</i>
REDEFOR	Programa São Paulo de Formação Docente
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PARA A ATUALIDADE E PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	25
1.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	26
1.2 LETRAMENTO(S): DISCUSSÕES PARA A ERA DIGITAL	36
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PANORAMAS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	64
3.2 O CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	67
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	70
3.4 CONFIGURANDO AS ETAPAS DE ANÁLISE E OS OBJETOS DA PESQUISA	72
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	80
4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UEL EM RELAÇÃO AOS LETRAMENTOS DIGITAIS	83
5 AS INTERVENÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DISCENTE	110
5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TEORIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	112
5.2 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO	129
5.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	173

APÊNDICE A – Planejamento do curso de extensão.....	174
APÊNDICE B – Propostas didáticas	179
ANEXOS	225
ANEXO A – Normas para transcrição	226

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas sociedades modernas, tem-se intensificado o uso de tecnologias digitais nos mais diversos eventos de comunicação: para realização de transações bancárias, para renovação de documentos, para conhecer novos lugares, para realização de entrevistas e reuniões de emprego a distância, entre outros. Além disso, esses recursos tecnológicos viabilizam o uso e a integração de diferentes modalidades da linguagem: escrita, som, imagem, vídeo, figura etc. O avanço tecnológico potencializa o acesso à informação e a comunicação virtual, facilita a elaboração de textos de diferentes modalidades e garante maior autonomia ao indivíduo. Essas ações, que interferem nas estratégias sociocognitivas das pessoas e exigem delas o domínio de novas habilidades, têm sido alvo de preocupação dos estudos da linguagem, especialmente dos estudos de letramento, que defendem a aproximação da escola das práticas letradas da sociedade e dos alunos.

Apesar dessa preocupação, que tem reflexos em políticas públicas no campo educacional, verificamos em nossa trajetória profissional que, na maioria das vezes, o uso das tecnologias digitais pelos professores em suas propostas didáticas escolares limita-se à transferência de práticas letradas tradicionais para práticas mediadas por novos recursos tecnológicos, isto é, há uma inserção “forçada” de tecnologias que desconsidera seus maiores potenciais, suas dinâmicas interativas e estratégias sociocognitivas. Esse cenário instigou-nos a refletir sobre o processo de formação de professores, em geral, e a formação de professores de Língua Portuguesa.

O nosso projeto de pesquisa em 2011, inicialmente intitulado *Formação de Professores de Língua Portuguesa para o Uso de Tecnologias*, foi desencadeado especialmente por nossa experiência com formação continuada de professores da rede pública estadual do Paraná para o uso de tecnologias que estavam sendo disponibilizadas nas escolas entre os anos de 2006 e 2012. Esse e outros trabalhos com formação de professores produziram em nós novos olhares para o ensino e, ao mesmo tempo, desencadearam algumas angústias a respeito dessa formação.

No ano de 2006, o então governo do Paraná iniciava um projeto de inserção digital das escolas estaduais do estado: o Paraná Digital. Durante essa campanha, foram instalados laboratórios de informática com acesso à Internet em

todas as escolas estaduais do estado e televisores com leitura multimídia em todas as salas de aula. Além disso, foram ofertados cursos de introdução à formação digital aos professores da rede estadual de ensino do PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), iniciado pelo Governo Federal, e curso de formação disciplinar, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), do Paraná, que tem, entre outras atividades, uma etapa de formação a distância – que prevê a formação tecnológica. Para a então superintendente da educação, o objetivo final da campanha era “melhorar a qualidade da educação” no Paraná (DIGIOVANNI, 2010). Nesse período de implementação do Programa e de inserção das tecnologias supracitadas, em 2007, atuávamos como assessores pedagógicos para o uso das tecnologias educacionais digitais no setor de Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE) de Londrina.

Dentre as atribuições dos assessores da CRTE estava o trabalho com formação dos professores da rede pública estadual do Paraná no Núcleo Regional de Educação de Londrina para o uso pedagógico das tecnologias disponíveis nas escolas, assim como para o uso das plataformas virtuais de aprendizagem (Moodle e Sacir) utilizadas pelos professores enquanto professores-tutores e alunos de cursos a distância oferecidos pelo Governo do Estado do Paraná. Esse trabalho englobava tanto cursos de formação, entre eles, de professores-tutores (a distância), de softwares pedagógicos (JClic, Geogebra, CmapTools e Gimp) e de introdução à formação digital (iniciativa do Governo Federal –MEC), quanto assessorias pedagógicas para o uso dos recursos disponíveis nas escolas.

Para atuar na formação desses professores nós, assessores, passamos por diversos cursos de formação dentro e fora da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná. Nossas ações eram direcionadas especialmente por planejamentos pré-elaborados pela Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação (CAUTEC) que se pautavam nas políticas públicas para inclusão digital do então governo de estado.

Essa prática junto aos professores gerou expectativas e conflitos tanto nos professores em formação continuada quanto em nós assessores. Todos concordavam com a necessidade de utilizar recursos digitais nas salas de aula. No entanto, era visível, e talvez geral, a dificuldade na proposição de metodologias de ensino-aprendizagem que considerassem os novos modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento na contemporaneidade, ou seja, as concepções e

condições de uso das tecnologias digitais. O vídeo *Tecnologia ou Metodologia?* (ALLENDE et al., 2007) que critica a ideia e a crença de que a inserção de recursos tecnológicos de ponta nas escolas garante sua modernização era bastante utilizado nos cursos e nas assessorias, pois ilustra a principal discussão que estabelecíamos nos cursos sobre o uso de tecnologias digitais, para além da capacitação técnica: que não devemos utilizar as tecnologias digitais de forma mecânica e instrumental, mas desenvolver uma reflexão sobre a ação no contexto digital.

Cabe destacar que não havia um trabalho contínuo com os professores, ou seja, os assessores não acompanhavam a aplicação das práticas pedagógicas dos professores com seus alunos. Na maioria das vezes, nosso contato com os professores encerrava-se nos cursos e raramente discutíamos a aplicação de um software educativo e/ou uma proposta pautada naquilo que havíamos discutido nos cursos. No entanto, no decorrer das atividades realizadas nos cursos de capacitação docente, os professores davam testemunhos de atividades que já realizavam com o uso de tecnologias. Dentre as atividades por eles relatadas, estavam a leitura de textos no computador, o uso da TV Multimídia para passar textos e imagens entre outros que apontavam para o fato de haver uma transposição de práticas da cultura escrita para os recursos tecnológicos que chegavam às escolas. É nesse sentido que passamos a discutir com os professores o que não fazer.

Estava claro, tanto para nós assessores formadores quanto para os professores em formação continuada, que era preciso mudar as concepções de aprendizagem e não apenas inserir as tecnologias na escola. Porém, os cursos previam formação basicamente técnica para o uso de recursos educacionais digitais e as reflexões pedagógicas (práticas) que se estabeleciam eram bastante superficiais.

Em 2010, ingressamos no Programa da Rede de São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, como orientadores educacionais *online* do curso de Especialização em Língua Portuguesa, oferecido pelo Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) – UNICAMP. Nesse curso, trabalhamos, dentre outras, com a disciplina *Multiletramentos, Linguagem e Mídias*, elaborada pelos professores Marcelo El Khouri Buzato e Denise Bértoli Braga, ambos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que têm desenvolvido pesquisas e trabalhos na área de letramento digital. Nesse Programa, aprofundamos nossos conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no

ensino, com vistas mais direcionadas para o ensino da Língua Portuguesa, em especial, para as discussões de letramento digital. Além desse aprofundamento e direcionamento, ampliamos o olhar, para além do estado do Paraná, para a formação continuada de professores e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa.

Por meio de nossas experiências empíricas com formação de professores das redes públicas do Paraná e de São Paulo, percebemos que, apesar das iniciativas governamentais de inserção tecnológica nas escolas e de formação de professores para o letramento digital, as propostas elaboradas e aplicadas pelos professores em formação mantinham-se presas à cultura da escrita e a uma perspectiva de aprendizagem técnica. Por esse motivo, sentimos a necessidade de buscar formação mais especializada para continuar com esse trabalho de formação, pois, apesar da experiência e do aprofundamento com a temática, ainda não nos sentíamos preparados para responder a algumas questões que nos incomodavam, entre elas, como formar professores para atuar na contemporaneidade, ampliando e modificando a visão de ensino técnico e/ou o ensino que se restrinja a discutir o que não fazer.

Outra questão que nos intrigava, a partir da experiência com a formação continuada de professores, era o fato de que os jovens¹ e recém-formados professores, imersos na cultura digital, adotavam posturas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, semelhantes àsquelas adotadas por professores que se formaram em outros tempos. Julgando que os paradigmas educacionais baseiam-se nas perspectivas e realidades sócio-histórico-culturais e políticas de cada época e que as políticas públicas e os documentos oficiais educacionais já apontavam para a necessidade de formação de professores para o uso das tecnologias inovadoras, digitais, era esperado que a nova geração de professores fosse orientada, mesmo que inicialmente, para atuar segundo as demandas da atualidade, da era digital² que não se restringe à inserção de

¹ Optamos pelo uso do termo “professores jovens”, para além de “recém-formados” ou “principiantes”, por entendermos que a juventude, por ter nascido dentro de uma cultura tecnológica digital (da cultura 2.0, como veremos a seguir), favorece a produção e difusão de uma nova mentalidade que se forma, que preconiza o trabalho em rede, a colaboração, a interação.

² Era digital: termo utilizado para designar o período pós-industrialismo, quando houve a emergência das tecnologias digitais, da linguagem digital e de uma sociedade em redes.

tecnologias às práticas pedagógicas, mas a um novo paradigma que se forma, como trataremos no capítulo teórico. Tendo em vista este entendimento, optamos por intitular a nossa tese *Formação de Professores de Língua Portuguesa para a Era Digital*.

Além disso, partindo-se do princípio de que os professores mais jovens participam de forma efetiva de práticas sociais mediadas por ferramentas tecnológicas digitais cujo uso interfere diretamente nas estratégias sociocognitivas e interativas, intrigava-nos o fato de os jovens docentes conceberem o ensino em um paradigma tradicional, que desconsidera suas próprias relações com a linguagem, com a tecnologia e com o conhecimento.

Essas questões e necessidades instigaram-nos a investigar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no sentido de analisar se e como os professores em formação inicial estavam sendo formados segundo as perspectivas para a educação atual, e para buscar respostas para o porquê de as práticas dos professores permanecerem inalteradas. Partindo do princípio de que a formação inicial não estava sendo suficiente para levar os professores a atender às demandas da sociedade atual, propusemo-nos, por meio do nosso projeto de pesquisa em nível de doutoramento, a aplicar na UEL um curso para formação de professores de Língua Portuguesa para o uso pedagógico das tecnologias disponíveis nas escolas da rede pública estadual de Londrina cujo objetivo era despertar nos professores em formação inicial um olhar mais atento para as demandas educacionais da contemporaneidade, especialmente, para o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, não estávamos seguros de como formar professores de Língua Portuguesa para a era digital, mas buscávamos respostas para isso.

Após aprovação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, debruçamo-nos nos estudos acerca de letramento digital e formação de professores para buscar indícios de como formar professores para atuar na contemporaneidade. Contribuíram para nossa formação teórica, as discussões que estabelecemos em disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação da UEL e da UNICAMP. Além delas, os debates propostos em eventos que participamos e no Projeto de Pesquisa LEDINT – Letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção – do qual somos integrantes, e as leituras realizadas fizeram-nos repensar nossas próprias práticas, a formação de professores e o uso de tecnologias no ensino.

Contudo, não encontramos respostas para os nossos questionamentos. Deparamo-nos com estudos teóricos que não apontavam caminhos a partir de práticas de formação de professores. No entanto, é preciso dizer que essas teorias ajudaram-nos a esclarecer os problemas que havíamos levantado e, ao mesmo tempo, instigaram-nos a explorar nosso contexto de análise e a buscar soluções próprias.

Primeiramente, dispusemo-nos a investigar se de fato os alunos do curso de Letras da UEL que se formam professores de Língua Portuguesa estão sendo formados para atuar segundo as demandas da era digital e se os professores mais jovens realmente estão familiarizados com a cultura digital, com sua dinâmica interativa e com as diferentes linguagens dos textos digitais, como prevíamos. Esses objetivos conduziram-nos a estabelecer um panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa para atuar com os letramentos digitais na UEL.

Apesar de não termos respostas prontas para como formar professores para segundo as perspectivas atuais, mantivemos nossa pretensão inicial de aplicar na UEL um curso de formação para introduzir os professores iniciantes nas discussões teóricas e práticas de letramento digital, no sentido de despertar neles novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa e para a viabilidade e necessidade do uso das tecnologias digitais na educação e a partir dessa prática com os professores em formação inicial, buscar soluções e apontar caminhos para a formação desses profissionais para atuarem segundo as exigências da atualidade, questão central desta tese.

Decidimos, pois, pela abertura de um curso de extensão que foi intitulado *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*. A escolha pelo trabalho com redes sociais justifica-se pelo fato de que elas permitem que materiais sejam compartilhados, abrangendo o leque de leituras e tornando-as mais acessíveis. Elas ampliam as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre alunos e professores, defendida nos estudos de letramento digital. Além disso, devido ao amplo acesso às redes sociais, novos gêneros e linguagens são experimentados cotidianamente pelos brasileiros. Tendo isso em vista, se pensarmos as práticas de leitura e de escrita como eventos sociais, como defendemos, as práticas de uso de leitura e de escrita atuais não podem ser ignoradas.

O trabalho de intervenção que nos propusemos a realizar com os professores em formação inicial do curso de *Letras Português* da UEL, que

aconteceu por meio da proposição e aplicação do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, foi realizado juntamente com um trabalho investigativo do panorama de formação desses professores iniciantes para o uso de recursos tecnológicos digitais no ensino de Língua Portuguesa para que conhecêssemos a realidade que estudávamos e verificássemos se processo interventivo interferiu na realidade estudada. Entendemos que a análise de mudanças que ocorreram ou não ao longo do curso contribui para a formação de argumentos sobre como formar professores para atuar na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, para investigar por que as práticas docentes permanecem inalteradas mesmo entre os professores mais jovens.

Para estabelecer um panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa para atuar em conformidade com as exigências da atualidade e com os letramentos digitais na UEL, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP)³ do Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitações: Estudos Literários.⁴ Além disso, foram analisadas as respostas dos professores em formação inicial (dos anos finais do curso de graduação *Letras Português* da UEL) que se inscreveram para o curso de extensão mencionado dadas a partir de um questionário diagnóstico, respondido por eles antes do início das aulas presenciais do curso de extensão. Por meio desta investigação pretendemos verificar se estão sendo estabelecidas, no curso de graduação em Letras Português da UEL, discussões sobre letramento digital e/ou sobre o uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. Além das respostas ao questionário, contribuíram para essa investigação dados obtidos nas discussões estabelecidas no

³ Quando nos referimos ao PPP, referimo-nos à **Resolução CEPE/CA nº 0274/2009** (UEL, 2009), que reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010; e às **Ementas do curso de Letras** – Modalidade: Licenciatura- Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitações: Estudos Literários (UEL, 2014a).

⁴ Resolução CEPE nº 049/2013 alterou o nome do curso de *Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitação: Estudos Literários* para *Letras Português – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitação: Estudos Literários*. Embora esta nova nomeação do curso tenha entrado em vigência a partir de 2014, depois do início de nossa pesquisa, para facilitar nossas análises, utilizaremos o nome *Letras Português* para referirmos ao curso nesta tese.

curso de extensão, levantados a partir da filmagem do curso e das postagens que os professores em formação inicial (que participaram do curso de extensão) fizeram em um grupo criado no Facebook para mediação das atividades. Contribuiu também para traçar o panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa na UEL a análise do perfil dos professores em formação inicial enquanto usuários de recursos tecnológicos.

Buscando caminhos para a formação de professores de Língua Portuguesa para atuar na era digital, analisamos o processo de intervenção no curso de extensão no sentido de verificar se ele despertou nos professores em formação inicial docente, que participaram do curso de extensão, um olhar mais atento para as demandas da educação atual, tendo em vista os estudos de letramento digital. Para tanto, analisamos as discussões estabelecidas no curso e os materiais produzidos pelos professores iniciantes ao longo do curso de extensão.

Nesses termos, partindo das questões de nossas questões de pesquisa,

- ✓ como formar professores para atuar na contemporaneidade?
- ✓ por que os professores jovens e recém-formados adotam posturas tradicionais de ensino que desconsideram suas próprias relações com a tecnologia, com a linguagem e com o conhecimento?

configura-se objetivo geral desta tese:

- ✓ pesquisar caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital.

e objetivos específicos:

- ✓ analisar os discursos dos professores em formação inicial no curso de extensão e os documentos que regem o curso de graduação *Letras Portugêses* da UEL no sentido de verificar como e se as discussões sobre letramento digital estão sendo consideradas na formação inicial desses docentes, para compreender os aspectos que particularizam esse contexto educacional;
- ✓ investigar se os professores mais jovens realmente estão familiarizados com a cultura digital;
- ✓ analisar processo interventivo no curso de extensão para verificar se ele atingiu seu objetivo de despertar nos professores de Língua Portuguesa em

formação inicial um olhar mais atento para as demandas educacionais da contemporaneidade, considerando os estudos de letramento digital.

Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados, tomamos como objetos de análise o curso de graduação *Letras Português* e o curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*.

A proposição desse estudo justifica-se pela importância de a escola reconhecer em suas práticas a emergência de universo digital; pela fragilidade das iniciativas de formação continuada e, pressupostamente, inicial; pela necessidade que há de se refletir a respeito da presença das tecnologias no espaço escolar; pelo fato de que “a formação de professores de língua materna é um objeto de pesquisa relativamente novo na área de Linguística Aplicada” (KLEIMAN, 2006, p. 77).

Os recortes temáticos foram realizados a partir do seguinte *corpus*: PPP do curso de graduação *Letras Português*; Questionário Diagnóstico *Online* aplicado junto aos professores em formação inicial inscritos no curso de extensão; Postagens realizadas no grupo LETREDE do Facebook pelos professores iniciantes que participaram do curso de extensão; Filmagens das aulas presenciais do curso de extensão; Planejamento do curso de extensão elaborado pelo professor-formador; Proposta Didática elaborada pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão; Avaliação do curso de extensão pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão.

Tendo em vista os objetivos propostos e considerando os recortes temáticos apresentados, o trabalho foi organizado da seguinte forma: nos capítulos 1 e 2 foram registradas as balizas epistemológicas gerais que direcionaram e embasaram a pesquisa. No capítulo 3, foram explicitadas as metodologias utilizadas para análise dos dados obtidos. Nos capítulos 4 e 5, apresentamos as interpretações do *corpus* de pesquisa.

O objetivo principal do capítulo 1, *Letramento: Concepções e Implicações para a Era Digital*, foi discutir os pressupostos vinculados aos estudos de letramento digital que colaboram para discutir a educação atual e, mais especificamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Iniciamos, pois, discutindo o conceito do termo letramento para justificar os diferentes conceitos propostos para o termo e a nossa defesa de que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto em que se inserem. Estabelecemos essa discussão em paralelo com os

estudos de autores brasileiros como Freire (1986), Kleiman (1995 e 2007), Soares (1998, 2002 e 2006), Tfouni (2000), Britto (2003), Mortatti (2004) e Buzato (2006a/b e 2007) e também de autores estrangeiros como Street (1984) e Lankshear (1987), entre outros autores não menos importantes, cujas reflexões têm nos levado a refletir a educação nacional e, de forma mais específica, o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa. Além disso, esses estudos contribuíram para discutir questões desta pesquisa: por que as práticas de ensino-aprendizagem permanecem vinculadas a uma perspectiva tradicionalista? Por que a nova geração de professores, quando chega às instituições escolares para exercer sua profissão, desconsidera suas próprias práticas sociais de uso da linguagem? Considerando nosso entendimento de que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto em que se inserem, pensar em letramento na atualidade implica considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas. Nessa expectativa, abrimos uma seção para discutir as concepções de letramento para a era digital, mais especificamente, para os estudos que justificaram a proposição do conceito *letramento digital*, um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia. Além disso, apresentamos reflexões que defendem que práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais conduzem e são conduzidas por uma nova mentalidade, contribuindo para analisar a presença das tecnologias na sociedade e no ambiente escolar. Entre os autores que embasaram nossas discussões, citamos Lankshear e Knobel (2007 e 2011), Buzato (2006a, 2010a, 2010b, 2009), Buckingham (2010) e Braga (2013).

No capítulo 2, *Formação de Professores no Brasil: Panoramas e Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa*, discutimos os panoramas e as perspectivas de formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil à luz dos estudos de letramento digital. Nossa expectativa inicial fundamentou-se na proposta de Kleiman (2006 e 2007), em seus estudos sobre letramento e formação de professores, de formação de professores agentes de letramento, que esbarram na necessidade de os professores-formadores assumirem esse mesmo papel. Para contextualizar e justificar nossas expectativas, apresentamos alguns dados históricos sobre formação de professores no Brasil. Quanto ao panorama de formação de professores no Brasil, destacamos no capítulo a falta de articulação entre a formação teórica e prática de professores que tem se constituído obstáculo para a formação profissional nos moldes que defendemos. Contribuem para esse

debate, estudos de Celani (1998), Pereira (2000), Lüdke e Cruz (2005), Silva (2012) e do autor estrangeiro Tardif (2002) cujo estudo embasou algumas discussões em nosso país. Apesar de essas discussões serem bastante relevantes para a educação na atualidade, os estudos de letramento digital trouxeram novas perspectivas para a formação e atuação dos professores. Por esse motivo, apontamos no capítulo outra concepção que se apoia nos estudos de letramento digital. Trata-se da defesa de que, se explorada a capacidade cooperativa e interativa dos recursos tecnológicos modernos e digitais pelos professores e professores-formadores, eles estarão mais próximos de assumir o papel de agentes sociais e terão mais instrumentos para aproximar as discussões teóricas das práticas, e se consideradas as múltiplas linguagens que permeiam o universo digital e os gêneros que circulam nas práticas sociais na atualidade pelos docentes de Língua Portuguesa, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa terá mais relevância para os alunos, pois irá considerar o novo perfil do leitor e do produtor de textos. O panorama dessa discussão, no entanto, revelou que os professores continuam considerando e explorando com os alunos apenas a linguagem verbal dos gêneros que circulam em contextos digitais, ou ainda, somente os gêneros tradicionais do impresso, muitas vezes veiculados ao computador.

Essas discussões que se pautaram em estudos de Kleiman (2007), Mafra (2008 e 2009), Leffa (2012), Behrens (2013), Moran (2013), entre outros, revelaram a carência por uma formação de professores 2.0.⁵ Além disso, deram-nos pistas de como formar professores agentes de letramento.

No capítulo 3, *Metodologia da Pesquisa*, organizamos os aportes metodológicos da pesquisa, discutindo inicialmente seu caráter interventivo e a justificativa para o embasamento de uma proposta metodológica de formação de professores na perspectiva da pesquisa-intervenção, com base nos estudos de Lourau (1993), Moita Lopes (1996), Rocha e Aguiar (2003), Dias (2011), entre outros. Nesse capítulo, apresentamos a caracterização de nossa pesquisa

⁵ Adotamos o termo “professores 2.0” tendo em vista o conceito de Web 2.0, utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* (WWW) que preconiza a troca de informações e colaboração entre os usuários das tecnologias digitais. Professores 2.0 seriam aqueles que consideram, em suas práticas docentes, a mentalidade da Web 2.0, promovendo um espaço aberto e fluido, onde poderes são compartilhados. Noção contrária à que dá sustentação a um ensino conteudista em que o conhecimento é imposto de cima para baixo.

(abordagem, fins, universo), o curso de extensão *Letramento Digitais e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, palco de nosso processo interventivo, os sujeitos da pesquisa e, por fim, as etapas da análise de dados e os objetos de pesquisa, as técnicas utilizadas para análise dos dados.

No capítulo 4, *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa da UEL em Relação aos Letramentos Digitais*, analisamos a formação inicial de professores de Língua Portuguesa da UEL em relação aos letramentos digitais para investigar se e como os professores em formação inicial estavam sendo formados para atuar na era digital e se eles realmente agem segundo o novo *ethos*⁶ do qual teorizam Lankshear e Knobel (2007 e 2011). Para atender à primeira investigação, analisamos o PPP do curso de graduação *Letras Português*, apresentando, entre outros, os dados o PPP do curso de Letras Português da UEL e a estrutura do currículo à luz das discussões de Lüdke e Cruz (2005). Além disso, analisamos a opinião dos professores em formação inicial inseridos no contexto investigado para levantar outros dados que contribuiriam para traçar o panorama de formação inicial de professores na UEL. Essas avaliações deram-nos indícios para apresentar uma resposta a uma das perguntas de pesquisa deste trabalho: Por que a nova geração de professores adota postura semelhante em relação ao ensino e ao uso de tecnologias? Com o objetivo de investigar se os professores em formação inicial estão familiarizados com a cultura digital, com sua dinâmica interativa e com as diferentes linguagens dos textos digitais, analisamos as falas dos professores em formação inicial ao longo do curso de extensão para interpretar e compreender as suas representações sobre si próprios e a relação que estabelecem com as tecnologias digitais.

No capítulo 5, *As Intervenções e o Desenvolvimento Discente*, a partir da análise do desenvolvimento⁷ dos professores em formação inicial ao longo do curso

⁶ *Ethos* é um conceito clássico da Retórica, vem de Aristóteles. Caracteriza-se como a construção da imagem de si no momento da enunciação, contemplando elementos linguísticos e extralinguísticos. Esse conceito grego embasa a noção de *ethos* dos estudos linguísticos. Ao longo dos séculos, no entanto, esse conceito sofreu reformulações e diferentes interpretações que permearam diferentes vertentes dos estudos linguísticos. Lankshear e Knobel (2007 e 2011), contudo, tratam do conceito de um novo *ethos* cujas características estão embasadas em teorias sobre modo de produção (CASTELLS, 1999), especificamente o pós-industrialismo (BELL, 1973).

⁷ Adotamos a concepção de desenvolvimento de BRONCKART (2008). Para o autor, o desenvolvimento é a reorganização consciente das operações psíquicas que geram significação. Em outras palavras, o autor defende que o desenvolvimento do indivíduo é alcançado quando as

de extensão, ou seja, analisando se eles conseguiram atribuir novas significações às suas ações e trabalhos docentes, levantamos soluções e caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para atuarem segundo as exigências da era digital. Essa análise foi realizada com base nos estudos que defendem a articulação de teorias e práticas, no ir e vir teórico e prático, defendido por Celani (1998), Tardif (2002), Lüdke e Cruz (2005), Kleiman (2008), Silva (2012), entre outros, pois, como nos apontaram os estudos sobre o assunto, não há receitas prontas. Para essa investigação, estabelecemos algumas categorias de análise que consideramos fundamentais nos estudos de letramento digital e formação de professores de Língua Portuguesa: tecnologias digitais na prática pedagógica; o papel do professor e do aluno; concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao final dos capítulos teóricos (1 e 2) e de análise de dados (4 e 5), elaboramos um texto conclusivo que, ao mesmo tempo, retomou as principais questões discutidas, relacionando-as com as questões e objetivos da pesquisa, quando sinalizaram sua relação com as discussões dos capítulos seguintes. Estes textos conclusivos foram destacados do corpo do capítulo por meio de asteriscos.

1 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A ATUALIDADE E PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No capítulo introdutório, apresentamos o objetivo central desta tese de apontar caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para atuarem na era digital. Nosso trabalho com formação continuada de professores revelou a dificuldade que os docentes do ensino básico apresentaram para propor metodologias que atendam não apenas à necessidade de utilizar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, mas também para a necessidade de utilizá-las porque podem viabilizar o trabalho colaborativo e a participação, características das práticas sociais da sociedade moderna. No mesmo capítulo, destacamos que, apesar de nossa experiência prática, não tínhamos conhecimento suficiente para trabalhar essas questões. Durante nossa trajetória, no curso de Pós-Graduação, ampliamos nossas pesquisas acerca do uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa e encontramos nos estudos de letramento digital algumas respostas para o porquê de o ensino permanecer voltado aos padrões tradicionais. Esses estudos confirmaram nossas pressuposições, apontaram caminhos para o trabalho com formação de professores e, além disso, foram discutidos com os professores em formação inicial no curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*.

Neste capítulo, vamos discutir aspectos relacionados ao letramento digital e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem em nosso país. O objetivo central dessa reflexão é analisar a presença e o uso das tecnologias digitais nas práticas escolares. Por esse motivo, em um primeiro momento, poderíamos inferir que o aporte teórico deveria restringir-se aos estudos de letramento digital. Apesar de ser realmente o foco desse trabalho, entender o conceito de letramento digital implica conhecer o conceito de letramento, anterior a ele e que não mantém uma relação dicotômica, mas de ampliação e adequação à nova realidade que se instaura.

Os estudos de letramento dão subsídios para pensar a relação das práticas sociais atuais com os recursos digitais, que culminou no uso do termo letramento digital e levantam questões importantes para se discutir a educação na atualidade.

Discutir o letramento na atualidade, sobremaneira implica reconhecer a presença e a influência das tecnologias digitais em nosso cotidiano, incluindo o cotidiano escolar, e reconhecer as práticas de linguagem que se estabelecem mediadas por esses recursos. Nessa perspectiva, surgiram os estudos de letramento digital que se preocupam não apenas com a necessidade de inserir tecnologias digitais nas escolas, mas também em discutir os efeitos sociais e cognitivos na apropriação desse letramento. Seguindo esse panorama, a importância de discutir o conceito de letramento digital neste estudo justifica-se pelo fato de que as diferentes interpretações que são dadas a ele interferem diretamente na percepção do uso de tecnologias nas práticas escolares, preocupação central desta tese. Alia-se a isso o fato de que esses estudos contribuem para questionar a lógica tradicional de organização dos conhecimentos que influencia nas discussões acerca da formação de professores de que trataremos no próximo capítulo.

Além dos aportes teóricos dos estudos de letramento digital, vamos trazer para a discussão estudos mais abrangentes acerca das perspectivas de ensino para a atualidade, bem como traremos discussões mais específicas a respeito de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para alcançar esses objetivos, serão discutidos os conceitos do termo letramento, suas divergências teóricas e implicações para a era digital. Nesse contexto, trataremos das implicações metodológicas dessa teoria, em especial, para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

A palavra *literacy* é traduzida nos dicionários de língua inglesa como *the ability to read and write* (habilidade para ler e escrever). No Brasil, as habilidades de leitura e escrita estiveram ligadas, num primeiro momento, ao conceito de alfabetização. Posteriormente, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita e, para designá-las, utilizou-se o termo letramento.

Essas novas demandas referem-se à preocupação que os estudos linguísticos passaram a ter, no Brasil, a partir da década de 1980, com o uso social da leitura e da escrita. Preocupação advinda, especialmente, dos estudos de Paulo Freire.

Em 1981, Paulo Freire apresentou, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, uma palestra que deu origem ao livro *A*

importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1986), na qual ele propôs uma compreensão mais crítica da leitura, que fosse além da decodificação da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo. Segundo ele (1986, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Seguindo esse pensamento de Freire (1986), Britto (2003, p. 16) afirmou que a criança, o adolescente e o adulto têm de aprender com o mundo e, nesse aprendizado, aprender a escrita. Ou o contrário, a aprendizagem da escrita deve implicar a aprendizagem do mundo. Aprender uma linguagem para eles implica aprender referências do mundo, visto que se entendia que o sujeito, a linguagem e o conhecimento estavam interligados.

Esses estudos despertaram para a necessidade de considerar os aspectos sociais aos estudos linguísticos, o que engloba o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais voltado para o aluno⁸ e para sua formação integral. É nesse contexto, de acordo com Britto (2003), que se passou a ter uma preocupação com a tradução do termo *literacy*. Cabe destacar que Paulo Freire não propôs tradução alguma para *literacy*, todavia seus estudos foram importantes e, talvez, precursores do conceito de alfabetização que se instaurava.

Como apresentado no início desta seção, *literacy* foi traduzida no português como a habilidade de ler e escrever que já era entendida pelos autores anglo-saxônicos, segundo Buzato (2007), como um conceito que englobava dimensões de sistema, meio e uso em diversas situações que nessa época passam a ir além do que se entendia, até então, no Brasil, por alfabetização. Na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, que destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita, de acordo com Kleiman (1995, p. 15-16), o termo *literacy* foi traduzido como letramento. Tfouni (2000, p. 30) diz que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu,

⁸ Nóvoa (2006) reflete que a escola precisa atentar-se para o fato de que centrar o ensino no aluno não significa que ela deva acumular missões (muitas vezes de responsabilidade de outras instituições sociais), pois o excesso de responsabilidades que a escola tem assumido em razão desta preocupação em centralizar o ensino no aluno, segundo ele, tem gerado dificuldades para se estabelecerem estratégias claras de aprendizagem. Ele ressalta que não se deve deixar de abordar temas como violência, educação sexual, prevenção de maus tratos etc. Todavia, não se pode negar que o foco principal da escola é a aprendizagem. Seguindo essa reflexão, o autor defende que se fale em uma escola centrada na aprendizagem do aluno e não só no aluno.

principalmente, entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Considerar, entretanto, que a aprendizagem de uma linguagem envolve aprendizagem de referências do mundo, pressupõe reconhecer que os contextos de uso da linguagem precisam ser considerados nas práticas de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 1990, especialmente, surgiram vários estudos que discutiram o conceito do termo e suas implicações para o ensino, especialmente de Língua Portuguesa, *locus* privilegiado de formação de leitores e escritores. Kleiman (1995, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Soares (1998, p. 72) segue a mesma perspectiva, pois afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Confirma-se, assim, que o conceito de letramento liga-se às práticas sociais de leitura e de escrita.

Cabe destacar, todavia, que o número de eventos sociais de uso de leitura e de escrita aos quais as pessoas se expõem, o número de gêneros que circulam nesses diferentes eventos e o fato de as práticas sociais e de leitura e escrita estarem continuamente em mudança tornam difícil, se não impossível, a tarefa de definir um indivíduo letrado e de se adotar um único conceito para letramento. Mortatti (2004, p. 86) afirma que a “definição do termo ‘letramento’ tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão.” Soares (2002 e 2006) diz ser problemática a definição de letramento. No terceiro capítulo da obra *Letramento: como definir, como avaliar, como medir* (2006), a autora apresenta o conceito de letramento “como fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível” (p. 65). Para justificar tal entendimento, Soares (2006) defende que essa dificuldade em se definir o letramento deve-se ao fato de que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; [...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Ela explicita esse posicionamento por meio da apresentação das dimensões individuais e sociais do letramento.

De acordo com Soares (2006, p. 66), se for tomada apenas a dimensão individual do letramento para a leitura e a escrita (entendendo que a leitura e a escrita exigem habilidades bastante diferentes) de diversos tipos de materiais, já se

pode entender a dificuldade em se estabelecer um único conceito, pois para leitura de cada material, de cada gênero, serão exigidas habilidades diferentes, o que poderia interferir no conceito de letramento. Para ela,

as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. (SOARES, 2006, p. 70-71)

Não há como negar que as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso. Além disso, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra (e de uma classe social para outra). Esse panorama aponta para a dimensão da complexidade em se estabelecer um conceito padrão para letramento, ou seja, as pessoas, em diferentes lugares e em diferentes contextos políticos e culturais participarão de diferentes eventos de letramento, e, portanto, terão de questionar diferentes valores, tradições e formas de distribuição de poder e utilizarão a linguagem de formas diversas. Além disso, há que se considerar que uma sociedade, com o passar do tempo, passa a ter novos comportamentos políticos, sociais, econômicos e também linguísticos.

Por conta da multiplicidade de eventos sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas e a multiplicidade de habilidades necessárias para participar competentemente nesses eventos, alguns autores⁹ têm proposto o uso do termo letramentos, no plural. O uso da palavra no plural, contudo, não é recente, nem foi proposto pelos brasileiros. De acordo com Buzato (2007), os autores anglo-saxônicos passaram a usar a palavra no plural (*literacies*) “por conta da compreensão de que cada letramento está situado em um contexto cultural específico, e utiliza um conjunto específico de tecnologias em um repertório específico de códigos e sistemas de representação para finalidades específicas” (s/p).

Para Buzato (2006a, p. 4),

⁹ Soares (2006) cita Street (1984), Wagner (1986) e Lankshear (1987).

letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

Apesar das dificuldades para se definir o termo, ele será utilizado neste trabalho, ora no singular, ora no plural. O que nos importa é que o conceito, ou os conceitos, trazem implícita a noção de que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto em que se inserem. Isso posto, interessa-nos enfatizar que esse entendimento não é compartilhado por todos e, por esse motivo, muitos modelos de ensino que se dizem atrelados ao conceito de letramento nada mais fazem que reproduzir metodologias tradicionais. A própria vertente social do termo tem gerado diferentes interpretações.

Soares (2006) apresenta duas fundamentações possíveis e distintas para o termo letramento: uma liberal, progressista, de valor pragmático e outra revolucionária. A interpretação liberal e progressista refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para, como diz a autora, “funcionar” adequadamente em práticas sociais de leitura e de escrita. Trata-se, segundo ela, de uma interpretação neutra que deu procedência ao termo letramento funcional. Nessa concepção, o domínio das habilidades de leitura e de escrita deve ser suficiente para que o indivíduo sobreviva na sociedade; para manter-se em um emprego, por exemplo. Letramento seria um instrumento neutro a ser utilizado pelo indivíduo nas práticas sociais quando exigido. “Ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea” (LAKSHEAR, 1987, p. 64). Nesse enfoque, a finalidade do ensino, mais especificamente de Língua Portuguesa, é instrumentalizar minimamente o aluno para participar de algumas práticas formais de leitura e de escrita e não tem como foco sua formação integral.

Em contrapartida, a interpretação revolucionária refere-se ao “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e 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” (SOARES, 2006, p. 74-75) que não se restringem às práticas perpassadas pela leitura e escrita formais. Essa é a interpretação defendida pelos estudos

acadêmicos. Apesar disso, muitos autores, ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita.

Ponderando esse cenário, estudos brasileiros acerca do letramento têm retomado os modelos de letramento propostos por Street (1984): o modelo autônomo e o modelo ideológico – para discutir as implicações do conceito de letramento no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kleiman (1995), no modelo autônomo de letramento, proposto por Street (1984), a escrita é entendida como um produto completo em si, que não está ligado ao seu contexto de produção para ser interpretado. O processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

Buzato (2007, p. 112) acrescenta:

O assim chamado modelo “autônomo” do letramento, isto é, aquele segundo o qual o letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema de seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento, por conta de sua natureza objetiva, de separar o sentido do enunciado (*text meaning*) do sentido da enunciação (*speaker meaning*).

De acordo com esse modelo, o letramento está intimamente ligado à escrita que é concebida como uma variável autônoma, que não sofre interferência do meio social e, por isso, não é interpretada segundo seus usos sociais, mas devido ao seu próprio funcionamento interno. Entendemos ainda que o domínio da escrita pode modificar a perspectiva econômica e social do indivíduo. De acordo com Kleiman (1995), esse é também o modelo prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado. Por esse motivo, segundo ela, a escola não tem viabilizado ao aluno participar competentemente de eventos de letramento não escolares, ou de tarefas que requeiram uma “atitude abstrata”.

Sobre essas questões relacionadas ao modelo autônomo de letramento, cabem ainda outros apontamentos. A escrita autônoma liga-se à escrita padrão formal, que segue as regras da gramática tradicional, do português padrão. Por meio

desses apontamentos, verifica-se que o modelo autônomo de letramento delega àqueles que dominam a escrita um nível maior de poder, pois, de acordo com seus pressupostos, dominar a escrita implica a possibilidade de ascender econômica e socialmente. Isso ocorre porque, segundo essa visão, como aponta Buzato (2007), o desenvolvimento cognitivo decorre da aquisição da escrita.

O modelo ideológico de letramento defende a influência do contexto social nas práticas de leitura e escrita. Esse entendimento decorre, principalmente, da necessidade de se observar a multiplicidade de significados que a escrita pode assumir em diferentes contextos, que não se restringem àqueles em que a norma padrão culta é determinante e que se estendem aos contextos cotidianos aos quais os indivíduos se expõem. De acordo com Buzato (2007, p. 112-113), “os letramentos são vistos como conjuntos de práticas discursivas ideologicamente saturadas e variáveis de acordo com os diferentes contextos sócio-culturais”. Por esse motivo, a concepção de linguagem adotada pela Gramática Normativa, aquela que entendida como um manual de normas a serem seguidas por aqueles que querem se expressar corretamente, não cabe ao modelo ideológico de letramento, visto que as situações comunicativas passam a ser consideradas. Adota-se como eixo central uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem.

“Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informação a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2005, p. 23). Ao entender a língua como sistema dinâmico, o contexto e a realidade linguística passam a ser importantes para o estudo da língua. A língua entendida como um sistema independente, composto de partes separadas umas das outras dá lugar a uma visão social. Desse modo, a defesa de que estudar uma língua significa adquirir cada uma de suas partes, dá lugar a um ensino voltado para a língua como prática social, atrelada a um contexto de uso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 23) defendem que “a produção de discursos não acontece no vazio.” O ensino da gramática cede espaço para a defesa de um ensino-aprendizado do texto em seu contexto de produção.

Todos esses apontamentos feitos em relação ao modelo ideológico confirmam sua aproximação com a interpretação revolucionária do letramento, defendida por Soares (2006). Assim como a interpretação revolucionária, o modelo ideológico de letramento refere-se ao “conjunto de práticas socialmente construídas

que envolvem leitura e 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” (SOARES, 2006, p. 74-75).

Depois de explicitadas as diferentes interpretações para o conceito de letramento e de discutidos os diferentes modelos de letramento, destacamos que neste estudo defendemos que a escolarização deva voltar-se para a interpretação revolucionária de letramento e, conseqüentemente, deva adotar o modelo ideológico de letramento. No entanto, muitos autores, ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita em sua concepção ideológica. Fanfani (2000, p. 8), por exemplo, conclui que “em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação de conhecimento, distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares”.

Soares (2006, p. 120) afirma que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades modernas industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.” Apesar disso, a autora enfatiza, no mesmo livro (p. 100), que os letramentos adquiridos nos contextos escolares permanecem, na maioria dos casos, incapazes de lidar com usos cotidianos, pois estes não adentraram os muros escolares.

Kleiman (1995, p. 20) confirma tal percepção. Para ela,

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Com efeito, segundo os estudos apresentados, a escola tem adotado o modelo autônomo de letramento, proposto por Street (1984). Isso implica dizer também que a escola tem centralizado o ensino da escrita formal.

Por meio desse estudo, podemos constatar que, apesar de parecer óbvia a necessidade de mudança, ela não tem ocorrido porque a escola tem adotado um modelo que não viabiliza ao aluno participar competentemente de eventos de

letramento não escolares, ou de tarefas que requeiram uma “atitude abstrata” (KLEIMAN, 1995). Além disso, constatamos, nessa discussão, que alguns autores, em suas reflexões, parecem entender que o apego ao modelo autônomo de letramento é de responsabilidade estrita das instituições escolares, que negam outros modos de apropriação do conhecimento.

Kleiman e Martins (2007) defendem que esse apego a práticas tradicionais tem ocorrido, dentre outros fatores, por conta da sistematização dos currículos. Ela justifica tal afirmação analisando que a programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil, nos currículos, inviabiliza a implementação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social, uma vez que estes, os currículos, determinam a ação docente.

No âmbito da discussão estabelecida, constatamos que, apesar das mudanças no paradigma educacional, os currículos permanecem subordinados ao entendimento do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica que entende que o papel da escola é preencher as mentes vazias dos alunos que são vistos como depósitos de informações, muitas vezes, desvinculadas de suas necessidades reais (XAVIER, 2007, p. 2).

Essas considerações contribuem para discutir uma das questões desta pesquisa: por que as práticas de ensino-aprendizagem permanecem vinculadas a uma perspectiva tradicionalista, apesar das mudanças que ocorreram nas concepções de ensino-aprendizagem que certamente perpassam a formação de professores que se formaram mais recentemente? Uma das respostas para essa questão está na perspectiva tradicional dos currículos.

Fanfani (2000), em seu estudo a respeito das contradições entre a cultura jovem e a cultura escolar, diz que essa “oposição estrutural” é fonte de conflito e desordem, pois, enquanto no programa escolar permanecem as marcas de homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e sequências únicas, as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas abertas, flexíveis, móveis e instáveis.

As considerações anteriormente apresentadas também elucidam outra problemática que justificou a proposição do trabalho aqui apresentado. Trata-se da visão incomodada do professor-pesquisador para o fato de que a nova geração de professores, quando chega às instituições escolares para exercer sua profissão,

desconsidera sua própria cultura,¹⁰ caracterizada pela fragmentação, flexibilidade, mobilidade e instabilidade, de que trata Fanfani (2000). Soma-se a isso o fato de que os alunos, quando chegam aos bancos escolares hoje, deparam-se com uma relação conflituosa entre a sua cultura e a cultura escolar. Mais uma vez, a resposta que obtivemos é que isso acontece em decorrência da sistematização do currículo, que determina os caminhos da atuação docente, causando conflitos tanto na relação do aluno com a escola quanto das novas gerações de professores em sua relação com a profissão.

Apesar das dificuldades apresentadas e refletindo a realidade do ensino, faz-se necessário propor alterações que levem em conta as teorias de letramento(s), não desconsiderando as propostas curriculares. Kleiman(2007a) sugere que, a partir de um interesse real na vida dos alunos, proponham-se atividades que envolvam o uso da escrita e leitura de textos que circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos. A colocação da autora leva-nos a refletir que, apesar dos obstáculos com os quais nos deparamos, é possível pensar em uma educação voltada para a realidade, para situações reais de uso de leitura e escrita.

Confirma-se, pois, a importância dos estudos de letramento para discutir a educação do século XX e que se fazem relevantes para refletir a educação do século XXI, pois eles despertam para a necessidade de reconfiguração do planejamento escolar e do currículo, no sentido de deslocar o ponto central da educação dos conteúdos disciplinares, da tradição escolar, para as práticas sociais. Além disso,

Os estudos do letramento trouxeram grandes contribuições para o ensino, pois deram visibilidade a situações de opressão provocadas por práticas de escrita legitimadas, como os usos da escrita escolar, utilizada como padrão diante de outras atividades de linguagem, características de outras esferas sociais não prestigiadas. (SILVA, 2012, p. 37)

Assim sendo, analisamos que, embora haja a defesa por uma educação revolucionária e pela adoção de um modelo ideológico de letramento, as escolas têm tido dificuldades para sair do ensino tradicional, em que a linguagem escrita

¹⁰ Santaella (2005) sinaliza que, especialmente no século XX, com o alastramento do universo digital, houve a emergência de uma nova cultura, a cibercultura, que, em nosso entendimento, está ligada ao conceito do novo *ethos* de que já tratamos.

predomina como difusora do saber e em que o professor permanece exercendo uma postura central. Essa dificuldade não descarta a validade dos estudos de letramento para discutir questões importantes da educação ao longo do tempo e nos dias atuais. Todavia, discutir a educação na atualidade implica reconhecer a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano e, por e em consequência delas, a emergência de uma nova cultura, de um novo pensamento (SANTAELLA, 2005).

Com base nos estudos tratados nesta seção, discutiremos se os estudos de letramento digital ampliam as discussões que permeiam os estudos de letramento. Para alcançar esse objetivo, trataremos, primeiramente, de alguns conceitos e perspectivas do letramento na atualidade.

1.2 LETRAMENTO(S): DISCUSSÕES PARA A ERA DIGITAL

Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital. Nessa perspectiva, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas.

O surgimento da *Sociedade da Informação*, em que o domínio da *informação* passou a ser o principal “capital de troca”, explica o grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de computadores, banda larga, telefonia móvel, *data show*, *ipads*, entre outros. “Acompanhando esse conjunto de avanços, linguagens desenvolvidas para o uso de meios analógicos (película fílmica, fita cassete entre outros) ou impressos migram para meios digitais, permitindo a integração e hibridização dessas linguagens” (BRAGA, 2013, p. 39). Posteriormente, a criação das redes sem fio teve como impacto ampliar a circulação dessas novas práticas letradas. Nota-se que as práticas sociais determinaram o uso das tecnologias, ou seja, não foi o uso das tecnologias que determinou o surgimento da *Sociedade da Informação*, mas o processo de urbanização e a natureza do mercado de trabalho.

Trazendo essa discussão para a atualidade, a título de exemplo, estão os programas interativos, em grande difusão na televisão nacional e internacional, que permitem ao telespectador fazer escolhas, determinar caminhos, ou seja, participar do processo criador. Apesar do conceito de interatividade, esses programas buscam aproximação com os novos modos de comunicação da sociedade,

marcados pela participação e pela colaboração e não pela recepção passiva da informação.

Silva (2001) sinaliza que Hélio Oiticica, na década de 1960, já havia percebido essas mudanças nas expectativas de comunicação. Sua arte participacionista (parangolé) permitia ao público deixar de ser um público que observava de fora a obra, passando a participar de sua criação. Notamos que uma proposta que parece, muitas vezes, tão atual e inovadora como os programas interativos da TV, está enraizada num modo de comunicação que tem sido incentivado desde a década de 1960, época em que as televisões estavam começando a fazer parte da vida das elites.

Esses exemplos apresentados contradizem alguns entendimentos de que são as tecnologias que determinam as práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, eles revelam que uma nova identidade (novo *ethos*) instaura-se nas práticas letradas contemporâneas. Os estudos que tratam das novas práticas letradas que consideram o novo modo de agir das pessoas são os estudos dos “novos letramentos” discutidos por Lankshear e Knobel (2007 e 2011).¹¹

Esses estudos reconhecem o surgimento de um novo *ethos*, “uma nova mentalidade dita pós- (industrial, moderna, nacional, escassez, etc.)” (BUZATO, 2010a, p. 285), que mobiliza diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades. Nessa perspectiva, Castells defende que “realmente estamos em uma nova era [...], a era da informação” (1999, p. 573-574), contexto cultural em que há mistura de tempos e espaços, em que o hipertexto de multimídia modela as mentes e memórias das crianças.

Para refletir melhor sobre o “novo *ethos*” acerca do qual teorizam Lankshear e Knobel (2007 e 2011), é preciso compreender que as novas práticas letradas (sejam digitais ou não) demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído. Nesse novo lugar de ser/agir, as ações são menos

¹¹ Esses estudos embasam-se nas teorias sobre modos de produção (CASTELLS, 1999), especificamente o pós-industrialismo (BELL, 1973). Daniel Bell (1973) criou o termo “sociedade do conhecimento”, atentando-se para o fato de que a economia estava deixando de se preocupar com a produção de bens materiais (era industrial) e passando a se atentar para a necessidade de produzir conhecimentos (era pós-industrial). Seguindo essa perspectiva, Castells (1999), discute a identidade do ser humano no mundo pós-moderno com base em redes, sistema aberto altamente dinâmico e suscetível de inovação. Para ele, no pós-industrialismo houve a emergência de identidades coletivas que se constroem a partir de estruturas o que tem ganhado espaço com as tecnologias da informação porque elas fornecem a base material para a expansão desse sistema. Por esse motivo, muitos se referem à era pós-industrial como era digital.

dominadas por especialistas, as normas e regras que governam os novos letramentos são mais fluidas e menos permanentes que aquelas de letramentos tradicionais, da cultura do papel. Esses fenômenos sugerem que a diferença de *ethos* entre os letramentos e os novos letramentos têm a ver com fenômenos sociais e históricos de “fragmentação do espaço” acompanhados pela emergência de uma nova mentalidade (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007).

Para os autores (2007 e 2011), há dois tipos de casos para os novos letramentos: casos periféricos (*Peripheral cases*) e casos paradigmáticos (*Paradigmcases*). Os primeiros seriam os casos em que há novo *ethos*, mas não necessariamente nova tecnologia/técnica. O segundo caso, o *ethos* é novo e a tecnologia também, seria o caso, por exemplo, de alguns letramentos digitais, principalmente. Esses conceitos são bastante esclarecedores e contribuem para delimitarmos o enfoque desta pesquisa. São esclarecedores, no sentido de que confirmam que os novos modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento são características dos novos letramentos que surgem e não são determinados pelo uso das tecnologias. Ao mesmo tempo, mostram que nem todo letramento/prática que envolve nova tecnologia será sempre novo letramento.

Buckingham (2010) ilustra bem esse último aspecto ao discutir algumas das especificidades da cultura digital. Ele alerta para o fato de que nem tudo que está veiculado no computador pode realmente ser chamado de digital. Por exemplo, um livro que foi transformado em arquivo PDF, simplesmente é um livro digitalizado, não é digital. A prática de leitura não mudou necessariamente. A superfície mudou, ao invés de papel, tem-se agora uma tela, contudo, pode-se dizer que a experiência de leitura é a mesma.

Esses debates conduzem, pois, ao que defendemos nesta tese como letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia, um caso paradigmático dos novos letramentos. Não adotamos esses conceitos – novos letramentos e letramentos digitais – como sinônimos. Buzato (2010a), no entanto, faz isso. Ao tratar do conceito, ele utiliza a expressão “novos letramentos/letramentos digitais”. A justificativa para esse posicionamento foi-nos esclarecida por Buzato(2010b). Segundo o autor, o letramento hoje nas sociedades *Standards* é digital, pois a tecnologia perpassa, mesmo que indiretamente, todas as nossas práticas letradas.

Apesar de concordarmos com o autor, não são nosso foco de pesquisa os casos periféricos dos novos letramentos, já que discutimos a presença das tecnologias no âmbito escolar, ou seja, os novos letramentos em que há efetivamente o uso de uma tecnologia digital. Desse modo, não abordaremos os termos como sinônimos.

Buzato (2009) entende que

letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Para Buckingham (2010, p. 49-50), o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, entre outros. O autor afirma ainda que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (p. 49). Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

Entendemos que o desenvolvimento das novas tecnologias é fruto de demandas sociais, mas que, para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades, como destaca Buckingham (2010). Nesse sentido, concordamos que os letramentos digitais tanto são afetados pelas culturas, quanto afetam as culturas nas quais são introduzidos de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidas na sua apropriação (BUZATO, 2006a, p.7).

De fato, o uso das tecnologias, apesar de demandado pelas relações sociais, afeta essas relações. É o caso, por exemplo, da noção de tempo e espaço, pois as tecnologias têm viabilizado um rompimento nas barreiras espaciotemporais, tornando-se possível, sob a mediação de uma tecnologia digital, estar em diferentes tempos e espaços ao mesmo tempo. Segundo Braga (2013, p. 45), o uso das tecnologias digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de

tempo e espaço, trazendo alterações nas práticas sociais e tornando possível o surgimento de um novo tipo de comunidades: as comunidades virtuais.

Segundo Braga (2013, p. 45), o uso das tecnologias digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de tempo e espaço o que traz alterações nas práticas sociais e torna possível o surgimento de um novo tipo de comunidade: as comunidades virtuais.

É importante e pertinente enfatizar que o ambiente *online* e as comunidades virtuais consistem em novos espaços, daí mais evidências de que as práticas letradas mudam, porque as próprias condições de produção são diferentes. A questão é que o ciberespaço coexiste com o espaço físico (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007). Parece claro que o ciberespaço tem integrado suas experiências de “espacialidade” há tempo. Toda uma geração tem crescido num mundo saturado de tecnologias digitais e suas experiências nesse “novo” espaço são em rede, onde os usuários estão conectados e interagindo conjuntamente e colaborativamente.

A integração de espaços e tempos nos ambientes *online*, em especial, nas comunidades virtuais, interfere na maneira de se usar a linguagem. Um exemplo disso é o internetês: “uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula” (ROJO, 2009, p. 103). Buzato (2011) o define como “forma alternativa de grafar o português falado”. Notamos que a própria noção de língua escrita e oral, antes entendidas numa visão dicotômica, é modificada e, nesse caso, se fundem e se interpenetram.

Santaella (2005) fala em hibridização de linguagens (em que as imagens, os sons, as cores, os *links*, *hiperlinks*, os vídeos que também se interpenetram e ressignificam) e no surgimento de novas linguagens, que caracterizam os textos digitais e que, ao mesmo tempo, mobilizam novos modos de pensar, agir, sentir (p. 392). Para ela, esses novos modos de pensar, agir e sentir, que emergiram com a linguagem digital, são interativos e dialógicos. Nesses termos, não há como pensarmos em novas tecnologias estritamente como uma nova técnica, ou como um novo meio de transmissão de conteúdos preexistentes. “A hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma” (SANTAELLA, 2005, p. 392).

Para Rojo (2012, p. 19), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, *links*, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma

delas para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19). Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Bauerlein (2007) afirma que, atualmente, as crianças e os jovens, que convivem mais de perto com computadores, já não leem atentamente e concentradamente textos, eles mais “escaneiam” as informações que lhes interessam, detendo-se pouco no conjunto do escrito. Essas práticas de letramento que exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliam a noção de letramento(s) para letramento(s) digital(ais).

Verificamos que, subjacente à concepção de letramento digital e do novo *ethos* característico na cultura digital, estão novas práticas letradas (digitais ou não) que demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007 e 2011) onde os espaços e os tempos se interpenetram. As redes sociais, que são abordadas neste trabalho, trazem um exemplo claro da potencialidade interativa propiciada pela tecnologia digital. Nesses espaços, é possível e prevista uma participação efetiva entre os usuários. Na verdade, esse é o objetivo das redes sociais: troca, colaboração, construção conjunta.

Apesar de todo esse estudo acerca dos letramentos digitais, que engloba tanto aspectos técnicos quanto cognitivos, estão sendo adotados alguns entendimentos simplistas do conceito. Alguns autores entendem que são as novas tecnologias que determinam o surgimento de uma nova mentalidade e descartam o fato de que o desenvolvimento dos recursos tecnológicos é determinado pelas práticas sociais. A crítica a esse entendimento deve-se ao fato de que, ao tomarem esse entendimento, delegam às tecnologias a “panacéia capaz de consertar os males do sistema educacional” (DWYER et al., 2007, p. 131).

Outra concepção que criticamos refere-se ao entendimento de que o letramento digital acrescenta ao conceito de letramento o uso da tecnologia. Essa percepção, apesar de simplista, não pode ser desconsiderada, ou seja, se letramentos são práticas sociais de uso da escrita e da leitura que têm sentidos específicos, finalidades específicas (dimensão social) e que demandam domínio da escrita e da leitura (dimensão individual), os letramentos digitais podem ser conceituados da mesma forma, considerando-se a demanda das tecnologias digitais.

No entanto, essa visão tem causado algumas interpretações superficiais em relação ao conceito, pois há alguns entendimentos de que a simples inclusão do recurso digital em um evento de letramento caracteriza o letramento digital. Longe disso, concordamos que os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, quanto por eles são afetados, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. Verificamos que, muitas vezes, o conceito de letramento digital liga-se à habilidade técnica de uso das tecnologias digitais.

De acordo com Coiro et al. (2008), a aquisição do letramento digital não pode ser definida pela aquisição da habilidade de tirar vantagem de uma tecnologia específica, mas uma mentalidade e a habilidade de se adaptar continuamente a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem no tempo e no espaço.

Em relação às implicações pedagógicas das teorias de letramento digital, destacamos que esses estudos, para, além da preocupação com os estudos da linguagem propriamente dita, preocupam-se com as demandas da era digital no campo da educação.

Antes da criação da imprensa, as pessoas em geral tinham acesso à escrita formal, especialmente, se não somente, na escola. Não havia muitos textos escritos circulando na sociedade e, além disso, a alfabetização não estava ao alcance da maioria e não prezava pelo ensino de habilidades de leitura e escrita que permitissem ao indivíduo ler e escrever textos mais complexos. Esse quadro se alterou com a criação da imprensa e, principalmente, a partir do desenvolvimento de tecnologias digitais (*Sociedade da Informação*) que ampliaram ainda mais o acesso e o impacto da escrita. Hoje, as pessoas têm acesso a inúmeros textos escritos e a práticas sociais mediadas pela escrita, fora do ambiente escolar e, além disso, nos ambientes digitais.

Apesar de concordarmos que a escola, ainda nos dias de hoje, é uma importante *agência de letramento*, questionamos, juntamente com Kleiman (1995), se ainda é a principal. Fora dos muros das escolas, os alunos produzem textos, leem, têm acesso à informação. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino indicar caminhos e abrir seus muros para a entrada de letramentos que circulam na sociedade, incluindo os digitais, que surgem de acordo com as demandas da própria sociedade e que fazem e devem fazer parte das práticas sociais de letramento dos alunos.

Tendo isso em vista, há algumas décadas, os estudos de letramento digital têm discutido a necessidade de a escola aproximar-se da realidade das práticas letradas da sociedade e dos alunos para que, em consequência disso, ela se aproxime dos estudantes e até mesmo prepare-os – nesse caso, professores e alunos – para atuar segundo as demandas da era digital. Essas discussões, contudo, geraram consequências no âmbito escolar. Por causa da necessidade apontada, muitas escolas foram equipadas com computadores, Internet, dentre outras tecnologias não menos importantes.

No Brasil, a introdução das tecnologias de telecomunicações e informática no sistema público de ensino básico deu-se, especialmente, a partir de 1996, com o PROINFO. De acordo com o Relatório de Atividades de PROINFO (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2002, p. 5), no período entre 1996 e 2002, 4.629 escolas foram beneficiadas com um total de 53.895 computadores.

No Paraná, essa iniciativa teve destaque a partir de 2006, na última gestão do Governo Requião, por meio do projeto Paraná Digital. Durante esta campanha, foram instalados laboratórios de informática com acesso à Internet em todas as escolas estaduais do Paraná e televisores com leitura multimídia em todas as salas de aula. Essa iniciativa revela que a preocupação com a inserção da escola no universo digital, decorrente de demandas sociais e educacionais oriundas da era digital, tem gerado ações governamentais.

Defendemos que o sucesso da inserção de tecnologia na escola está além da compra ou do acesso à máquina/recurso (computador, lousa digital, Internet etc.). É preciso estar preparado para lidar com novo tipo de mentalidade das práticas letradas da contemporaneidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; BUZATO 2010; entre outros), da Web 2.0.¹² Lankshear e Knobel (2007) nomeiam essa mentalidade como “ciberespacial-pós-industrial”, e suas características estão diretamente ligadas com as características que já mencionamos sobre o novo *ethos*. Isto é, ter a mentalidade 2.0 é promover a lógica do ciberespaço, o qual é descentrado, aberto e fluido. A dispersão de conhecimento, saberes e informações são valorizadas em

¹² O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* (www) que preconiza a troca de informações e colaboração entre os usuários das tecnologias digitais. A ideia é que o ambiente *online* torne-se mais dinâmico e que os usuários trabalhem em colaboração. A Web 2.0 foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media. O termo não se refere à atualização nas especificações técnicas, mas ao novo paradigma da tecnologia, o trabalho em rede (CASTELLS, 1999). Nessa perspectiva, a ideia da Web 2.0 é tornar o ambiente *online* mais dinâmico e fazer com que os usuários colaborem para a organização de conteúdo.

destrimento da escassez e da centralização. O poder está distribuído e as práticas de autoria são compartilhadas e colaborativas, assim como a inteligência também é colaborativa e não mais individual. Não há mais especialistas, o que vale é participar, contribuir, criar, recriar e inovar conectados em rede.

No entanto, em muitos casos, observamos que a inserção desses recursos nas escolas não vem acompanhada de mudanças nas perspectivas de ensino. Um dos principais problemas colocados por Lankshear e Knobel (2007) e também presente nas considerações de Warschauer e Ware (2008) é que muitas vezes as pessoas (e também as escolas) trazem para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0,¹³ a mentalidade físico-industrial. Isto quer dizer que de nada vale estar conectados se o modelo de mentalidade e o modo de comunicação valorizam a centralização, a produção/inteligência individual e a autoria e conhecimento estão reservados apenas aos especialistas e suas instituições. Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação.

Estudos a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar revelam exatamente isso: professores e diretores trazendo para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0 que confirmam o entendimento de que o conceito de letramento (digital) está ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. Seguindo essa perspectiva, entendem o letramento e as tecnologias digitais também como instrumentos meramente técnicos e desconsideram os aspectos sociais e cognitivos, por isso, fazem uso das tecnologias digitais para substituir recursos mais antigos e trabalham a linguagem numa perspectiva individualista. Assim como o modelo autônomo de letramento, ligado ao ensino de técnicas de leitura e de escrita e que permanece inerente às práticas escolares (em oposição ao modelo ideológico), o letramento digital permanece vinculado ao entendimento de que o conhecimento técnico dos recursos digitais leva o aluno ao letramento digital.

Rezende (2014b) afirma que as iniciativas de inserção tecnológica nas escolas estaduais do Paraná, no período de 2005 a 2007, resumiam-se ao uso de tecnologias sem que houvesse um aprofundamento nas discussões a respeito de como se constrói o conhecimento por meio da linguagem nos dias atuais. Essa

¹³ Mentalidade da primeira geração da *WorldWide Web* (www), da Internet comercial, que preconiza o acesso amplo a informações, caracterizando-se como um espaço de leitura de conteúdos estáticos, pouco interativos.

afirmação da autora foi feita com base em sua atuação enquanto professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino do Paraná (de 2005 a 2007), principalmente no papel de assessora pedagógica para o uso de tecnologias integradas à educação do Núcleo Regional de Educação Estadual de Londrina (de 2007 a 2012). Esses apontamentos confirmam que o letramento digital permanece vinculado ao entendimento de que o conhecimento técnico dos recursos digitais leva o aluno ao letramento digital.

As discussões a respeito dos letramentos digitais e da nova mentalidade que se forma a partir do uso das tecnologias digitais têm desafiado as instituições de ensino básico e superior a sair do ensino tradicional, pois o aluno já não tem o mesmo perfil e nos desafiaram a propor um curso voltado para as perspectivas dos estudos de letramento para era digital de que tratamos. Defendemos que não há mais como fechar nossos olhos para as demandas da sociedade e elaborar propostas de ensino pautadas na transmissão de conteúdos, que se preocupem apenas com o ensino de gêneros institucionalizados que, normalmente, estão veiculados ao papel. Um ensino nesses moldes jamais contribuirá para a formação de um aluno para atuar competentemente na sociedade, pois, fora da escola, o aluno tem acesso à informação, participa de atividades colaborativas, comunica-se em diversas modalidades, produz e divulga textos não escolares. Por isso, não basta inserir as tecnologias na escola. É preciso entendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante.

Além disso, a nova dinâmica das relações interpessoais, do uso da linguagem, da relação com a informação e com a formação do conhecimento deve fazer parte da dinâmica escolar. Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender efetivamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saberem tomar iniciativas e interagir. Não basta, portanto, inserir tecnologias de ponta se as metodologias se mantêm enraizadas nos métodos tradicionais.

Lemke (2010), ao discutir paradigmas para a educação e aprendizagem, destaca que o posicionamento adotado pela escola vincula-se ao que ele denomina paradigma de aprendizagem curricular, o paradigma da imposição à aprendizagem que, segundo o autor, assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo,

preocupação discutida nos estudos de letramento, revelando que a problemática estende-se para a atualidade.

Contudo, Lemke (2010, p. 468-469) argumenta que as novas tecnologias da informação podem transformar esses hábitos institucionais de ensinar e aprender. Para ele, faz-se necessário incentivar o acesso à informação, mais do que impor alguém à aprendizagem. E, nessa demanda, as tecnologias revelam-se fontes acessíveis e relevantes para o acesso à informação. Além disso, para Lemke (2010), os recursos digitais dão maior autonomia¹⁴ às pessoas e podem auxiliar os alunos, se utilizados no ensino, a se sentirem úteis e não reféns dos conteúdos. O autor argumenta ainda que as pessoas com recursos e poder podem escolher o que aprender. Ele defende esse posicionamento, dizendo que

queremos que as pessoas, de qualquer idade, possam guiar sua própria aprendizagem, tenham conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem elas devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes. Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções.(LEMKE, 2010, p. 468-469)

Fazendo uma crítica ao currículo, ele enfatiza que é hora de deixar para trás a preocupação de formar uma nação e cultura comum. Estamos indissoluvelmente ligados por nossas interações e interdependências uns dos outros, e realmente não interessa, exceto por questões ideológicas, o quão semelhantes nós somos ou somos ensinados a fazer de conta que somos. Todo esforço para construir um currículo comum é um esforço de algumas pessoas para impor seus valores àqueles que provavelmente não concordam.

Nessa perspectiva, dentro de sua argumentação de uma escola centrada na aprendizagem do aluno, Nóvoa (2006) argumenta que é preciso não ser indiferente às dificuldades dos alunos e que eles não podem ser tratados como massa. Por este motivo, salienta o autor que é preciso promover cooperação em sala de aula por meio de um trabalho cooperativo entre os alunos e entre

¹⁴ A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo. (FREIRE, 1983)

professores e alunos, pois o professor sozinho jamais conseguirá considerar em sua prática pedagógica as particularidades de cada e de todos os alunos.

Por outro lado, Nóvoa (2006), diferentemente de Lemke (2010), prioriza em suas discussões na construção do conhecimento, como garantia da aprendizagem e não no acesso à informação. Seguindo o pensamento de Nóvoa (2006), entendemos que escola deve estar preparada para considerar as novas mentalidades que se constroem na contemporaneidade (que priorizam a colaboração) para intermediar a construção do conhecimento por parte do aluno e que, nessa demanda, as tecnologias revelam-se fontes acessíveis e relevantes para a construção do conhecimento, pois viabilizam a colaboração e a cooperação dentro da sala de aula.

Toda essa discussão aqui estabelecida aponta para a necessidade de a escola, apesar das dificuldades encontradas, propor metodologias que se aproximem da realidade de seus alunos, implicando em um trabalho voltado para letramentos digitais. Pelos motivos apresentados, na batuta dos estudos de letramento digital, o ensino de técnicas torna-se insuficiente e por isso, defendemos que a educação deve deixar de enfatizar o ensino pautado na transmissão e priorizar a aprendizagem do aluno, o que implica reconhecer seus anseios, suas dificuldades, sua realidade (NÓVOA, 2006).

O histórico do termo letramento revelou que seu uso surgiu da necessidade de se adotar um paradigma educacional com enfoque social, uma vez que as práticas de leitura e de escrita deixaram de ser entendidas enquanto fenômeno individual, mas como fenômeno social. Seu conceito liga-se às práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição de habilidades individuais. No entanto, muitos modelos de ensino que se dizem atrelados ao conceito de letramento nada mais fazem que reproduzir metodologias tradicionais, centralizadas no ensino da escrita formal.

Ao refletirmos sobre o letramento na atualidade verificamos a necessidade de considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas cujo uso é fruto de demandas sociais e do grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de

computadores, banda larga, telefonia móvel, *data show*, *ipads*, entre outros. Essas demandas da sociedade vinculam-se a uma nova mentalidade que se forma e que determinou o que se tem denominado letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia. Contudo, apesar de estar vinculado ao uso social da fala e da escrita, muitas vezes, o termo é utilizado para denominar práticas que se utilizam da tecnologia, sem que se considerem seus impactos sociais e culturais.

Ao investigarem e analisarem as dificuldades encontradas para sair do ensino tradicional, tanto os estudos de letramento quanto de letramento digital, conduzem a uma reflexão sobre os currículos. Para vários autores, a sistematização do currículo tem contribuído para o apego a práticas tradicionais que desconsideram a realidade e a cultura dos alunos. Nesses termos, além de confirmarem a realidade que percebemos no trabalho com formação continuada de professores do ensino básico que é recorrente também junto aos professores recém-formados, os debates que se estabelecem nesses estudos nos apontam um porquê de o ensino permanecer voltado aos padrões tradicionais das práticas de leitura e escrita mediadas, ou não, por tecnologias modernas.

Apesar das dificuldades apresentadas e ponderando a realidade do ensino, concordamos que é preciso superar essas barreiras e propor atividades pedagógicas que considerem a realidade dos alunos levando em conta as teorias de letramento e de letramento digital não desconsiderando as propostas curriculares. No âmbito dos estudos de letramento digital, todavia, destacamos uma tendência pela defesa de que as novas tecnologias da informação podem transformar esses hábitos institucionais de ensinar e aprender, que vêm sendo discutidos há anos.

Entendemos que essa mudança não deve ocorrer apenas nos cursos de formação continuada, mas nos cursos de formação inicial de professores de maneira geral. Primeiro, porque ela depende, entre outros fatores, da maneira de atuar do professor que, por sua vez, depende de mudanças nos cursos universitários que formam professores. Segundo, porque muitas vezes, como trataremos no próximo capítulo, o aluno em formação, ao atuar, espelha-se na postura e nas práticas dos docentes que participaram de sua formação que também estão alheios, em muitos casos, às teorias e práticas de letramento digital.

Por isso, propusemos um curso de extensão para os professores em formação inicial da Universidade Estadual de Londrina que pretendeu despertar neles a necessidade de deslocar o ponto central da educação dos conteúdos

disciplinares, da tradição escolar, para as práticas sociais e a viabilidade de explorar o potencial dos recursos digitais na busca por esse objetivo. Cabe destacar que essa teoria tanto embasou as propostas do curso, quanto foi discutida com os alunos que participaram do curso.

Essas e outras discussões que serão abordadas no próximo capítulo servirão de apoio para nos debruçarmos sobre a problemática da presença e do uso das tecnologias digitais no espaço escolar que tem uma relação direta com a formação de professores. Entendemos que o professor deve estar preparado para atuar segundo as demandas da aprendizagem 2.0 e que a extensão universitária pode ser uma grande aliada nesta tarefa, pois, como discutimos, o currículo permanece vinculado a perspectivas tradicionais. Pretendemos, todavia, a partir da análise do panorama educacional de formação inicial de professores em Letras da UEL em relação aos letramentos digitais e do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, impulsionar novos olhares para essas questões.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PANORAMAS E PERSPECTIVAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O atual quadro de formação de professores em Letras no Brasil começou a ser traçado na década de 1970 e a se constituir a partir de 1980, momento em que foi propiciada uma “reforma geral no jardim das Letras” (LAJOLO, 2015, s/p). No entanto, segundo Soares (2001), as modificações nas condições de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ocorreram a partir da década de 1950 quando houve ampliação das possibilidades de acesso à escola devido à luta das camadas populares pela democratização da escola. Além disso,

e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. (SOARES, 2001, p. 215)

Apesar das modificações nas condições de ensino e tendo em vista as mudanças no perfil dos professores, segundo a autora, não houve grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua que continuou a ser entendida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada.

Por esse motivo, a partir da segunda metade dos anos de 1980, novas teorias foram desenvolvidas na área das ciências linguísticas. A trajetória do termo letramento exemplifica este panorama. Verificamos no capítulo anterior que as discussões sobre o conceito de letramento têm desafiado a escola, desde a década de 1980, a sair do ensino tradicional, que desconsidera as práticas sociais de uso da língua e têm provocado a escola a se abrir para a entrada dos letramentos digitais.

Nesse período em que os enfoques técnicos defendidos nos cursos de pedagogia e licenciaturas passaram a ser revistos e deram lugar a discussões a respeito de práticas educativas transformadoras preocupadas com aspectos políticos e sociais, até então ignorados, passou-se a repensar a formação de professores de Língua Portuguesa e, nessa perspectiva, a dar importância ao processo de formação do professor educador, capaz de associar sua prática educativa a uma prática mais global (PEREIRA, 2000, p. 27).

Neste capítulo, à luz dos estudos de letramento digital e de formação de professores para a atualidade, vamos analisar as discussões que estão sendo realizadas sobre o papel do professor. Essa discussão embasará nossa análise, que será feita em capítulos posteriores, sobre a formação docente no curso de *Letras Português* da UEL. Para tanto, traremos para debate pesquisas de linguistas brasileiros, como Leffa (2012) e outros estudiosos, como Celani (1998), Pereira (2000), Lüdke e Cruz (2005), Moran (2013), entre autores estrangeiros, como Tardif (2002), sobre a formação de professores em geral e sobre a formação de professores no Brasil.

Seguindo a percepção que embasa os estudos de letramento, Kleiman (2007, p.15) enfatiza que não há como pensar no ensino para a atualidade,

com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado, foco da atenção de todo, o qual dá a aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo da escola ou no município, porque um dia, nesse trimestre, semestre ou ano escolar, todos os alunos da turma serão avaliados segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação.

A autora (2006, p. 81), juntamente com Nóvoa (2006), argumenta que alunos e professores devem mediar igualmente a interação em sala de aula, negando o papel centralizador do professor adotado nas práticas tradicionais. Nessa perspectiva, Buzato (2006b) defende que “o professor precisa aprender letramentos que o aluno domina tanto quanto o aluno precisa aprender os letramentos que o professor domina”. Essa percepção do autor é favorável e contribui para que se discuta o papel do professor como agente social (ou agente de letramento) de que trata Kleiman (2006 e 2007). Agente social (ou agente de letramento) é definido por ela (2006, p. 82) como

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Ela explica que, ao mobilizar competências e habilidades dos alunos e favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, enquanto ator social, pode criar condições necessárias para que diversos atores emergam, assumindo diversos papéis. “Quando o professor assume a função desse agente, a assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita” (KLEIMAN, 2006, p. 86).

Todavia, favorecer a participação de todos, ou seja, propor uma aprendizagem em colaboração exige do professor uma postura menos autoritária, mais próxima daquela que se costuma adotar em eventos não escolares e naqueles mediados pela tecnologia. Ademais, a colaboração, nessa percepção, não deve ocorrer somente entre os alunos, ela se estende aos professores, coordenadores etc. Deve haver uma troca de experiências para que haja uma construção coletiva.

Silva (2012) diz, todavia, que o professor só assumirá essa postura se os professores dos cursos de licenciaturas, os professores-formadores, assumirem o papel de agentes de letramento. Seguem algumas exigências para o professor-formador, de acordo com Kleiman (2007, p. 21),

os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Essa preocupação em propiciar modelos de fazer e agir no âmbito dos letramentos aos alunos em formação acadêmica tem bastante relevância para este estudo, pois, o que verificamos, em nossa experiência com formação continuada de professores, é que os professores têm adotado em suas práticas, mesmo nas mediadas por tecnologias digitais, modelos tradicionais de ensino. Essa observação contribui para nossa pressuposição de que os professores-formadores não estão assumindo o papel de agentes de letramento.

Tardif(2002) colabora com essa discussão ao refletir acerca da subjetividade do professor. Para ele, é preciso estar atento para o fato de que o professor não age exclusivamente por mecanismos sociológicos ou técnicos, porque

suas crenças, vivências, ideologias e os significados que o próprio docente dá à prática pedagógica irão influenciar sua atividade docente. O autor conclui que é a partir das experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (2002, p. 234). Desse modo, um professor só poderá adotar um papel de agente de letramento, ou seja, só desenvolverá novas estratégias de ação se experimentá-las. Essa experiência, por sua vez, pode acontecer e deve acontecer nos cursos de formação inicial docente. Nos termos dessa discussão, o professor assumirá na sua prática profissional um papel que ele experimentou e vivenciou. Se ao longo de sua formação básica e superior ele experimentar práticas tradicionais, irá reproduzi-las com seus alunos.

Nesses termos, podemos concluir que se os professores-formadores adotarem um papel de agentes de letramento nos cursos de licenciatura, os alunos em formação estarão mais bem preparados para atuar como agentes sociais. Compartilhamos do entendimento de que o professor, quando no exercício de sua profissão reproduz, subjetivamente, práticas adotadas pelos professores-formadores. Tendo isso em vista, na expectativa de formar professores que atuem como promotores das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas, o curso de extensão ofertado aos professores em formação inicial da UEL pretendeu que o professor-ministrante adotasse essa postura interventiva.

Toda essa discussão a respeito da educação como prática social que embasou muitos estudos e a proposta interventiva de nosso trabalho, fizeram emergir debates, desde a década de 1980, sobre a relação teoria e prática, inclusive nos estudos em currículo. De acordo com Pereira (2000), a separação entre a teoria e a prática não leva à formação de profissionais capazes de atuar dentro do novo panorama educacional.

O que se defendia e se defende é que a teoria e a prática devem ser integradas e não justapostas forçadamente. No entanto, o que se via nos cursos de formação de professores na década de 1980, segundo o autor, eram práticas que primavam pela teoria. A prática, por seu turno, restringia-se à aplicação desta teoria. A prática, que seria o contexto social da teoria, não interferiria, não criaria, não introduziria situações novas, ou seja, não previa o conhecimento da realidade. Seguindo esse pensamento, o trabalho do professor seria resolver problemas a partir da aplicação rigorosa de teorias. Essa visão permeava também, de acordo

com Pereira (2000), os currículos da educação profissional que ainda estavam atrelados a referenciais funcionalistas norte-americanos (LOPES E MACEDO, 2002). Esses estudos revelam que a visão que se tinha em relação ao papel do professor permanecia ligada a um papel de técnico e reproduzidor de ideologias, que não ia ao encontro da perspectiva sobre educação que se defendia.

De acordo com Pereira (2000), somava-se a isso o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus. No âmbito dessa discussão, para ele, os cursos de formação profissional estavam formando teóricos e não professores.

Esse panorama dos cursos de formação de professores, todavia, não se configurou realidade apenas da década de 1980. Ele rendeu diversos trabalhos na área de Linguística Aplicada no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Celani (1998) defendeu que o profissional deve refletir em ação para tornar-se um pesquisador no contexto prático, teoria e prática, para ela, são indissociáveis. Tardif disse que não há como pensar em um saber produzido fora da prática. Além disso, ele destacou (2002, p. 237) que a prática dos professores não é ou não deve ser um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também “um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.” Lüdke e Cruz (2005, p. 83) disseram ser arriscada a formação de futuros professores nas universidades quando se isola do contexto em que se dará a prática. No âmbito da discussão da formação do professor de Língua Portuguesa, Kleiman (2008, p. 510) defende que

não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área.

Ao estudar a formação inicial do professor nos estágios supervisionados das licenciaturas, à luz dos estudos de letramento, Silva (2012) concluiu que o que se tem visto é uma formação prática do professor, aquela que orienta para sua atuação profissional, insuficiente e desarticulada da formação teórica. Lüdke e Cruz compartilham do mesmo entendimento.

Uma crítica bastante recorrente é a que se refere à estrutura 3+1, que reforça o predomínio da formação dos conteúdos em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas dimensões e, geralmente, considerando a licenciatura como um apêndice do bacharelado. Essa dinâmica revela sinais do modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos de formação de professores. (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 93)

De acordo com esses estudos, a estrutura curricular atual de formação de professores colabora para a permanência da falta de articulação entre a teoria e a prática, ainda em evidência na formação desses profissionais. Verificamos, desse modo, que o panorama de formação de professores questionado nas décadas de 1980 e 1990 permanece em discussão nos dias de hoje e ele não tem contribuído para a formação de professores agentes de letramento, ou seja, demanda para o *formador agente de letramento* que exige um equilíbrio entre a formação teórica e prática ainda se faz presente nos estudos sobre formação de professores.

É importante destacar que não há, nem houve nos estudos acerca da formação de professores, defesa de desvalorização da formação teórica. Longe disso, “as teorias funcionam como impulsos provocadores de novas percepções a serem exploradas e expandidas pelos talentos dos investigadores que se seguem” (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 85). Segundo os autores, elas ajudam a esclarecer o problema investigado, estimulando o pesquisador a buscar soluções próprias para cada caso. Por isso, “é preciso apoiar-se em pistas fornecidas pelos estudiosos que já se debruçaram sobre os mesmos problemas e impulsionam a criatividade dos novos pesquisadores”.

Os estudos reivindicam que se estabeleça uma parceria da teoria com a prática, considerando que esta sim é desvalorizada e subestimada em relação à teoria. Lüdke e Cruz (2005) confirmam essa percepção ao afirmarem que

nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. (p. 85)

Soma-se a essa problemática o fato de os estágios supervisionados, nas licenciaturas, serem, normalmente, as únicas disciplinas responsáveis pelo trabalho com saberes que orientam a prática profissional e ocorrem apenas nas séries finais

do curso. Verificamos, portanto, que não há uma preocupação geral, nos cursos de licenciatura, em formar agentes de letramento e que os próprios professores-formadores não têm adotado esse papel, contribuindo para que as perspectivas para formação profissional permaneçam vinculadas a paradigmas e concepções já superados. Para Silva (2012, p. 44), a demanda para o *formador agente de letramento* requer um equilíbrio entre a formação teórica e prática ao longo de toda a licenciatura e não apenas nos estágios supervisionados.

A falta de articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação e a reduzida carga horária para discussões e aplicações práticas têm gerado sérias consequências na atuação dos profissionais em formação quando esses assumem seus postos docentes. Há uma dificuldade geral em aplicar a teoria estudada na elaboração de práticas pedagógicas. O porquê dessa dificuldade já foi discutido. O que cabe ressaltar, todavia, é que o que tem acontecido na prática é a manutenção de metodologias e de concepções de ensino-aprendizagem. Essa realidade desafiou-nos a propor discussões teóricas aliadas às práticas no curso de extensão proposto no projeto de pesquisa.

Ao analisar estágios supervisionados nas licenciaturas, Silva (2012) verificou que as propostas didáticas elaboradas pelos alunos em formação não exemplificam o posicionamento do aluno-cursista a partir do discurso por ele revozeado. Em outras palavras, apesar de conseguirem reproduzir a teoria estudada, o trabalho pedagógico realizado pelos alunos no estágio evidenciou que a articulação entre a teoria e a prática não é automática. Todavia, pretendemos possibilitar a formação teórica e prática dos discentes no referido curso de extensão para superar essas expectativas.

Por outro lado, essa conclusão a que chega o autor nos remete para a análise da postura dos professores-formadores nos cursos de licenciatura. Nossa experiência acadêmica discente conduz-nos a dizer que, embora sejam discutidas novas teorias e mesmo novas práticas de ensino-aprendizagem, os professores-formadores, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, não têm, em suas práticas, promovido a emergência de diversos atores que assumem diversos papéis segundo suas necessidades e potencialidades. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos é evidente nos cursos de formação. Constatamos, portanto, que nem para os professores-formadores a relação teoria e

prática ocorre de forma automática, pois, muitas vezes, eles reproduzem discursos que vão de encontro com a postura que assumem.

Pautados nas discussões estabelecidas, partimos do princípio de que a falta de articulação entre a teoria e a prática, que interfere na atuação do professor-formador e em formação quando no exercício de sua profissão e que não garante a ele exercer o papel de agente de letramento, é consequência de sua formação inicial. Por isso, instiga-nos investigar essa formação. Destacamos, no entanto, que as metodologias adotadas pelos professores-formadores e em formação são fruto da sistematização do currículo e da falta de atenção que há em sua organização para a necessidade de articular a teoria à prática. “O conteúdo ainda é considerado o aspecto que mais impulsiona a formação de professores” (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 98).

A despeito da sistematização do currículo, Buzato (2006b, p. 9) enfatiza que

o professor precisa aprender letramentos que o aluno domina tanto quanto o aluno precisa aprender letramentos que o professor domina, e ambos precisam fazer isso enquanto dão conta do que seus pais, formuladores de parâmetros e futuros empregadores esperam da escola.

Aceitamos que a sistematização do currículo configure-se um fator que justifique a postura tradicionalista da educação e do professor. Apesar disso, defendemos que esse não é um fator que impede que o professor compartilhe sua autonomia com os alunos e que ele proponha metodologias que integrem a teoria à prática. Concordamos, no entanto, que não há como desconsiderar “o que seus pais, formuladores de parâmetros e futuros empregadores esperam da escola”.

Tendo em vista o objetivo de o professor assumir e ser formado para assumir o papel de agente de letramento, compartilhamos do entendimento de que as tecnologias digitais podem auxiliar o professor a superar as barreiras com as quais o ensino tem se deparado. Por esse motivo, vamos discutir a seguir as contribuições dos estudos de letramento digital para a formação de professores.

Debatemos até aqui algumas discussões estabelecidas, principalmente nos estudos de letramento, acerca da formação e do papel do professor na atualidade, incluindo-se o professor de Língua Portuguesa, *locus* das discussões de letramento. Por meio delas, abordamos o panorama geral de formação de

professores e algumas expectativas dessa formação na perspectiva dos estudos de letramento. Destacamos ainda as contribuições desses estudos na batuta da era digital, pois trouxeram novas perspectivas para a formação e atuação dos professores e discutiram especificamente o papel das tecnologias digitais na educação.

Moran (2013), ao propor a denominada *educação inovadora*, defende que as tecnologias digitais devem mediar ações pedagógicas. Para Martin-Barbero (1997) as relações sociais que ocorrem no processo de recepção são primordiais na mediação e não podem ser absolutizadas aos meios. Contudo, é fato que essas tecnologias não estão ausentes das práticas profissionais dos professores que elaboram provas no computador, fazem pesquisas na Internet, enviam e-mails, entre outras atividades. A mediação, de que trata Moran, no entanto, vai além disso. Um professor que se apoia nas tecnologias móveis tem instrumentos a mais para alcançar processos de educação mais participativos, interativos e libertadores, com maior foco na aprendizagem do aluno e não em si próprio, enquanto transmissor de conteúdos tradicionais. Nessa perspectiva, verificamos que a pretensão debatida desde a década de 1980 de se estabelecer um ensino de leitura e escrita com enfoque no aluno e, conseqüentemente, em sua formação integral, tem hoje fortes aliadas: as tecnologias digitais.

No entanto, vimos no capítulo anterior que a simples inclusão das tecnologias digitais não garante que a educação irá aproximar-se do universo do aluno. É preciso ponderar a nova mentalidade que se forma, as novas práticas de leitura e escrita, as novas maneiras de se acessar a informação etc. Nesse aspecto, concordamos que os recursos digitais, mais especificamente as redes sociais, por sua característica interativa, podem realmente viabilizar um trabalho em colaboração, podendo garantir que o professor assuma o papel de agente de letramento. Soma-se a isso o fato de que o uso de tecnologias digitais no ensino, entre elas, os jogos, os softwares e também as redes sociais, viabilizam a experimentação, a vivência. Nesse sentido, não há como negar a validade das tecnologias digitais para que se promova uma aprendizagem inovadora, colaborativa.

Leffa (2012) compartilha desse entendimento. Para ele, a emergência de fenômenos como a Web 2.0 e as redes sociais que cobrem o planeta são fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem e,

nesse sentido, podem contribuir para que os professores consigam tornar o conhecimento mais visível ao aluno, colocando-se na retaguarda, sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento. E, com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais capazes de motivar o aluno a aprender efetivamente, a pesquisar o tempo todo, a ser proativo, a saber tomar iniciativas e interagir.

No entanto, apesar das discussões acadêmicas que estão sendo desenvolvidas e, apesar das políticas públicas estarem preocupadas com a inclusão digital das escolas, Mafra (2009) acredita que há uma grande dificuldade de transposição didática dessas mídias para o trabalho em Língua Portuguesa – ou seja, uma formação para o uso didático dessas mídias, e não mais para o conhecimento das mídias em si. Essa dificuldade foi constatada em nossa pesquisa durante o Doutorado, incluindo a aplicação de curso de extensão, por trabalhos que analisem práticas com o uso das tecnologias digitais no ensino, especialmente, no uso de redes sociais. O que há são teorias que apontam para a possibilidade de utilizá-las a favor de uma educação 2.0, fato que confirma o distanciamento das pesquisas da aplicação prática e que nos levou a discutir e propor aos alunos que participaram do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* a pesquisa e elaboração de práticas de ensino de Língua Portuguesa com foco no uso de redes sociais.

A percepção de Mafra (2009) foi confirmada em nossa atuação com formação de professores do estado do Paraná para o uso de tecnologias. Nossa experiência revela que essas iniciativas tiveram como foco inserir tecnologias nas escolas e capacitar tecnicamente os professores a utilizarem esses recursos. Pouco se discutia, no entanto, sobre metodologias de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, sobre as novas maneiras de pensar e agir da sociedade que se estendem para o uso das tecnologias, levando-nos a investigar a formação de professores.

Nesse sentido, os estudos de letramento digital contribuíram para despertar para a necessidade de incluir as tecnologias nas práticas escolares. Além disso, eles se atentaram para a necessidade de se imprimir um novo olhar para a presença das tecnologias em nosso cotidiano e também na escola. Não basta inserir recursos digitais nas instituições de ensino se a mentalidade da escola é 1.0. É

preciso estar atento para a mentalidade dos alunos e para a maneira como constroem o conhecimento.

Para o professor de Língua Portuguesa, que trabalha preponderantemente com a linguagem, verificamos ao longo da história uma preocupação em levar o aluno a adquirir e a dominar as tecnologias da escrita, exigência importante para que o indivíduo pudesse participar de diferentes práticas sociais de uso da linguagem. Contudo, antes do advento das tecnologias digitais, os textos que circulavam eram impressos e a relação que o leitor mantinha com eles era solitária, individual.

Hoje, a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, *links*, vídeos, cores) dos textos contemporâneos tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige novas capacidades e práticas de compreensão e produção textuais. Por isso, o leitor passa assumir um novo papel. Esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Nesse cenário, o trabalho com a Língua Portuguesa exige do professor que ele englobe mais atividades de escrita colaborativa e mais atividades com hipertextos e com textos multimodais, não só escritos, visto que as tecnologias digitais permitem e facilitam a criação e o uso de imagens, de som, de animações e a combinação dessas modalidades, além de viabilizarem a rápida circulação de informações.

Mafra (2008) apresenta dados de uma pesquisa feita com professores universitários da UEL (curso de Letras) que sinalizam o mesmo panorama. De acordo com ela (p.163),

o computador se vê encarado como um artefato tecnológico desentranhado da linguagem específica que o constitui. Nesses termos, o trabalho com esta mídia, para muitos professores, significa levar em conta somente a linguagem verbal nele inserida, desconsiderando seus suportes, suas formas de recepção e outras formas de linguagem ali presentes.

Verificamos, portanto, que, apesar das discussões que se estabeleceram ao longo dos anos e, mais recentemente, para a era digital, as práticas docentes e o próprio currículo permanecem vinculados ao ensino tradicional, sistematizador e tecnicista. Concordamos com Kleimane Martins (2007, p. 275) e Behrens (2013, p. 76) que essa postura tradicional, muitas vezes assumida pelo professor, não é estritamente de sua responsabilidade. Em parte, é resultado dos processos de

formação aos quais é submetido. Por esse motivo, faz-se necessário rediscutir propostas de ensino e de formação de professores.

Tendo em vista todo esse panorama da educação (incluindo as perspectivas e dificuldades), os estudos dos letramentos digitais sugerem que as tecnologias podem auxiliar na aproximação da escola da realidade social, bem como podem auxiliar o professor na tarefa de trabalhar a teoria na prática.

Esse estudo acerca das perspectivas e do panorama da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil pretendeu responder às nossas perguntas de pesquisa que tiveram suas bases em nossas experiências com formação de professores: Como formar professores para atuar na era digital? Por que os professores jovens e recém-formados adotam posturas tradicionais no exercício de sua profissão? Buscamos, pois, nos estudos de letramento digital e nas discussões sobre formação de professores orientações e respostas para essas questões.

Nessa trajetória, estudamos que para atuar segundo as demandas da era digital, o professor deve assumir e deve ser formado para assumir o papel de agente de letramento, aquele que compartilha sua autoridade e seu conhecimento com os alunos e que, ao mesmo tempo, reconhece e valoriza os letramentos de seus alunos. Valorizar os letramentos dos alunos, todavia, implica reconhecer a presença das tecnologias nas práticas sociais, sua dinâmica e a multimodalidade e hipertextualidade dos textos que circulam nas práticas mediadas por esses recursos. Nesse sentido, defendemos que os processos de educação sejam mais participativos e interativos e que, para que isso ocorra, seja necessária formação inicial nessa perspectiva. A formação de um professor agente de letramento requer que haja um equilíbrio entre sua formação teórica e prática, pois acreditamos que ele reproduza suas experiências no exercício de sua profissão.

Contudo, analisamos que os professores tanto do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior que forma professores têm adotado postura tradicionalista que centraliza o conhecimento em sua figura, que em geral não reconhece a cultura de seus alunos e, mesmo quando a reconhece, não articula esse conhecimento com suas práticas docentes. Esse cenário se estende ao uso de tecnologias, que, na maioria das vezes, são inseridas no cotidiano escolar para

reproduzir metodologias tradicionais (unilaterais) e que, por isso, não tem viabilizado uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.

Entendemos que esse panorama tenha sua origem, especialmente, na formação inicial dos docentes e seja reflexo da sistematização do currículo que não propõe a articulação entre a teoria e a prática e que permanece tendo como foco os conteúdos teóricos. Apesar disso, defendemos que esse não é um fator que impede que o professor-formador compartilhe sua autonomia com os alunos e que ele proponha metodologias que integrem a teoria à prática. Além disso, e apesar das barreiras com as quais nos deparamos, sustentamos que um professor-formador que se apoia nas tecnologias móveis tem instrumentos a mais para alcançar processos de educação mais participativos, interativos e libertadores, com maior foco na aprendizagem do aluno e não em si próprio, enquanto transmissor de conteúdos tradicionais. O foco na formação inicial deve-se ao fato de que, ao adotar o papel de agente de letramento, o professor-formador contribuirá para que os alunos em formação docente também assumam essa postura.

Considerando, pois, o panorama e as perspectivas para a formação de professores para a atualidade, propusemos um curso de extensão que tem por objetivo, verificar na prática a aplicação desses pressupostos. Destacamos, entretanto, que não justapomos as teorias forçadamente. O estudo teórico aconteceu juntamente com a aplicação do curso e nos fez, em alguns casos, repensar as teorias estudadas, como apontaremos nos capítulos de análise. As teorias justificaram algumas de nossas dúvidas e ao mesmo tempo impulsionaram novas percepções.

Em nossa pretensão de buscar soluções para os nossos problemas de pesquisa, consideramos fundamental analisar o universo investigado, considerando suas características particulares e, ao mesmo tempo, suas articulações com o panorama e com as perspectivas nacionais e, além disso, interferir na realidade estudada no sentido de formar agentes de letramento. Essas pretensões justificam a proposição das duas etapas de análise de dados: uma que apresentou e analisou o panorama de formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina e outra, que analisou o processo interventivo para verificar se ele atingiu seu objetivo de interferir na realidade estudada. Ambas almejam apontar caminhos para a formação de professores de Língua Portuguesa para a era digital.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A história do surgimento do termo letramento passou por diversas fases. Em princípio, as práticas de leitura e de escrita eram entendidas como habilidades individuais, que requeriam o domínio do código que se ligava ao conceito de alfabetização. No que alude ao papel do professor de Língua Portuguesa, ao adotar essa concepção individual e técnica de letramento, seu papel consistia em buscar um método eficaz que garantisse o bom desempenho linguístico do aluno, ou melhor, que garantisse o domínio e o uso da norma culta nas práticas de leitura e escrita. No entanto, nem mesmo os altos índices de analfabetismo no país foram combatidos pelos diferentes métodos adotados ao longo da história, tampouco, foram conquistados resultados positivos na formação linguística dos alunos. O sonho de um método único e infalível deixou de ter relevância nas discussões a respeito do ensino em geral e do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Leffa (2012) chegou-se à era do pós-método.

Essa nova era, entretanto, atrela-se às percepções discutidas nos estudos de letramento não como prática autônoma, mas como prática social. Seguindo essa perspectiva, as práticas de ensino-aprendizagem, que trazem consequências diretas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, devem considerar a realidade do aluno e, conseqüentemente, os contextos e os diferentes usos da linguagem para além daqueles regidos pela norma culta das gramáticas. Nesse sentido, os estudos de Linguística Aplicada defendem a investigação dos problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, do estudo das pessoas no mundo, como salienta Moita Lopes (1996, p.123).

Uma das tendências dessas investigações e desses estudos, segundo o autor (1996), é a pesquisa de intervenção que considera a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula e que configura, segundo ele, uma tendência moderna, voltada aos processos sociointeracionais envolvidos na construção do conhecimento. Contudo, pensar as práticas sociointeracionais na atualidade implica reconhecer a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano que servem de apoio para nos debruçarmos sobre a problemática da presença e do uso das tecnologias digitais no espaço escolar.

Propusemos, pois, um trabalho de intervenção junto aos professores em formação inicial docente, do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, para atuação na era digital o que revela nossa preocupação em nos filiar aos às demandas dos estudos e pesquisas atuais em Linguística Aplicada. Nesse capítulo, apresentamos a caracterização de nossa pesquisa (abordagem, fins, universo), o curso de extensão aplicado, as etapas da análise de dados e os objetos de pesquisa, as técnicas utilizadas para análise dos dados e os sujeitos da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem um caráter interventivo, ou seja, pretendemos por meio dela transformar a realidade estudada. Cabe destacar primeiramente que o foco de nosso estudo é a formação inicial de professores de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina, cidade onde atuamos com formação continuada de professores para o uso de recursos tecnológicos. Desse modo, nosso universo de pesquisa é o curso de Letras da UEL que forma professores de Língua Portuguesa, englobando os alunos, os professores, os documentos que regem o curso etc.

Com o objetivo de contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa que atuem segundo as perspectivas dos estudos de letramento e de formação de professores para a atualidade, propusemos e aplicamos o curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*.

Por meio desse curso, que será apresentado na próxima seção, pretendemos interferir no desenvolvimento desses professores o que revela a tendência participativa e interventiva, de caráter socioanalítico desta pesquisa. A escolha do paradigma de pesquisa intervencionista deve-se ao fato de que ele aproxima de forma singular pesquisador do pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam. Com base nessa perspectiva, por meio do presente estudo, analisamos o processo de formação de professores gerando dados por meio de múltiplos instrumentos. Consideramos as características ideais para o trabalho porque não se restringe à interpretação de dados observados, pois o pesquisador foi, ao mesmo tempo, técnico e praticante. Segundo Lourau (1993), a investigação intervencionista tem o compromisso de não somente propor resoluções de problemas, mas também de resolvê-los efetiva e participativamente.

Desse modo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos professores em formação no sentido de discutir com eles as demandas atuais do ensino de Língua Portuguesa na esteira dos letramentos e letramentos digitais e para investigar nossas perguntas de pesquisa – como formar professores, na teoria e na prática, para atuarem no âmbito dos letramentos digitais? Por que os professores recém-formados e mais jovens adotam postura tradicional em relação ao ensino e ao uso de tecnologias em suas atividades pedagógicas?–, propusemos e aplicamos o curso de extensão que viabilizou a aproximação do pesquisador com o universo pesquisado.

A justificativa para o embasamento de uma proposta metodológica de formação de professores na perspectiva da pesquisa-intervenção deve-se ao fato de ela funcionar como intercessora para se pensar a formação docente como uma produção política permanente, porque não se trata de uma coisa observável, neutra ou objetiva, mas dinâmica e contraditória, tensa e conflituosa (LOURAU, 1993). Nesse sentido, para Dias (2011), a pesquisa-intervenção intensifica a ruptura com modos tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas, já que propõe uma experimentação ativa. Trata-se de uma atitude de pesquisar que afirma a ideia de intervenção na relação sujeito/objeto pesquisado, pois ambos se constroem na trajetória. Essa interferência, segundo a autora, não se constitui como uma dificuldade própria às pesquisas no campo da formação de professores a ser justificada no tratamento dos dados. Ou seja, como é na relação das políticas de pesquisa que se estabelece a condição do próprio conhecimento, não há neutralidade nem objetividade a ser perseguida. Com efeito, a pesquisa-intervenção afirma seu caráter desarticulador dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (COIMBRA, 1995).

Nesse sentido, propusemos um curso de extensão cujo objetivo inicial foi formar professores para atuar na era digital, ou seja, no objetivo de transformar, passamos a conhecer o universo investigado. O trabalho de investigação deu-se antes, durante e após a aplicação do curso. Fugimos, pois, dos métodos tradicionais de análise de dados e buscamos intervir e investigar ao mesmo tempo.

Dias (2011) afirma que formar não é apenas dar forma. Envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas,

para dar lugar a outros modos de relação com o mundo. Para a autora, a explicação em si mesma gera conforto, mas forja no aluno a impossibilidade de pensar por si mesmo, por isso é preciso operar na prática. Nesse sentido, Rocha e Aguiar (2003) afirmam que na pesquisa-intervenção não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. Com base nessa análise das autoras, pretendemos fazer um trabalho que relacione a formação teórica com a prática pedagógica no uso de novos recursos tecnológicos.

Por fim, entre os aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, Rocha e Aguiar (2003) destacam os seguintes: mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto. Em relação às tendências de pesquisa em LA, destacamos no início do texto da metodologia que a pesquisa de intervenção tem sido bastante utilizada e defendida nos estudos mais modernos, para além da investigação do produto de ensino-aprendizagem (MOITA LOPES, 1996). Os trabalhos em LA são fruto da preocupação dos linguistas em ampliar os horizontes dos estudos linguísticos que passaram a se preocupar com a língua em funcionamento. Destacamos, então, duas tendências desta pesquisa: investigar e interferir na formação inicial de professores de Língua Portuguesa que atuam e/ou que atuarão na era digital.

Nesses termos, a pesquisa-intervenção permite ao pesquisador analisar o sujeito em um universo real. Essa característica da pesquisa viabiliza que os dados sejam analisados segundo uma abordagem qualitativa. Diferentemente da abordagem quantitativa que prevê a tradução de informações e dados em números e estatísticas, a abordagem qualitativa, ao considerar a natureza dinâmica entre sujeito e o mundo real procura descrever e analisar processos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apresentam duas características fundamentais dessa abordagem de pesquisa. Segundo eles, o ambiente de recolhimento de dados deve ser natural com vistas para o entendimento do processo. Os autores destacam também que a análise dos dados do processo deve ser feita de forma descritiva. Ao considerarmos o que nos ensinam Bogdan e Biklen, verificamos a necessidade de entender o ambiente que analisamos e o processo de intervenção nesse ambiente. Investigamos, pois, o panorama geral de formação de

professores de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina para atuar na era digital. Além disso, descrevemos e analisamos o processo de intervenção no curso de extensão que propusemos.

3.2 O CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O documento síntese compilado do arquivo original do Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2015) da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2014b), que discorre sobre os cursos de extensão (entre outros) da Universidade, enfatiza que o objetivo desses cursos é viabilizar uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Julgando que os cursos de formação de professores de Letras da UEL não estão se preocupando em atender efetivamente às demandas educacionais e sociais da era digital, a proposição do curso de extensão pretendeu aproximar os professores em formação inicial que se inscreveram no curso dessas demandas. A extensão pretendeu superar supostas fragilidades da formação inicial em *Letras Português* e criar espaços expressivos didático-pedagógicos.

Cabe enfatizar que esses cursos de extensão são compreendidos como atividades essenciais na graduação. No entanto, os professores iniciantes tiveram liberdade para escolher, dentre os cursos que são oferecidos, aquele(s) que desejava(m) participar. Assim, eles puderam escolher o curso porque se interessavam pela temática e/ou, simplesmente, para cumprirem a carga horária exigida.

O curso *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* foi proposto pelo professor-pesquisador (em doutoramento) e ministrante do curso, sob a coordenação do professor doutor Núbio Delanne Ferraz Mafra, membro do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e orientador deste trabalho de pesquisa. O curso foi ofertado aos alunos dos últimos anos (3º e 4º) do curso de graduação *Letras Português* da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O objetivo para a proposição e aplicação do curso de extensão foi discutir, no âmbito acadêmico, novas perspectivas de formação de professores de Língua Portuguesa, tendo em vista as novas práticas sociais de linguagem mediada por tecnologia, características da era digital, dentre elas, aquelas mediadas pelas redes

sociais. A aplicação de um curso de extensão para discutir com professores em formação inicial perspectivas de ensino de Língua Portuguesa para era digital foi proposta pelo pesquisador em seu projeto de pesquisa apresentado ao PPGEL considerando a sua pressuposição de que esses professores não estavam sendo formados para atuar neste âmbito; para, além de discutir essas questões com professores em formação inicial, pretendeu-se despertar neles um olhar mais atento para as novas demandas de ensino de Língua Portuguesa. A análise dos dados desse curso contribuiu ainda para aprimorar a investigação do panorama educacional de formação inicial de professores de Língua Portuguesa da UEL em relação aos letramentos digitais.

O curso teve duas edições, uma em 2013 (com 2 concluintes) e outra, em 2014 (com 8 concluintes). A edição de 2013 ocorreu no período de 16/09 a 07/11 e a de 2014, de 18/03 a 13/05. Ambas foram ofertadas no Laboratório de Informática do Centro de Ciências Humanas da UEL em horário intermediário, das 17h40 às 19h10, para atender os professores em formação inicial dos períodos vespertino e noturno. Não há cursos de Letras na UEL no período matutino. A proposição da segunda edição do curso de extensão deveu-se ao fato de que o número de concluintes em 2013 foi insuficiente para atender aos objetivos que permearam a sua proposição. A versão de 2014, todavia, além de contribuir para atender às expectativas e aos objetivos da pesquisa, serviu de elemento de comparação.

O curso contou com uma carga horária de 20 horas presenciais e 10 horas a distância, distribuídas em 14 encontros presenciais e 10 horas de atividades a distância que foram realizadas ao longo de todo o curso. Portanto, ações didáticas realizaram-se tanto em tempos e espaços presenciais quanto a distância. Essas ações foram mediadas por um grupo criado no Facebook: o LETREDE, ao qual tiveram acesso apenas os professores em formação inicial do curso de extensão, o professor-ministrante e o coordenador. Essa opção deve-se ao fato de as redes sociais serem alvo de análise no curso para a proposição de reflexões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e pelo fato de que todos os professores iniciantes inscritos no curso, segundo dados do Questionário Diagnóstico *Online*, têm acesso a esta rede social, o que facilitou o seu uso para mediação das atividades a distância, mas também presenciais. Além de mediar as ações pedagógicas, a ferramenta serviu como repositório de materiais e de atividades e como veículo para encaminhamento de tarefas e recados aos cursistas.

No curso houve aulas de discussão das teorias de letramento digital, de discussão de trabalhos práticos já propostos por outros linguistas e de aplicação de proposta didática. Além disso, e após essas discussões, foi sugerido aos professores em formação inicial do curso de extensão a elaboração de uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito do letramento digital, incluindo e observando a viabilidade pedagógica e didática do uso de redes sociais. Essa atividade teve como objetivo levar os professores em formação inicial, no curso de extensão, a praticarem as aprendizagens e reverem os conceitos discutidos e, além disso, sua aplicação pretendeu levantar dados para investigar se ou em que medida as aprendizagens do curso podem transitar para a prática pedagógica dos futuros docentes. Essa atividade contou com uma carga horária de 10 horas, distribuídas em encontros presenciais e a distância. Cabe ressaltar que os professores em formação inicial tiveram a liberdade de fazer a atividade individualmente ou em duplas. Dos 8 professores iniciantes que finalizaram o curso e que, portanto, realizaram a atividade, 4 optaram por fazer em dupla. Foram realizadas 6 propostas didáticas, das quais 4 foram feitas individualmente e 2, em duplas.

Além das atividades supracitadas, após o término do curso, foi aplicada uma avaliação do curso de extensão. Essa avaliação foi mediada por um questionário *online* elaborado no Google Docs. O uso desta técnica, que será discutido na próxima seção, justifica-se pelo fato de os PFI/CE não poderem se reunir presencialmente para discutir as questões. Acreditamos que o período entre o término do curso e a aplicação da avaliação deu subsídios aos professores em formação inicial para refletirem sobre sua formação, sobre o ensino de Língua Portuguesa e, talvez, para estabelecer uma visão mais crítica sobre estas questões. Por meio da análise das respostas a essa avaliação, pretendemos analisar o curso e levantar indícios do desenvolvimento dos professores em formação inicial.

O curso de extensão gerou dados de análise que foram obtidos por meio dos seguintes instrumentos:

- ✓ Planejamento do curso, pelo professor-formador
- ✓ Questionário Diagnóstico *Online*
- ✓ Grupo LETREDE do Facebook
- ✓ Filmagens das aulas

- ✓ Proposta didática dos professores em formação inicial do curso de extensão
- ✓ Avaliação do curso de extensão

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A oferta do curso foi feita estritamente para os professores em formação inicial das séries finais (terceiras e quartas) do curso de graduação *Letras Portugêses*. A restrição da proposta deve-se ao fato de o curso investigar e propor discussões no âmbito o ensino de Língua Portuguesa, especificamente. A opção por ofertar o curso professores em formação inicial das séries finais justifica-se pelo fato de que é apenas nessas séries que há no curso de Letras da UEL disciplinas de Linguística Aplicada que discutem metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa e literaturas. Com base nesse dado levantado pela análise da matriz curricular do curso, pressupomos que os professores em formação inicial das séries finais do curso de Letras apresentam maior bagagem teórico-prática para discutir propostas de ensino de Língua Portuguesa para a atualidade, justificando nossa restrição.

As inscrições para o curso de extensão foram disponibilizadas e realizadas no Portal de Eventos do site da Universidade Estadual de Londrina. Ao todo, recebemos 28 inscrições. Dos inscritos em 2013, 3 iniciaram as atividades e 2 finalizaram o curso. A alta desistência no curso, segundo os cursistas desistentes que se justificaram, deveu-se ao período em que foi ofertado: final de ano letivo, período em que os alunos fazem muitas avaliações. Os excessos de trabalhos, de atividades acadêmicas e de provas nesse período interferiram na adesão e/ou na permanência no curso de extensão. Em 2014, 10 iniciaram e 6 finalizaram o curso. A justificativa para apresentação desses dados no capítulo metodológico é o fato de que, para a análise do curso de extensão, um dos objetos desta pesquisa, serão considerados e analisados apenas aqueles dados referentes aos cursistas que iniciaram e finalizaram as atividades, tendo em vista que objetivamos analisar todo o processo de formação desses professores iniciantes no curso de extensão.

Considerando que esses sujeitos da pesquisa são professores em formação inicial docente, ao referimo-nos a eles ao longo dos capítulos, utilizaremos a sigla PFI. Esses professores iniciantes serão analisados enquanto alunos do curso

de graduação *Letras Português* e enquanto cursistas do curso de extensão. Desse modo, para garantir a clareza na análise de dados, associaremos a sigla PFI às siglas CG (curso de graduação) e CE (curso de extensão).

Para facilitar as análises e resguardar a integridade dos PFI/CE, utilizamos letras para identificá-los (de A a H) e a terceira pessoa do singular, no gênero masculino, independente do gênero dos PFI/CE. A e B são da turma de 2013. C, D, E, F, G, H são do grupo de 2014. Apesar de os dados serem analisados sem que haja distinção das turmas, em alguns casos, foram estabelecidas análises comparativas entre as duas edições do curso. Por esse motivo, deixamos explícito aqui os integrantes de cada edição do curso. Outro dado que cabe ser apresentado, pois implicou análises específicas, é a idade dos alunos. Dos 8 sujeitos de pesquisa, 7 tinham idade, no momento da pesquisa, entre 19 e 24 anos e 1 PFI/CE (H), 48. Os sujeitos A e H, no ano de realização do curso de extensão, cursavam o quarto ano de graduação. Os demais cursavam o terceiro.

Cabe informar que os PFI/CE ingressaram no curso de graduação em anos distintos. H ingressou no curso de graduação em 2009. A e B, em 2010. D ingressou em 2011 e C, E, F e G, em 2012. Esses dados fazem-se relevantes porque ao longo dos anos o curso (e seus documentos oficiais que serão analisados) sofreu alterações. Logo, vamos nos ater à análise do curso no período em que os professores iniciantes graduaram-se.

Os PFI/CG que desistiram do curso de extensão e/ou não iniciaram o curso também serão sujeitos da pesquisa, mas apenas na primeira etapa de análise, quando analisamos o curso de graduação *Letras Português* da UEL. Como esses PFI constituem esse cenário, algumas falas e colocações desses sujeitos serão consideradas e analisadas. Para identificá-los, utilizaremos a sigla NC (Não Concluinte).

Os PFI concluintes terão seus dados examinados nas duas etapas da análise, tanto para traçar o panorama de formação de professores da UEL, quanto para analisar o curso de extensão.

Quanto ao perfil dos PFI/CE, destacamos ainda que dos 8 concluintes, 5 (A, B, C, F, G) formaram-se no ensino fundamental e médio em escolas públicas estaduais do Paraná, em Londrina, 1 (D) na rede particular de Londrina, 1 (E) na rede pública estadual de São Paulo e 1 (H) formou-se no ensino fundamental em rede particular e ensino médio nas redes estaduais de São Paulo e do Paraná.

Todos PFI/CE relataram ter acesso a computadores e/ou *tablets* e/ou notebooks com acesso à Internet fora da Universidade e ter contas no Facebook. Com exceção de H, todos disseram acessar a rede social diariamente. Quanto à experiência docente, apenas 3 PFI/CE exerciam ou já haviam exercido a profissão docente para além dos estágios supervisionados no momento do curso. Cabe dizer também que somente H relatou não ter interesse em praticar a atividade profissional docente, pois exerce outra profissão. Os demais, disseram ter interesse em seguir a carreira docente, seja no ensino básico, ou superior.

Além dos PFI/CE, é sujeito desta pesquisa o professor-formador do curso de extensão e pesquisador que propõe e analisa sua própria prática. O perfil desse sujeito e suas motivações para a proposição deste trabalho foram apresentados no capítulo introdutório, por isso, não foram retomados neste capítulo. Para sua identificação, será utilizada a sigla PF/CE. O pesquisador foi sujeito participante da pesquisa porque exerceu função didática e, ao mesmo tempo, foi observador porque, a partir de uma pesquisa etnográfica, descreveu e analisou o processo interventivo.

3.4 CONFIGURANDO AS ETAPAS DE ANÁLISE E OS OBJETOS DA PESQUISA

O trabalho de intervenção que nos propusemos a realizar com os PFI/CG deu-se por meio da proposição e aplicação do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, anteriormente apresentado, foi realizado juntamente com um trabalho investigativo do panorama de formação desses sujeitos para o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa. Esses dois vieses de nossa pesquisa pretenderam apontar caminhos para a formação de professores de Língua Portuguesa para a era digital. Entretanto, embora o trabalho de intervenção tenha ocorrido juntamente com o investigativo, na análise de dados, optamos por separar esses dois aspectos que se constituíram nossas etapas de análise. Desse modo, elaboramos dois capítulos para interpretação de dados. O primeiro, intitulado *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa da UEL em Relação aos Letramentos Digitais*, e o segundo, *As Intervenções e o Desenvolvimento Discente*.

No primeiro capítulo de análise, o objeto de investigação é o curso de graduação *Letras Português* da UEL. Por meio da análise do curso, investigamos se os PFI/CG estão sendo formados para atuar na era digital e se eles estão

familiarizados com a cultura digital. Essa análise teve dois momentos: um, anterior ao início do curso de extensão que contou com dados gerais do curso de graduação e outro, durante a realização do curso de extensão, que contou com dados específicos desse curso, que contribuíram para investigar a primeira realidade estudada, o curso de graduação. No primeiro momento dessa etapa de análise, foi analisado o PPP do curso de graduação. No segundo momento, foram analisados dados obtidos na realização do curso de extensão, entre eles, o Questionário Diagnóstico *Online*, as falas e as expressões não verbais dos PFI/CE, as atitudes desses professores iniciantes no uso de tecnologias durante o curso de extensão e as postagens deles no grupo LETREDE, do Facebook.

Na segunda etapa de nossa análise, que se estabeleceu no capítulo *As Intervenções e o Desenvolvimento Discente*, refletimos sobre o processo interventivo para verificar se ele atingiu seu objetivo de interferir na realidade estudada, ou seja, se o curso de extensão despertou nos PFI um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa, ponderando os ensinamentos dos estudos de letramento digital. Além disso, levantamos dados que contribuíam para responder à questão de pesquisa: Como formar professores para atuar na era digital, ou seja, como agentes de letramento? Desse modo, configuram-se objetos de análise dessa etapa os dados obtidos a partir do curso de extensão. Para essa segunda investigação, estabelecemos algumas categorias de análise que consideramos fundamentais para discutir a formação de professores agentes de letramento. São elas: tecnologias digitais na prática pedagógica; o papel do professor e do aluno; concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – que determinaram os três subcapítulos: *Tecnologias Digitais na Teoria e na Prática Pedagógica*; *O Papel do Professor e do Aluno*; *As Concepções de Linguagem e de Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*.

A justificativa para a seleção da primeira categoria de análise é a tese segundo a qual os recursos digitais podem contribuir para a formação de professores agentes de letramento. No entanto, a simples inclusão dos recursos no ambiente escolar não garante a mudança na perspectiva de ensino, como indicaram os estudos de letramento digital e nossa prática com formação de professores. Em vista disso, analisamos as concepções que os pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão tinham, no início do curso, em relação ao conceito de letramento digital e ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua

Portuguesa e como elas aconteceram ao longo do curso. Pretendemos analisar se o curso os levou a refletir na teoria e na prática a presença das tecnologias no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa.

A segunda categoria de análise foi escolhida porque entendemos, em comunhão com estudos realizados, que conhecer e reconhecer na teoria e na prática o papel do professor e do aluno no ensino é de fundamental importância para a formação do professor agente de letramento, uma vez que refletir essas concepções e experimentá-las na formação docente permite repensar as práticas de ensino-aprendizagem e o uso das tecnologias na mediação do trabalho pedagógico do professor e do aluno. Nessa etapa, analisamos o papel assumido pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão quando no papel de docentes e de discentes ou quando refletiram sobre alguma prática docente.

Já a escolha pelo estudo das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adotada pelos PFI/CE justifica-se pelo fato de o *locus* de nossa discussão ser a formação de professores de Língua Portuguesa. Nessa etapa, analisamos quais concepções permearam as propostas didáticas elaboradas pelos PFI/CE, após os estudos realizados no curso de extensão que contou com a discussão de propostas elaboradas por diversos linguistas.

Essas categorias foram analisadas a partir das falas e expressões não verbais dos PFI/CE obtidas pela filmagem das aulas do curso de extensão; das postagens feitas no LETREDE pelos PFI/CE; da análise da proposta de ensino aplicada e discutida com os PFI/CE; da proposta didática realizada pelos PFI/CE; das respostas dos PFI/CE obtidas na aplicação de uma avaliação do curso de extensão. Além desses objetos, em alguns momentos da análise, como na discussão da proposta de ensino e da proposta didática em que se tornou necessário o conhecimento da orientação das propostas, fizemos referências ao planejamento do curso, que segue em anexo (APÊNDICE A).

A análise dos documentos que regem o curso teve como objetivo constatar se há na proposta curricular do curso de Letras (UEL, 2009) disciplina específica de letramento digital e/ou de uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa e se nas ementas das disciplinas (UEL, 2014a), que estejam ou não relacionadas à temática investigada, há indícios de preocupação com a formação de alunos/professores para atuar na perspectiva dos letramentos digitais. Essa busca

justifica-se pelo pressuposto de que os PFI/CG não estão sendo formados para atuar nessa perspectiva.

Os documentos do PPP do curso ficam disponíveis no site da UEL, no catálogo de cursos, para acesso *online* e para *download* em PDF. Por isso, o acesso a esses documentos foi simples e sem burocracia.

A aplicação do Questionário Diagnóstico *Online* ocorreu na fase inicial do curso *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* proposto e foi realizada junto aos PFI/CG inscritos no curso. A aplicação do questionário visou investigar como tem acontecido e se tem acontecido a formação de professores de Língua Portuguesa para atuar na era digital e levantar dados para a elaboração do curso de extensão. Sua aplicação pretendeu ampliar e assegurar a representatividade dos dados para alcançar o panorama da formação de professores de Língua Portuguesa na UEL.

A escolha por essa técnica de análise, o questionário *online*, deve-se ao fato de ela ser bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido

como a 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.

Tendo em vista os objetivos expostos pelo autor para aplicação de um questionário e a necessidade de assegurar a representatividade dos dados para diagnosticar a formação de professores de Língua Portuguesa para o uso de tecnologias, elaboramos as seguintes questões:

1. Os professores-formadores do curso de Graduação em Letras (neste ou em anos anteriores) propuseram aulas e atividades no computador com acesso à Internet?
2. Caso a resposta anterior seja afirmativa, descreva no campo a seguir as atividades desenvolvidas.
3. Os professores-formadores do curso Graduação têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa?
4. Em relação à questão anterior, apresente maiores detalhes das discussões (caso elas estejam sendo realizadas) feitas em sala de aula sobre letramento digital e/ou uso de tecnologias na prática pedagógica.

O questionário foi elaborado no Google Docs, produto do Google que permite a criação e compartilhamento de documentos, apresentações e planilhas *online* por meio de *links*. Assim, para compartilhar o questionário com PFI/CE, o *link* foi encaminhado a eles via *e-mail* cadastrado no momento da inscrição. Para acessar os dados obtidos nas respostas ao questionário, o Google Docs disponibiliza uma planilha com os dados e seus resumos.

Salientamos que nem todos os PFI que se inscreveram no curso iniciaram e/ou concluíram as atividades do curso. Dos 28 inscritos, 16 responderam ao questionário, entre os quais estavam aqueles que desistiram e que permaneceram no curso. No entanto, como o questionário pretendeu traçar um panorama geral da formação inicial de professores de Língua Portuguesa na UEL, todos os dados foram considerados, mesmo daqueles que não iniciaram o curso.

Optamos por analisar as falas e expressões não verbais dos PFI/CE por concordarmos que as opiniões discentes sobre as nossas salas de aula do curso licenciatura em Letras nos dizem sempre algo de sua formação (AGUIAR, 2012). Além disso, esses dados contribuíram para a análise do desenvolvimento dos PFI/CE ao longo do CE, ou seja, contribuíram para investigar se o curso de extensão interferiu na realidade dos professores em formação e para analisar os conhecimentos e usos que eles fazem dos recursos digitais.

As atitudes dos PFI/CE no uso de recursos tecnológicos durante o curso de extensão, juntamente com suas falas em relação ao uso que fazem dos recursos, permitiu-nos investigar se os PFI/CE, que se formavam professores de Língua Portuguesa, estão inseridos na cultura digital, ou seja, se eles realmente estão familiarizados com a cultura digital. Essa análise foi pautada em nossa pressuposição de que os professores mais jovens estão familiarizados com a cultura digital e de que a justificativa para o fato de adotarem postura semelhante em relação ao ensino de Língua Portuguesa e ao uso de tecnologias digitais que aqueles que se formaram em outros tempos deve-se à falta de discussões, em sua formação inicial, de metodologias de uso de tecnologias digitais na educação e não no domínio dessas ferramentas. Coube-nos, pois, confirmar essa pressuposição que contribuiu para traçar o cenário do curso de graduação *Letras Português* da Universidade Estadual de Londrina em relação ao uso de tecnologias digitais. Essa

análise foi feita a partir do discurso dos PFI/CE e de suas atitudes no curso de extensão que apontam para o perfil deles enquanto usuários de tecnologias.

As falas e as expressões não verbais foram obtidas por meio da filmagem do curso e são objetos de análise tanto da primeira etapa quanto da segunda etapa de investigação. A atitude dos PFI/CE no uso de tecnologias modernas foi levantada também pela filmagem das aulas e pelas postagens feitas no grupo LETREDE, do Facebook. Convém salientar que foram considerados apenas os dados dos PFI que participaram (iniciaram e finalizaram) do CE. Os dados daqueles que iniciaram o curso, mas não o finalizaram, não foram considerados.

A justificativa para criação do grupo LETREDE no Facebook deve-se ao entendimento de que as redes sociais permitem amplo acesso e compartilhamento de materiais o que abrange o leque de leituras. Além disso, ampliam as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais e leigos e também entre indivíduos que, mesmo tendo saberes fragmentados sobre um determinado tema, podem juntos construir visões mais complexas e abrangentes. Com efeito, concordamos com Braga (2013) que o meio virtual permite que o aluno seja exposto a mais materiais de apoio do que seria possível em sala de aula e também permite uma participação mais ampla dos alunos. Nessa perspectiva, algumas ações didáticas do curso de extensão foram mediadas do grupo LETREDE do Facebook, ao qual tiveram acesso apenas os PFI/CE, o professor-formador e o coordenador. Esse grupo permitiu que fossem estabelecidas discussões a distância, troca de materiais, postagens de atividades e também serviu de base para a análise do uso que os alunos faziam desse recurso que contribuíram para traçar o perfil deles como usuários de tecnologias digitais.

Em relação à escolha por discutir a viabilidade (ou não) do uso das redes sociais na mediação do ensino de Língua Portuguesa, que aparece de forma explícita no nome dado ao curso *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, ela se deve primeiramente ao amplo acesso a essas redes no Brasil, especialmente ao Facebook. Em segundo lugar, e por causa desse amplo acesso, elas têm sido palco de uso de linguagem e de surgimento de novas formas de linguagem, os *emoticons*, o *internetês* etc. Esse segundo argumento torna viável a discussão e o uso das redes sociais como palco para a análise da linguagem em uso, como defendem os estudos atuais em Linguística Aplicada e

foram alvos de discussão no curso de extensão e base para a elaboração da proposta didática pelos PFI/CE.

A proposta de ensino elaborada pelo professor-formador do curso de extensão foi aplicada junto aos professores em formação inicial no referido curso. Teve por objetivo levar os professores em formação inicial participantes do curso a vivenciar a aplicação das discussões que estabeleciam. A importância dessa experiência deve-se ao fato de que, como apontam Kleimane Martins (2007, p. 275) e Behrens (2013, p. 76), a manutenção de uma postura tradicional, muitas vezes assumida pelo professor, não é estritamente de sua responsabilidade. Em parte, é resultado dos processos de formação aos quais é submetido que não articulam as discussões teóricas às práticas. Assim como a proposta de ensino elaborada e aplicada pelo professor-formador do curso de extensão, a solicitação da elaboração de uma proposta didática pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão teve como objetivo levá-los a pensar em situações práticas de uso de redes sociais no ensino de Língua Portuguesa. Não é nosso objetivo de análise, entretanto, analisar se o curso em si atendeu às demandas dos estudos de letramento e da educação para a atualidade. Preocupamo-nos em investigar o desenvolvimento dos PFI/CE que poderia ser concretizado, por exemplo, numa análise negativa do curso.

Estudamos, pois, as análises que os professores PFI/CE fizeram dessa proposta de ensino, intitulada *Redes Sociais e Emprego*, aplicada e discutida com eles no curso de extensão. As avaliações dos PFI/CE foram mediadas por algumas questões disponibilizadas no grupo LETREDE, no Facebook.

1. Seria possível a um professor aplicar essa proposta? Justifique. Quais alterações poderiam e/ou deveriam ser feitas?
2. Essa proposta vai ao encontro das perspectivas teóricas e metodológicas que discutimos neste curso? Justifique/ Discorra.
3. O que diferenciou do modelo de professor que conhecem?
4. Nessa proposta, qual foi o papel do aluno?
5. Como foi o ensino da língua?
6. Concordam com o ensino nesses moldes? O que sugerem? Verificar se estão presos a moldes tradicionais.
7. Em que medida essa prática vai ao encontro das teorias de letramento digital?

(APÊNDICE A/ PLAN – 3)

Essa análise teve como objetivo verificar se os professores em formação inicial que participaram do curso de extensão criavam uma relação concreta entre a

teoria e a prática que estudavam, visto que essa atividade pretendeu discutir, na prática, as questões que estavam sendo debatidas no curso. Cabe ressaltar, entretanto, que na primeira turma do curso de extensão essa avaliação foi realizada oralmente, por isso os dados para análise foram coletados a partir da filmagem das aulas. Na segunda turma do curso, a avaliação foi realizada no LETREDE que se configurou fonte para coleta dos dados. Para análise de dados, indicamos, além do aluno autor da resposta, o número da questão a que se refere a resposta dada.

A análise das propostas didáticas elaboradas teve como intenção contemplar os dados que pudessem revelar (ou não) a aproximação das atividades propostas pelos professores em formação inicial (no curso de extensão) das perspectivas de ensino-aprendizagem defendidas pelos estudos dos letramentos digitais, ou seja, seu desenvolvimento no curso de extensão. Por isso, a análise das propostas teve em vista tanto os referenciais que as embasam quanto as atividades propostas. Essa metodologia justifica-se pela nossa pretensão de verificar se as aprendizagens restringiam-se ao campo discursivo ou se efetivamente transitaram para a prática pedagógica dos PFI/CE. Todas as propostas elaboradas por eles foram disponibilizadas em anexo (APÊNDICE B). Essa atividade foi realizada individualmente e/ou em grupos.

Cabe destacar ainda que a proposta didática foi realizada em etapas e foram entregues várias versões. Contudo, o foco dessa análise centraliza-se na discussão da última versão entregue pelos PFI/CE e que está disponível no Apêndice B.

Durante a análise das atividades propostas no curso, solicitamos em vários momentos a observação do planejamento do curso que foi dividido em cinco etapas específicas. Na primeira, intitulada PLAN – 1, apresentamos as questões do Questionário Diagnóstico *Online*. Na segunda parte (PLAN – 2), apresentamos as primeiras atividades teóricas e práticas propostas no curso, presenciais e a distância. Na terceira etapa do planejamento (PLAN – 3), foi explicitado o enunciado e os objetivos da proposta de ensino *Redes Sociais e Emprego*, bem como as questões para análise dessa proposta. Na quarta parte do planejamento (PLAN – 4), foram apresentadas as orientações para a elaboração da proposta didática. Finalmente, na quinta parte do planejamento (PLAN – 5), apresentamos as questões que direcionaram a avaliação do curso de extensão.

Quanto à avaliação do curso de extensão, destacamos que ela foi feita meses após seu término e que foi realizada por meio de questionário *online*, elaborado na ferramenta Formulário do Google Docs. O objetivo da elaboração dessa AE foi avaliar o curso de extensão. Destacamos que dos 8 professores iniciantes que finalizaram o curso, um não participou dessa avaliação. Foram realizadas 12 questões.

1. Quais eram suas expectativas com o curso de extensão?
2. O curso de extensão atendeu a estas expectativas?
3. A falta de habilidade com algum recurso tecnológico, na sua percepção, prejudicou seu desempenho no curso? Discorra sobre isso.
4. Você viu vantagens no uso do Facebook como ferramenta mediadora das atividades presenciais e a distância? Quais? Justifique.
5. Você viu vantagens no uso do computador com acesso à Internet como ferramenta mediadora das atividades do curso? Quais?
6. Em que medida os conhecimentos que você construiu no curso poderão transitar para sua prática em sala de aula?
7. Você vê validade no uso de redes sociais para o ensino de língua portuguesa? Justifique.
8. Após este período entre o fim da realização do curso e a aplicação deste questionário, você viu sua formação e suas práticas pedagógicas da mesma maneira? O que mudou? O que permaneceu?
9. Quanto ao papel do professor-ministrante do curso, analisando a sua postura, você considera sua atuação mediadora, ou acha que ele adotou uma postura tradicional? Fale um pouco disso.
10. Você teve dificuldades para realizar a proposta pedagógica? Quais?
11. O que você acha que faltou no curso?
12. Qual atividade e/ou discussão realizada no curso foi mais relevante para sua formação? Por quê?

(APÊNDICE A / PLAN – 5)

Para análise de dados, indicamos, além do PFI autor da resposta, o número da questão a que se refere à resposta dada.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de apontar caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, analisamos o curso de graduação *Letras Português* da UEL e o curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*. Para a realização dessa análise, utilizamos instrumentos para levantamento de dados: documentos do curso de graduação; questionário diagnóstico; abertura do grupo LETREDE, no Facebook; postagens

realizadas no grupo LETREDE do Facebook; filmagens das aulas presenciais do curso de extensão; planejamento do curso de extensão e atividades realizadas pelos alunos durante o curso. Na análise dos dados, esses diferentes locais de levantamento de dados foram especificados por meio de siglas. A sigla utilizada para indicar que o dado foi retirado do Questionário Diagnóstico *Online* foi QD; os dados referentes ao grupo LETREDE do Facebook, foram sinalizados pela sigla FACE; para analisar os dados da aula presencial, filmada, foi utilizada a sigla FIL; os dados do planejamento foram sinalizados por PLAN; os dados da proposta de ensino elaborada pelo professor-formador do curso de extensão aplicada e discutida com os professores em formação inicial que participaram do curso de extensão foram indicados pela sigla PE; as considerações à proposta didática elaborada pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão foram indicadas pela sigla PD; por fim, para análise dos dados da avaliação do curso de extensão feita pelos professores em formação inicial que participaram do curso, foi utilizada a sigla AE.

Serão analisados tanto os textos escritos produzidos pelos PFI ao longo do CE, como textos orais (frutos de discussões que aconteceram no CE). Os textos escritos procedem do Questionário Diagnóstico *Online*(QD), do LETREDE (FACE), do planejamento (PLAN), da proposta didática (PD) e da avaliação do curso (AE). Os textos falados foram obtidos por meio das filmagens das aulas. Esses textos foram transcritos segundo as normas para transcrição propostas pelo Projeto NURC – O Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta no Brasil(ANEXO A). A transcrição faz-se necessária porque aborda alguns fenômenos característicos da fala como pausas, truncamentos, alongamentos, entonação. As filmagens também viabilizaram a análise dos aspectos não verbais na interação entre professor e alunos, entre os alunos e entre os alunos e as tecnologias.

Outro recurso que utilizamos na análise de dados foi sublinhar partes dos textos verbais ou não verbais que eram destaques nas análises que estavam sendo realizadas. Além disso, consideramos necessária a identificação de cada modalidade, além da indicação da fonte do dado e do sujeito em análise. Tendo isso em vista, os textos escritos foram apresentados dentro de tabelas e antecedidos da sigla do local de sua procedência (QD, FACE, PLAN ou PD) e da identificação do sujeito (aluno ou professor-ministrante) e, no caso do QD, da avaliação da PE e da AF, indicaremos o número da questão respondida pelo PFI/CE. Os textos falados

utilizados em sua íntegra serão apresentados em itálico, precedidos da sigla do sujeito, do local e de travessão.

Os dados referentes às interações não verbais foram apresentados por meio do discurso indireto, no corpo do texto, ou, quando contribuíram para o entendimento de uma fala, foram dispostos na mesma tabela que a fala, em coluna específica.

O planejamento não foi analisado. No entanto, foram citados em alguns momentos para garantir o entendimento de determinadas postagens, falas ou textos. Tendo em vista esse objetivo, em alguns casos, recortes do planejamento e das propostas das atividades foram apresentados.

Destacamos que os textos dos alunos, nas postagens no LETREDE e na proposta didática, foram exibidos na íntegra. Por isso, os desvios de forma foram mantidos.

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UEL EM RELAÇÃO AOS LETRAMENTOS DIGITAIS

O objetivo deste capítulo é analisar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa da UEL em relação aos letramentos digitais para investigar se e como esses professores iniciantes estão sendo formados para atender às demandas da educação atual. A tomada desse objetivo justifica-se pelo fato de que, apesar da presença da tecnologia em nosso cotidiano e no cotidiano escolar, verifica-se que muitas práticas pedagógicas mediadas pelos recursos tecnológicos digitais permanecem voltadas para a mentalidade 1.0 das práticas tradicionais. Além disso, o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa tem desconsiderado as características dos textos contemporâneos e do novo perfil do leitor. Pelos motivos apresentados, defendemos a necessidade de os professores-formadores refletirem com os professores em formação inicial na teoria e na prática as discussões acerca de letramento digital que, no nosso entendimento, contribuem para discutir a presença das tecnologias em nosso cotidiano, no cotidiano escolar e no ensino de Língua Portuguesa, *locus* dos estudos de letramento.

Trazendo esses pressupostos para análise do nosso primeiro *corpus*: o curso de graduação *Letras Português* da Universidade Estadual de Londrina, investigamos, num primeiro momento, como e se as discussões de letramento digital estão sendo consideradas na formação inicial desses docentes para compreender os aspectos que particularizam esse contexto educacional. Além disso, investigamos se o nosso universo de análise difere-se de outras realidades.

Considerando tal propósito, analisamos o PPP do curso de graduação *Letras Português* para conhecermos seus objetivos e o perfil de professor que pretende formar (Resolução CEPE/CA Nº 0274/2009). O estudo do PPP englobou a análise organização curricular (UEL, 2009) do CG para investigar se há disciplina específica de letramento digital e/ou de uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, foram analisadas as ementas das disciplinas (UEL, 2014a) do curso para averiguar se há nas disciplinas alguma questão voltada para a preocupação com a formação de professores para o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, contemplamos nesse estudo as respostas ao Questionário Diagnóstico *Online* aplicado junto aos PFI inscritos no curso de extensão universitária *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* e ainda as falas PFI/CE, levantadas pela filmagem do curso, sobre o trabalho que estava sendo feito no curso de Letras em relação aos letramentos digitais. Na tomada do Questionário Diagnóstico *Online*, pesquisamos nas respostas dos PFI/CE, se os PF/CG, nas diversas disciplinas, estão propondo discussões referentes às perspectivas de ensino de Língua Portuguesa para a era digital. Na análise das falas e expressões não verbais dos PFI/CE durante a realização do curso de extensão, levantamos elementos que confirmam, ou não, o panorama de formação de professores de Língua Portuguesa da UEL para o uso de ferramentas tecnológicas.

Para estabelecer um panorama da formação de professores de Língua Portuguesa da UEL, examinamos ainda se os professores que se formam na atualidade, ou melhor, se os PFI/CE, estão realmente inseridos na cultura digital, como pressupunhamos. Por meio dessa análise, pretendemos verificar se os PFI/CE participam de forma efetiva de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais e se, por isso, eles têm desenvolvido estratégias cognitivas e interativas da cultura digital e analisar em que medida esse perfil dos PFI/CE têm influenciado suas perspectivas docentes. Entendemos que essa análise contribui para traçar o cenário do curso de graduação *Letras Português* da Universidade Estadual de Londrina em relação ao uso de tecnologias digitais. Além disso, investigamos se o nosso universo de análise difere-se de outras realidades. Para tanto, tomamos como base a pesquisa realizada por Rezende (2014a) que analisa as grades curriculares dos cursos de Letras das IES do Paraná cadastradas no MEC para verificar os cursos, no Paraná, que se preocupam em formar professores para a era digital.

Após levantamento (REZENDE, 2014a) das grades curriculares dos cursos presenciais de Letras oferecidos pelas instituições de ensino superior no estado do Paraná cadastradas no MEC¹⁵ (dados de 2013 e 2014), para verificar quais e quantos apresentam disciplina específica de letramento digital ou tecnologia na educação ou temas afins, verificaram-se os seguintes dados: das 54 instituições (privadas e públicas) cadastradas no portal do MEC, 9 não ofertam mais o curso

¹⁵ Dados disponíveis em: <http://emec.mec.gov.br/> Último acesso em 07/05/2013.

Letras e 1 oferta somente na modalidade a distância, que não é foco desta investigação. Das 44 instituições que ofertam o curso, 5 não disponibilizam no site a matriz curricular do curso e/ou não responderam à solicitação de envio da mesma. Das 39 instituições que ofertam o curso e cujas matrizes foram analisadas, 11 apresentam disciplina voltada para letramento digital e/ou tecnologias no ensino de línguas, destas, 3 ofertam a disciplina como atividade optativa. Com efeito, apenas 8 instituições (sem contar as 5 que não foram analisadas) de ensino superior que ofertam o curso de Letras apresentam em sua grade curricular disciplina específica voltada para as discussões a respeito de linguagem e tecnologia.

Destacamos que os documentos vigentes no período de 2009 a 2014 (período em que os PFI frequentaram o CG) e em que houve alterações nos documentos do PPP (UEL, 2009, 2014a), as discussões em torno do conceito de letramento digital já estavam em voga em diversos debates dos estudos de LA. Esse dado pode ser confirmado pelos levantamentos oriundos do projeto de pesquisa nacional *A pesquisa em Linguagem e Tecnologia: o estado da arte no Brasil* do GT Linguagem e Tecnologia da ANPOLL, mais especificamente, pelo levantamento de teses e dissertações em Letras, Linguística e Linguística Aplicada (MAFRA, 2013) produzidas no período de 2000 a 2010, que discutem o uso de tecnologias no ensino de línguas.

A análise dos dados mostrou que, dentro do recorte ensino/formação de professores; ensino presencial; educação básica; aulas de Língua Portuguesa/Literatura; identificadas de alguma forma como pesquisas de intervenção, foram publicadas 4 teses e 34 dissertações sobre linguagem e tecnologias nesse período. A partir desses dados, é possível perceber que no período em análise era evidente a preocupação da academia com os estudos sobre letramento digital no Brasil.

Quanto à educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicados no ano de 2000 (BRASIL, 2000), já destacavam a necessidade de utilizar o computador como ferramenta de aprendizagem. Segundo esse documento (p. 61), é preciso “desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). Além disso, várias políticas públicas federais visaram, desde 1997, à informatização das escolas, com destaque para o PROINFO (BRASIL, 1997) que permanece até os dias atuais.

Com relação ao estado do Paraná, foco de nossa análise, destacamos o Paraná Digital – PRD (PARANÁ, 2003), em vigor desde 2003. Salientamos ainda as Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (PARANÁ, 2010) que focam o entendimento e a discussão a respeito do uso de tecnologias. Além dos estudos acadêmicos, verificamos que a preocupação do ensino básico com o uso de tecnologias no ambiente escolar foi enfatizado ainda na década de 1990 e teve enfoque em documentos oficiais em 2000.

Diante deste panorama, era esperado que as alterações feitas no PPP, no período em análise, apresentassem preocupações com a formação de professores para atuar com as tecnologias digitais.

A resolução CEPE/CA Nº 0274/2009 (UEL, 2009) do PPP do CG, vigente até 2015, que trata da alteração realizada do objetivo do curso, destaca que ele tem por objetivo “formar professores para atuar nas áreas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva” (p. 10 da resolução). Além disso, ela apresenta como perfil do concluinte “um profissional crítico e comprometido com a ética, com o domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas de educação” (p. 11).

Interpretamos, por meio da análise destes recortes da resolução, que o curso parece preocupado com a formação de professores que utilizem os recursos pedagógicos tecnológicos para exercerem uma prática pedagógica democrática e, mais que isso, que esta formação não ocorrerá apenas na teoria, mas se estenderá para a prática.

Esta mesma resolução apresenta a “utilização de recursos da informática” (p. 12) como uma das contribuições do curso à formação do estudante que, por sua vez, refere-se aos “conhecimentos em Estudos Linguísticos”. Segue o recorte do quadro onde constam esses dados.

ANEXO III DA RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 0274/2009

Conhecimentos		CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE	% da carga horária total
Estudos Linguísticos	Linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do uso da Língua Portuguesa. • Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno, histórico, social, psicológico, político, ideológico e cultural. • Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas. • Percepção de diferentes contextos interculturais. • Utilização de recursos da informática. • Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. 	30,83%

Figura 01 – Recorte da Resolução CEPE/CA Nº 0274/2009 do PPP do curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

A apreciação da organização curricular do curso vespertino e noturno (UEL, 2009), vigente até o início de 2014, apontou que não havia no CG disciplina específica de letramento digital ou que se atente especificamente para uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Quanto ao documento referente às ementas das disciplinas do curso de Letras – Habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa (UEL, 2014a), segundo objeto de análise, não havia informações a respeito da data em que foram atualizadas. Todavia, como esse documento acompanha a organização curricular, adotamos o ano de 2010 como referência. A análise do arquivo em vigência até início de 2014, entretanto, aponta para preocupações com temáticas investigadas. Na ementa da disciplina (6LET064) – O PROFISSIONAL DE LETRAS, da 1ª série, consta o seguinte tema: “As áreas de atuação do curso de Letras, mercado de trabalho, *tecnologias disponíveis* e formação continuada” (grifos nossos). Na ementa da disciplina (6LET081) – METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II, da 4ª série, consta “Estudos do Letramento”.

Considerando nosso objetivo de investigar nesses documentos elementos que poderiam confirmar, ou não, a preocupação em formar professores para atuar na era digital, coube-nos dar destaque à presença dos termos “Estudos de

Letramento” porque, como vimos, esses estudos têm se preocupado em discutir os letramentos digitais. Contudo, esse elemento não garante que os professores-formadores estejam discutindo a presença das tecnologias no ambiente escolar nem sobre o surgimento de um novo *ethos*, “nova mentalidade dita pós- (industrial, moderna, nacional, escassez, etc.)” (BUZATO, 2010a, p. 285). Justificamos o enfoque nessa análise pela importância de se abordar as teorias de letramento digital junto aos alunos em formação docente, pois defendemos que elas podem realmente viabilizar um trabalho em colaboração, garantindo que o professor assuma o papel de agente de letramento. Soma-se a isso o fato de que o uso de tecnologias digitais no ensino, entre elas, os jogos, os softwares e também as redes sociais, viabilizam a experimentação, a vivência.

Salientamos ainda que, apesar de haver nas ementas orientação para o estudo de letramento, elas não mostram preocupação com a necessidade de o professor em formação refletir em ação, como defendem os estudos de letramento. A estrutura do curso isola os estudos práticos dos teóricos e dão maior destaque para os teóricos.

3ª Série		Carga Horária				
Código	Nome	Oferta	Teór. T.	Prát. Prát.	Total	
6EST115	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I : ESTÁGIO (LET)	A	0	0	180	180
6LET074	LINGUÍSTICA APLICADA	A	60	0	0	60
6LET075	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I	A	60	0	60	120
6LET076	LINGUÍSTICA II	A	60	0	0	60
6LET077	LITERATURA PORTUGUESA II	A	60	0	0	60
6LET078	LITERATURA BRASILEIRA II	A	120	0	0	120
6LET079	TÓPICOS EM ESTUDOS LITERÁRIOS	A	60	0	0	60
6LET080	INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA LÍNGUA	A	60	0	0	60
	FORMAÇÃO LIVRE		0	68	0	68
	Total		480	68	240	788

4ª Série		Carga Horária				
Código	Nome	Oferta	Teór. T.	Prát. Prát.	Total	
6EST116	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II: ESTÁGIO (LET)	A	0	0	220	220
6LET081	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II	A	120	0	0	120
6LET082	PERÍODOS E ESTILOS LITERÁRIOS	A	60	0	0	60
6LET083	LITERATURA BRASILEIRA III	A	60	0	0	60
6LET084	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	A	60	0	0	60
6LET085	ANÁLISE DO DISCURSO	A	60	0	0	60
6LET086	SOCIOLINGUÍSTICA	A	60	0	0	60
6LET087	ANÁLISE DE TEXTOS LITERÁRIOS	A	60	0	0	60
6PEP006	PSICOLOGIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	A	60	0	0	60
	FORMAÇÃO LIVRE		0	68	0	68
	Total		540	68	220	828

Figura 02 – Recorte da Organização Curricular do curso de Letras: Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UEL, 2009), grifos nossos.

Esse recorte da organização curricular mostra que as práticas de ensino de Língua Portuguesa (os estágios supervisionados) ocorrem apenas nos anos finais do curso, com uma carga horária bastante inferior às disciplinas teóricas e de

forma isolada destas. Para Lüdke e Cruz (2005, p. 93), essa estrutura “reforça o predomínio da formação dos conteúdos em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas dimensões”. Segundo o nosso entendimento, essa problemática é uma barreira ao aluno em formação para adotar em sua prática tradicional o papel de agente de letramento.

Com relação ao dado levantado na ementa da disciplina (6LET064) – O PROFISSIONAL DE LETRAS, da 1ª série do curso, analisamos que, por abordar a temática “tecnologias disponíveis”, a disciplina preocupa-se em formar professores para atuar com tecnologias digitais. Contudo, essa questão aparece apenas no primeiro ano do curso, distante do momento de formação prática que acontece no terceiro e quarto anos. Acrescentamos a essa discussão o fato de que, por ocorrer pressupostamente apenas no primeiro ano, não podemos concluir que os PFI/CG estão debatendo de forma efetiva o uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas, fazendo-nos acreditar que nem mesmo a teoria de letramento digital está chegando ao curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Devemos considerar, no entanto, que o fato de não haver disciplina específica e/ou informações que comprovem um trabalho nessa perspectiva, não é suficiente para afirmar que os professores-formadores não estão formando professores para atuar na era digital, pois essa formação pode estar (e deveria estar) permeando outras, se não todas as disciplinas. Além disso, a desarticulação entre teoria e prática na organização curricular não garante que os PF/CG não estejam trabalhando essas vertentes de forma articulada.

Para confirmar, ou não, o panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina no âmbito do letramento digital, propusemo-nos a escutar as opiniões dos PFI, pois concordamos com Aguiar (2012) que elas nos dizem sempre algo de sua formação. Essa análise, pois, deu-se em duas etapas: uma, anterior ao início das aulas presenciais do curso de extensão, que contou com os dados de todos os inscritos, inclusive daqueles que não iniciaram e/ou que não permaneceram no curso; e outra, que aconteceu durante o curso e contou com dados daqueles professores em formação inicial que iniciaram e finalizaram o curso.

Ressaltamos que os PFI respondentes cursavam, nos anos de 2013 e 2014, as terceiras e quartas séries do curso de Letras na Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Para exposição dos

dados a serem discutidos, os professores em formação inicial que desistiram do curso e/ou não iniciaram o curso cujas respostas, nessa fase inicial e diagnóstica, foram consideradas, serão identificados pela sigla PFI/NC. Os demais PFI/CE foram identificados em suas respostas. Para análise dos dados levantados a partir da aplicação do Questionário Diagnóstico *Online*, utilizamos a sigla QD, seguida da identificação do PFI respondente.

No referido questionário foram colocadas as seguintes questões:

1. Os professores-formadores do curso de Graduação em Letras (neste ou em anos anteriores) propuseram aulas e atividades no computador com acesso à Internet?
2. Caso a resposta anterior seja afirmativa, descreva no campo a seguir as atividades desenvolvidas.
3. Os professores-formadores do curso de Graduação têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa?
4. Em relação à questão anterior, apresente maiores detalhes das discussões (caso elas estejam sendo realizadas) feitas em sala de aula sobre letramento digital e/ou uso de tecnologias na prática pedagógica.

(APÊNDICE A/ PLAN – 1)

Dos 16 PFI/CE que responderam ao questionário, 11 responderam que “nunca” os PF/CG (naquele ou em anos anteriores) propuseram aulas e atividades no computador com acesso à Internet, 4 responderam “Sim, raramente” e 1 respondeu “Sim, com frequência”. A expectativa que embasou a elaboração dessa primeira questão é que, se os professores-formadores não estão utilizando o computador com acesso à Internet, eles não têm trabalhado, na prática, as linguagens que circulam nos meios digitais. Além disso, não têm explorado as potencialidades colaborativas e interativas dos recursos digitais.

Os dados revelam que alguns PF/CG propuseram atividades no computador. Porém, as experiências de estudiosos que se debruçaram em investigar o uso de tecnologias no ambiente educacional apontaram que muitas vezes as tecnologias são utilizadas de forma mecânica, desconsiderando os modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento no ambiente digital. Além disso, “o trabalho com essa mídia, para muitos professores-formadores, significa levar em conta somente a linguagem verbal nele inserida, desconsiderando seus suportes, suas formas de recepção e outras formas de linguagem ali presentes” (MAFRA, 2008, p. 163). Com efeito, essas experiências revelam que o *ethos* das novas

práticas letradas, que demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído, onde as ações são menos dominadas por especialistas, não está sendo considerado na proposição de práticas pedagógicas.

Essa ressalva instigou-nos a solicitar que os PFI/CE descrevessem as atividades desenvolvidas pelos PF/CG no computador. Os 5PFI que responderam afirmativamente apontaram as seguintes atividades:

QD – F Questão 2	Apenas emails com textos para serem trabalhados em sala
QD – B Questão 2	produções de artigos e pesquisas
QD – NC Questão 2	slides, blogs
QD – G Questão 2	Prova online
QD – E Questão 2	Pesquisas

Das respostas acima apresentadas, dadas pelos PFI, com exceção dos *blogs* (que podem ter sido construídos em conjunto), parece que apenas a troca de *emails*, as pesquisas e (a criação ou consulta) a *blogs* podem ir ao encontro das perspectivas da cultura digital, ou seja, daquela que considera a nova mentalidade das práticas de leitura e escrita, pois viabiliza a colaboração, o trabalho conjunto. Além disso, as atividades propostas pelos PF/CG apontam para a preocupação com a linguagem verbal a despeito de outras linguagens presentes nos textos digitais. Constatamos, portanto, que a realidade investigada parece não ter sofrido grandes mudanças em relação àquelas apresentadas pelos estudiosos que discutem o uso das tecnologias digitais na educação. Essas pressuposições, todavia, foram esclarecidas na segunda parte da análise: nas falas dos PFI durante as aulas presenciais, que serão discutidas posteriormente.

Quanto à terceira questão, se os PF/CG têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, 10 PFI/CG responderam “Sim, raramente” e 6 responderam “Nunca”.

Por meio dessa questão, pretendemos levantar dados para conferir se as discussões teóricas e práticas de letramento digital estão fazendo parte da formação inicial dos professores. Defendemos a importância dessa discussão teórica e prática porque concordamos que ela pode auxiliar o professora sair do ensino tradicional, pode aproximar as escolas e as universidades das práticas letradas da sociedade e dos alunos e pode preparar futuros professores para atuar segundo as demandas da era digital. Contudo, os dados revelam que essas discussões têm sido raras no curso de Graduação em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UEL, confirmando a nossa pressuposição inicial de que os PFI não estão sendo formados segundo as perspectivas dos estudos de letramento digital.

Ao serem questionados acerca das discussões que se estabelecem a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, os PFI/CE disseram que

QD – NC Questão 3	Restringem-se a aspectos conceituais
----------------------	--------------------------------------

QD – A Questão 3	Apenas comentários, nada concreto
---------------------	-----------------------------------

Além da falta de preocupação do curso de Letras da UEL com as teorias de letramento digital, essas respostas dos PFI/CE revelam que, quando discutidas, não há uma articulação com a prática. Os dados sustentam a análise feita a partir do estudo das ementas e da organização curricular do curso porque confirmam que as discussões teóricas ocorrem desvinculadas das práticas. Outros dados comprovam essa conclusão. Ao apresentarem maiores detalhes das discussões (caso elas estivessem sendo realizadas) feitas em sala de aula sobre letramento digital e/ou uso de tecnologias na prática pedagógica, os PFI/CE disseram que

QD – C Questão 4	Apenas comentam que são novas ferramentas que estão surgindo e que podem ser utilizadas na prática pedagógica.
---------------------	--

QD – F Questão 4	As discussões tratam apenas do Letramento.
---------------------	--

Esses questionamentos que pretenderam flagrar outros indícios, além daqueles levantados na análise da organização curricular e das ementas das

disciplinas, do panorama educacional de formação inicial de professores em Letras em relação aos letramentos digitais indicaram que há preocupação por parte dos professores-formadores, ou de alguns professores-formadores, em discutir questões no âmbito do letramento digital com os PFI/CG. No entanto, as respostas dos PFI/CE indicam, mais uma vez, que não há um trabalho mais amplo dentro dessa perspectiva.

Finalmente, vamos discutir os dados obtidos na segunda etapa de investigação do curso de graduação, após o início das aulas presenciais do curso de extensão. Nessa etapa, selecionamos falas dos PFI/CE obtidas por meio das filmagens do curso de extensão em que esses professores iniciantes refletem sobre o curso de graduação, mais especificamente, sobre sua formação para atuar na era digital. Essas falas foram transcritas de acordo com as normas para transcrição propostas pelo Projeto NURC, como expusemos no capítulo metodológico.

Os dados obtidos a partir da filmagem das aulas serão identificados pela sigla FIL. As filmagens geraram dois tipos de dados: as falas dos PFI/CE (A, B, C, D, E, F, G e H) e do PF/CE e dados não verbais levantados a partir da observação das filmagens. As transcrições das falas serão apresentadas em itálico e com recuo, precedidas da sigla FIL e da identificação do sujeito falante. Os dados não verbais serão apresentados de forma indireta, no corpo do texto, e quando estiver vinculado a uma fala, será inserido em tabela.

Durante a aula em que o PF/CE apresentou os dados obtidos no Questionário Diagnóstico *Online*, novos dados foram levantados sobre a formação inicial de professores em Letras da UEL para a era digital. Ao discutirmos as questões finais do questionário: se professores-formadores do curso de graduação em Letras têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa e se essas discussões contemplam a prática pedagógica, obtivemos os seguintes dados:

FIL – B: – Só que tudo que a gente estuda nesse sentido é téo::rico... o ano passado eu tive metodologia acho q/ se eu não me engano é da Magda Soares que fala sobre letramento/ mas não tem nada mais aprofundado... só o texto... não tem prática

Essa fala de B confirma mais uma vez os pressupostos obtidos na análise da matriz curricular do curso de graduação em Letras – Habilitação: Língua

Portuguesa e Respectivas Literaturas que aponta para uma falta de preocupação com a integração da prática com a teoria, dado que as disciplinas de prática de ensino aparecem na organização curricular desvinculadas das disciplinas teóricas. A fala do PFI indica ainda que nem mesmo a teoria de letramento digital tem sido discutida no referido curso de graduação que forma professores de Língua Portuguesa. Além disso, mostra que, mesmo havendo certo interesse em trabalhar as concepções de letramento, a UEL não tem se preocupado em formar professores agentes de letramento, pois essa formação exige equilíbrio entre a formação teórica e prática.

Seguindo a análise dos dados, os PFI/CE A e B destacam que, na sala deles do curso de *Letras Portugêses*, todos os PFI utilizam o computador durante as aulas para realização de atividades acadêmicas. Mas relatam que esse uso acadêmico não parte de uma sugestão do PF/CG, muito pelo contrário, há aqueles que proíbem o uso. Seguem as falas dos PFI/CE que ressaltam estas questões:

FIL – A: – *Não não...não parte do professor*

FIL – B: – *Tem professor que proíbe até às vezes né?*

Além disso, o PFI/CE D afirma que os PF/CG se incomodam com o uso do celular durante as aulas.

Destacamos que estávamos discutindo, no CE, o uso pedagógico dos recursos digitais. Por isso, entendemos que as avaliações dos PFI em relação à proibição de uso, ou à falta de incentivo a este uso dos recursos estejam voltadas para situações pedagógicas de uso e não a outras situações em que os recursos são usados pelos PFI.

Os dados mostram que, apesar da inquestionável necessidade de utilizar recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas e formar professores para uma educação 2.0, os PF/CG apresentam uma postura tradicionalista questionada desde o século passado.

Uma das respostas obtidas no questionário sobre propostas didáticas dos PF/CG de Letras, envolvendo tecnologias e que poderiam ir ao encontro das perspectivas da cultura digital foi o uso de *blogs*. Durante a apresentação dos dados do questionário, o PF/CE questionou os PFI/CE sobre o uso que fizeram dos *blogs*.

Esse questionamento permitiu verificar se, no uso desse recurso, houve intenção de explorar sua capacidade interativa e cooperativa e suas diversas linguagens. Os PFI/CE responderam que

FIL – C: – *O ano passado o professor usou o blog e usa::va as da::tas das atividades que era pra ser realizadas... os textos*

FIL – D: – *Não é nada que a gente tenha montado e nada que a::... assim a função era exatamente essa*

A fala de D, que segue a fala de C, confirma a afirmação de C a respeito do uso do *blog* em disciplina do curso de graduação. Ambos ressaltam que o uso do *blog* ocorreu como suporte para textos e para recados. Não foi explorada a dinâmica interativa do recurso, nem a construção colaborativa. Além disso, o uso da ferramenta levou em conta somente a linguagem verbal nele inserida.

Concluimos que as falas e as reações dos PFI/CE na aula em que se discutiram os dados do questionário vão ao encontro dos dados obtidos no Questionário Diagnóstico *Online*. Por outro lado, outras falas e reações dos PFI/CE, obtidas pela análise das filmagens, revelam, por exemplo, que eles reconhecem a necessidade de haver discussões e formação a respeito do uso de tecnologias digitais no ensino e, ainda, que não se sentem preparados para atuar no âmbito do letramento digital.

FIL – B:	Observações da Filmagem
– <i>Às vezes a gente q/ até qué:: né... porque a gente também... como nossos alunos... a gente me::xe a gente SA::be mas não sabe como levar isso pra sala de aula.</i>	Durante esta fala de B, o aluno A mexe com a cabeça em sentido afirmativo, concordando com a fala do colega.

Analisando a fala de B e a reação de A, concluimos que, apesar de conhecerem e utilizarem recursos tecnológicos digitais, eles reconhecem a falta de formação nessa área, uma vez que têm dificuldades em utilizar estes recursos em suas práticas pedagógicas.

FIL – C: – *E::u vim porque:: eu acredito é uma ferramenta e que taí... e a gente precisa como nós falamos... tá n/na vi-da do:: aluno e tal... e a gente não sabe co::mo utilizá... então é uma busca realmente pra tá::... utilizando com o aluno*

((em toda)) aula porque tá... e é o que vai chama atenção... é uma forma diferente de você tá:... chamando o aluno

Ao relatar e justificar as motivações para o ingresso no curso de extensão, solicitado pelo PF/CE, C também ressalta a necessidade de se discutir e de se utilizar os recursos tecnológicos na prática pedagógica do professor e reconhece sua falta de preparo para utilizá-los em sua ação docente. Esses dados confirmam apontamentos feitos nos capítulos teóricos de letramento digital e formação de professores quando enfatizam que a grande questão do uso de tecnologia no ensino não é a falta de conhecimento técnico das ferramentas, mas a falta de conhecimento pedagógico para o uso delas.

FIL – H: – Estou acostumado com a formação na naquele modelo em que o professor traz as matérias... e nós..nos limitamos a copiar e estudar em casa

Diante desse panorama educacional de formação inicial de professores, que revela as dificuldades encontradas para atuar em uma nova perspectiva de ensino aprendizagem, H aponta outros fatores que contribuem para que as metodologias e práticas didáticas mantenham-se apegadas à cultura da escrita de cunho tradicional.

FIL – H: – O... GRANDe problema que:: essa geração nova quando sai da universidade é::... essa compreensão..... nova é::: que dos métodos de aprendizagem/ de ensino-aprendizagem... é:: que::... algumas escolas ainda não estão preparadas pra... e/esse esse novo olhar... qui/qui que tá surgindo aí na nana... no ensino aprendizagem então a escola prefere ficar com aquilo ali... e o professor qui tá chegando... ele tem que se adequar... à política da escola naturalmente... ele não podi

A fala de H vai ao encontro das conclusões de Kleiman (2007, p. 9) em seu estudo sobre formação de professores de Língua Portuguesa, quando a autora afirma que as práticas de letramento na atualidade alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos e que, apesar disso, a lógica dos currículos mantém-se apegada a uma programação rígida e segmentada de conteúdos. Lemke (2010) também nos ensina algo a esse respeito. Ele destaca que o posicionamento adotado pela escola vincula-se ao que ele denomina paradigma de aprendizagem curricular, o paradigma da imposição à aprendizagem que, segundo o autor, assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo.

Embora reconheçamos esse obstáculo imposto à educação, defendemos que precisamos olhar além dele e/ou estudar alternativas para que não tomemos tais dificuldades como impedimentos para se repensar a educação. Kleiman (2007), por exemplo, sugere que, apesar das dificuldades com as quais nos deparamos, é possível pensar em uma educação voltada para situações reais de uso de leitura e escrita e de um interesse real na vida dos alunos. Lemke (2010, p. 468-469) argumenta que as novas tecnologias da informação podem transformar esses hábitos institucionais de ensinar e aprender segundo o paradigma curricular. Para ele, os recursos digitais podem auxiliar os alunos a se sentirem úteis e não reféns dos conteúdos.

Nos termos dessa discussão, sustentamos que essas problemáticas que circundam o universo escolar e também acadêmico devem ser discutidas na formação de professores, pois articular a teoria à prática implica reconhecer a realidade com a qual os futuros professores vão se deparar ou se deparam. Lüdke e Cruz (2005, p. 83) dizem ser arriscada a formação de futuros professores nas universidades quando se desconsidera a realidade em que se dará a prática. Para tanto, é imprescindível que a universidade se aproxime da escola básica para perceber melhor os problemas que afligem esse nível de ensino. Avançamos, pois, nessa tese porque, ao partimos de uma problemática do ensino básico, procuramos suas evidências na formação inicial de professores e, ainda, partindo dessa problemática, propusemos discuti-la com os alunos em formação acadêmica.

As análises realizadas dos dados obtidos nas aulas do curso de extensão, assim como daqueles obtidos na análise da organização curricular e das ementas das disciplinas do curso de letras que forma professores de Língua Portuguesa, vão ao encontro da pressuposição inicial desse trabalho de que as instituições de ensino superior, especialmente a UEL, não têm investido suficientemente na formação de professores para atuarem na era digital. Além disso, dão indícios para apresentar uma resposta a uma das perguntas de pesquisa deste trabalho: Por que os professores recém-formados e mais jovens adotam postura semelhante em relação ao ensino e ao uso de tecnologias? Os dados levantados levam a concluir que não houve mudanças significativas na perspectiva de formação de professores de Língua Portuguesa, embora tenham ocorrido mudanças na relação com o conhecimento e com a linguagem.

Embora essas discussões não estejam sendo estabelecidas, é pressuposto que, por estarem inseridas de forma mais efetiva nas práticas letradas da contemporaneidade, as estratégias cognitivas dos professores jovens não, necessariamente, iniciantes, aproximem-se do novo *ethos*, da nova mentalidade que enfatiza a participação e que está, segundo Buzato (2010a), intimamente ligada às mudanças nos modos de comunicação. Em outras palavras, acreditávamos que, mesmo não dominando as teorias e perspectivas para a prática pedagógica dos letramentos digitais, os PFI/CE tivessem conhecimento e dominassem esses códigos e construíam seus conhecimentos colaborativamente. Coube-nos, pois, investigar se os professores em formação inicial, em sua maioria, jovens, estão familiarizados com a cultura digital, com sua dinâmica interativa e com as diferentes linguagens dos textos digitais, que contribui para traçar o panorama de formação inicial de professores.

O curso de extensão não contou com a participação exclusiva de jovens. Enquanto 7PFI/CE tinham idade, no momento aplicação do curso, entre 19 e 24 anos, 1PFI/CE (H) tinha 48. Esse fato contribuiu para comparar se, de fato, os jovens apresentam um perfil distinto enquanto usuários de tecnologias e se isso interfere nas estratégias sociocognitivas.

Considerando essas questões, à luz dos estudos de letramento digital, verificamos e analisamos o curso de extensão, com base nos dados obtidos nas filmagens das aulas, que inclui o discurso dos PFI/CE e de suas atitudes no curso com relação ao uso de tecnologias, e nas interações estabelecidas no grupo LETREDE no Facebook, no sentido de investigar o perfil deles enquanto usuários de recursos tecnológicos e se o uso que eles fazem dos recursos tem interferido, de fato, em suas estratégias sociocognitivas e interativas.

Primeiramente, apresentaremos algumas falas dos PFI/CE coletadas durante o curso a respeito de como eles se veem enquanto usuários de tecnologias.

FIL – B:– Às vezes a gente q/ até qué:: né... porque a gente também... como nossos alunos...a gente me::xe a gente SA::be mas não sabe como levar isso pra sala de aula

A fala de B leva-nos a concluir que este PFI considera-se usuário de tecnologias e que o uso por ele feito pode ser igualado ao uso que seus alunos fazem de recursos tecnológicos.

FIL – A: – *Por exemplo... eu sou muito preguiçoso pra escrevê... e sou muito rápido digitando... então... se tem um professor que ele FAla muito durante a aula... eu não acompanho na caneta...mas na/no dedo no teclado eu consigo acompanhá*

Ao discutir o uso que faz de tecnologias nas aulas do curso de graduação em Letras, A fala um pouco de seu perfil enquanto usuário de tecnologia, que se difere do perfil adotado por um aluno inserido na cultura 1.0 da escrita, do papel. Ele descreve-se preguiçoso para escrever no papel, mas muito ágil na escrita no teclado, esse dado é importante porque identifica que o letramento na cibercultura conduziu o PFI a uma nova cultura, identificada na sua relação com a escrita.

FIL – H: – *Estou acostumado com a formação na naquele modelo em que o professor traz as matérias... e nós..nos limitamos a copiar e estudar em casa*

Já H apresenta-se familiarizado com metodologias tradicionais (unilaterais) que prevêm que o professor mantenha-se na posição central da educação, como aquele que exterioriza seu saber e seus conteúdos que devem ser copiados e estudados em casa. Isso revela que H identifica-se com uma cultura tradicional. Diferentemente dessa postura de H, A e B relatam que muitas vezes gravam as aulas para escutar depois e que, nesses casos, não tomam nota do que se discute na aula. A contraposição dos dados identifica práticas conduzidas por diferentes culturas, uma presa a uma cultura tradicional (1.0) e outra, à cibercultura (cultura 2.0).Esse dado revela que há uma diferença nas práticas letradas acadêmicas dos PFI que, pressupostamente, estabelece-se por causa da diferença de idade de H para os demais. Essa pressuposição dá-se pelo fato de que os mais jovens estão mergulhados na cultura digital que permeia muitas de suas práticas cotidianas.

Além das análises que os PFI fazem de si próprios como alunos do curso de graduação, nossas análises das condutas dos PFI no curso de extensão enquanto usuários de recursos tecnológicos contribuíram para estabelecer um panorama da formação de professores de Língua Portuguesa da UEL. No início do curso de extensão,verificamos que H, apesar de acessar o Facebook, desconhecia grande parte dos recursos e dos potenciais da rede. A análise da filmagem da primeira aula já deu indícios desse fato quando ele relata que não conseguiu

localizar as orientações no Facebook e que não está habituado a utilizar as ferramentas de chat para o estabelecimento de conversas na página inicial. Para essas atividades, ele diz utilizar o Skype.

No decorrer das aulas e das atividades e interações mediadas pelo Facebook, H demonstrou não dominar a dinâmica dos recursos. Por exemplo, quando colocada uma questão, ele nunca utilizava o recurso *responder*, sempre abria uma nova publicação. Além disso, verificamos que, diferentemente dos outros PFI/CE, H não acessa a ferramenta diariamente. Isso foi percebido porque ele não leu vários recados publicados na rede e justificou dizendo que não acessa frequentemente e solicitou que o contato fosse feito pelo Skype.

Apesar de parecer que a dificuldade ocorra apenas no Facebook, já que H acessa outras ferramentas interativas, durante a realização de outras atividades, em outras páginas da Internet, as análises revelam que ele não domina a dinâmica intuitiva e interativa característica das interações que se estabelecem nessas páginas, isto é, ele não consegue, intuitivamente, navegar em redes desconhecidas.

Confirmamos, pois, que H não possui estratégias cognitivas da contemporaneidade. Talvez porque não participe cotidianamente de práticas de leitura e escrita mediadas por recursos digitais e, por isso, não esteja familiarizado com a dinâmica interativa da cibercultura, diferentemente dos demais PFI/CE que cresceram na cultura digital. Não nos interessa, pois, aprofundar essa discussão, cabe-nos analisar se essa diferença de perfil interfere na postura desses PFI em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Essa análise será feita ao longo do estudo de todo o *corpus*.

Para levantar o perfil dos PFI/CE enquanto usuários de tecnologias, analisamos ainda se as suas práticas letradas envolvem um trabalho/ discurso participativo, colaborativo e distribuído que, segundo Lankshear e Knobel (2007; 2011) caracterizam as novas práticas letradas. Cabe destacar que essas práticas colaborativas não são inerentes à cultura digital. Todavia, elas são potencializadas no mundo *online* onde há muitos lugares de produção coletiva (cf. JENKINS, 2008). Nessa perspectiva, verificamos, durante as aulas do curso de extensão, que os alunos, inclusive H, durante a realização de atividades em grupo, colaboraram com os colegas e, especialmente nas discussões estabelecidas no Facebook, interagiram, deram opiniões, ou seja, construíram colaborativamente o

conhecimento. Na atividade final da proposta de ensino, por exemplo, em que os PFI/CE deveriam, em grupo:

PLAN – 2	<p>Atividade 5:</p> <p>1- Elaborar um texto que desperte nos usuários das redes sociais um olhar atento para essas questões. Você pode elaborar uma paródia, um vídeo (reportagem), uma apresentação de slides: o gênero que você acredite que irá despertar o interesse desses usuários e que poderá ser postado em uma rede social- use sua criatividade.</p>
----------	---

os PFI/CE trabalharam em cooperação.

Apesar de ter dificuldades na elaboração da charge em ferramenta digital, H contou com a colaboração de colegas, bem como contribuiu para a realização do texto, apresentado a seguir.



Figura 03 – Atividade elaborada por C, E, F e H, postada no LETREDE.

Outro ponto a ser destacado, levantado por meio da análise das filmagens das aulas do curso de extensão, é que durante as aulas presenciais, os PFI/CE

mantinham seus olhares para a tela do computador quase que o tempo todo. Raramente tiravam os olhos da tela quando o PF/CE ou um colega falava. Apenas H voltava-se para PF/CE ou para um colega quando este estava falando. Além disso, as observações que fizemos mostram que várias vezes, durante a realização de atividades do curso, os PFI/CE discutiam notícias ou outros textos que acessavam na Internet.

Essas observações das filmagens levaram-nos a pressupor que os PFI/CE dispersam-se muito quando em contato com uma tecnologia digital, com exceção de H, que normalmente preocupava-se em ter o olhar voltado para quem falava. No entanto, outros dados revelam que o fato de estarem atentos à tela do computador não implica, necessariamente, que eles não estivessem atentos ao que acontecia na aula, como aponta o recorte a seguir.

	D estava digitando, olhando para tela do computador enquanto o PF/CE falava. Pára e interrompe PF/CE :
FIL – D: – <i>Mas infelizmente... a proibição deles não é de toda errada né:: porque sabe que quando a gente entra nesse meio de rede social e tudo mais... a gente tá sujeito</i>	

Verificamos que D, mesmo não estando olhando para o PF/CE, estava atento à fala de PF/CE, tanto que o interrompe para colocar sua opinião.

Esse dado mostra a capacidade e, talvez, a necessidade dos PFI mais jovens em estar constantemente em diferentes tempos e espaços propiciada pelas tecnologias e que traz consequências sociocognitivas. Como disseram Buzato (2009) e Coiro et al. (2008), as práticas letradas na contemporaneidade ultrapassam as barreiras, a linearidade de espaço e de tempo. Torna-se fundamental, portanto, que os professores-formadores considerem e repensem esta relação de tempo e espaço na elaboração de suas práticas. Impedir essas práticas não irá mudar essas características dos alunos. Tendo isso em vista, o PF/CE compartilha esta percepção com os PFI/CE: de que eles nem sempre estão voltados para aquele que fala na interação em sala de aula. A este respeito, D diz que essa nova geração consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo e prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo, confirmando a análise inicial da última fala apresentada.

D acrescenta ainda que pessoas mais velhas têm outro hábito de leitura. Elas estão acostumadas com a leitura linear e que a sua geração está habituada com outra leitura porque cresceu “com isso já”, “então pra gente é mais fácil”. H acena com a cabeça em sentido positivo, concordando com a fala do colega. No entanto, em outro momento, ele enfatiza que

FIL – H: – *Hoje as pessoas sabem de tudo o que que está acontecendo...mas não têm profundidade naquilo que falam*

FIL – H: – *O texto multimodal pode informar...mas não forma*

Além de caracterizar resistência por parte de H em relação à cultura digital, as falas dele, assim com as de D, expostas anteriormente, apontam para o fato de que os próprios PFI/CE reconhecem que há diferenças nas práticas letradas na cultura escrita e da digital e que os jovens parecem mais à vontade com a cultura digital e confirmam que os usuários de tecnologias digitais mobilizam diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades em suas práticas letradas, seguindo modelos culturalmente inscritos em si.

A análise das postagens dos PFI/CE no grupo LETREDE também deu indícios do perfil deles enquanto usuários de tecnologias. A apresentação dos dados obtidos neste grupo supracitado será identificada pela sigla FACE, seguida da sigla do PFI/CE autor do texto citado. Em alguns casos, retomaremos e/ou traremos dados obtidos na filmagem que contribuem para análise dos dados do LETREDE.

Em uma das propostas do curso, os PFI/CE deveriam, em aula presencial, analisar suas redes sociais para investigar os recursos e os gêneros que circulam no Facebook, destacando aqueles que mais utilizam; verificar os diferentes letramentos, ou seja, as diferentes habilidades de leitura e escrita que são necessárias para utilizar cada recurso, bem como entender as normas que regem as escolhas linguísticas para interação nesses ambientes (repertório lexical, normas gramaticais, semânticas e pragmáticas, a variedade linguística) – obtivemos as seguintes respostas.

1- Recursos utilizados:

FACE – C	<p>Mais utilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mensagens inbox -Feed de noticias -Atualizacao da propria pagina -Participacao em grupos -Convites para eventos -Lembretes de aniversarios -Aplicativos -Paginas de divulgacao de produtos e lojas -Publicação de fotos, videos e arquivos -Criação de grupos e eventos
----------	--

FACE – E	<ul style="list-style-type: none"> *Publicação de fotos, geralmente editadas ou do Instagram ou do photoshop, *Publicação de video, sem edição ou compartilhamento de algo já pronto. *Criação de eventos, que não acontecem com frequencia. *Uso do chat com muita intensidade, mesmo para comunicação imediata ou como forma de recado *Criação de grupos e interação entre grupos *Mensagem expressa na fanpage, ou em grupos de interesses em comum. *Uso para estar em contanto com lojas que gosto, visando interesse em promoções ou lançamentos *Lembrete de aniversários *Convites para eventos
----------	---

FACE – F	<p>Publicações e compartilhamentos de fotos, videos, mensagens e noticias.</p> <ul style="list-style-type: none"> -MensagensInbox ou em grupos. -Divulgação de eventos. -Lembretes de aniversario. -Interação com programas ao vivo. -Jogos online.
----------	--

FACE– H:	A análise da filmagem das aulas:
<p>No facebook uso basicamente as seguintes ferramentas: 1- Enviar mensagens. 2- Editar fotos.</p>	<p>Durante a discussão, o aluno H diz ter utilizado o termo errado na postagem. O correto seria “postar fotos”, uma vez que não sabe editá-las.</p>

Outras respostas, além das apresentadas anteriormente, foram obtidas. No entanto, para não estender a apresentação de dados, fizemos esse recorte que entendemos ser suficiente para análise do perfil dos PFI/CE enquanto usuários de recursos tecnológicos. Por meio dessas postagens, verificamos que eles utilizam recursos diversos do Facebook que exigem o domínio de diferentes linguagens, entre elas, as linguagens dos sons, vídeos, sons, *links* etc. Além disso, vale destacar que, para utilizar essas diferentes linguagens, faz-se necessário dominar suas

diferentes dinâmicas interativas. Por isso, pressupõe-se que os PFI dominem as diferentes práticas interativas exigidas por cada ferramenta. As conversas em grupo *inbox*, por exemplo, têm uma dinâmica diferente de diálogos, que se estabelecem entre dois usuários. A divulgação de eventos exige que o usuário domine o gênero, saiba como utilizar a ferramenta e acompanhe os acessos e as postagens feitas. Além desta análise, verificamos que H utiliza poucos recursos e que estes exigem o domínio restrito de linguagens e de habilidades tecnológicas. Essa análise confirma que H apresenta um perfil diferente dos demais PFI/CE enquanto usuário de rede social que interfere em suas práticas sociocognitivas. Há outros eventos em que esta diferença se estabelece, como o descrito e analisado a seguir.

Dentre as atividades propostas aos PFI/CE, houve a Proposta de Ensino (PE) *Redes Sociais e Emprego*, disponível no PLAN – 3 (APÊNDICE A). Por meio dela pretendemos discutir com os PFI/CE uma proposta de ensino para educação básica que tinha como pressupostos as discussões acerca de letramento digital. Para debater esta proposta, os PFI/CE realizaram algumas atividades, dentre elas, a tarefa: elaborar um texto capaz de despertar nos usuários das redes sociais um olhar atento para a relação redes sociais e emprego. Para tanto, eles deveriam considerar e ter em vista os gêneros que circulam na rede social escolhida e que despertassem o interesse dos usuários das redes sociais.

A e B elaboraram um vídeo que foi veiculado no Youtube, no endereço: http://www.youtube.com/watch?v=wIU5jK_QXFo

C, E, F e H elaboraram a charge exibida anteriormente na figura 02 - Atividade elaborada por C, E, F e H, postada no LETREDE. D e G elaboraram também um quadrinho associado a um texto postado no próprio comentário da imagem:



Fala Galera!!

Todos sabem que hoje a internet e as Redes Sociais estão presentes em nossas vidas 24hs por dia e é praticamente impossível separar o profissional do social... Por isso, seguem algumas dicas pra vocês ficarem espertos!

1- Agente somos maça!

Fala sério né gente! Se você quer ser valorizado pelo seu chefe, se destacar na sua função e até conseguir uma promoção, não tem como escrever errado! Se você se descreve como uma pessoa atendida e informada, nada mais justo que ser atendida no Português também.

2- #meuchefeéumchato

Nada pior do que ter o chefe no Facebook, falar mal dele, e ele ver, não é?! Como continuar no emprego depois de uma "gafe" dessa?

3- #chegalogo18horas

Que o dia foi cansativo, todo mundo sabe! Afinal, a maioria trabalha e sabe como é! Mas se você tem o chefe adicionado, sabe que vai pegar mal! Evite esse tipo de comentário e assim irá evitar a demissão.

4- "Ei, você aí, tem uma vaga?"

Esfregar na cara do seu chefe que está procurando outro emprego?? Poxa, pede logo demissão! Além de "sujar a ficha" com o chefe, pode prejudicar também na conquista do emprego novo. Então, fiquem ligados nas dicas e mostrem que sabem usar as Redes Sociais a seu favor.

Figura 04 – Atividade elaborada porD e G, postada no LETREDE.

Para realização dessa atividade, foi exigido dos PFI/CE o domínio de diferentes recursos e suas linguagens. Durante a realização dessas atividades verificamos, especialmente na aula presencial em que eles a realizaram, que os PFI/CE em geral têm facilidade em editar imagens, em elaborar vídeos e em usar

recursos que utilizam pela primeira vez. Esse último apontamento foi detectado quando da realização das charges, por dois grupos, utilizando a ferramenta Toondoo, sugerida por PF/CE. Apesar de ser o primeiro contato com ela, os PFI/CE não precisaram de explicações para utilizá-la, com exceção de H, que não entendeu a dinâmica do recurso e que apenas observou os colegas do grupo montar no Toondoo a charge previamente pensada de forma oral pelo grupo.

Por meio das atividades apresentadas e das análises feitas, fica claro que os PFI/CE dominam uma série de letramentos digitais que são responsáveis pelos efeitos de sentido dos textos. Há ainda a presença de uma multiplicidade de linguagens que, associadas, também contribuem para os efeitos de sentido almejados que caracterizam os textos contemporâneos.

Cabe lembrar que a filmagem das aulas deu indícios de que H, diferentemente dos demais PFI/CE, não domina as técnicas para edição de imagens, de vídeos e pouco sabe da dinâmica interativa das redes sociais. Apesar disso, ele fez reflexões pertinentes e relevantes quanto ao uso da linguagem nessas redes. Ao analisar o trabalho de D e G, apresentado abaixo, H levanta algumas considerações em relação ao uso da linguagem que sinalizam para um entendimento da dinâmica linguística das redes sociais:

Segue a análise de H:

FACE – H	[...] o texto longo não combina com a nossa sociedade moderna e sempre muito apressada. As pessoas correm demais e não dispõem de tempo hábil para ler textos tão longos assim. Segundo, o texto (longo) acabou "empobrecendo" a tirinha [...].
----------	---

De acordo com os autores que discutem o letramento digital, as estratégias cognitivas na contemporaneidade são distintas daquelas da sociedade da escrita porque as práticas letradas envolvem novos valores, novas prioridades e sensibilidades frutos do uso de tecnologias digitais e de novas perspectivas de interação. Essa afirmação é confirmada na análise dos dados, visto que as práticas letradas de A, B, C, D, E, F e G são distintas de H, apesar de seu discurso apontar para o fato de que ele reconhece as diferentes estratégias linguísticas nas diferentes modalidades. Entendemos, portanto, que esta distinção seja consequência dos diferentes valores atribuídos por sujeitos se envolvem em diferentes práticas letradas e que são determinantes no desenvolvimento de suas estratégias cognitivas.

Destacamos a necessidade de considerar na formação de professores de Língua Portuguesa os gêneros digitais, as novas práticas linguísticas e o novo perfil do leitor que são fruto e, ao mesmo tempo demandam uma nova mentalidade que se forma. A importância de considerar essas questões no ensino de Língua Portuguesa deve-se ao fato de que elas podem realmente viabilizar um trabalho em colaboração, garantindo que o professor assuma o papel de agente de letramento, defendido nos estudos de letramento.

Ao investigar o panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa da UEL, notamos que PFI/CG não estão sendo formados para atuar na era digital. Esse dado confirma a nossa pressuposição inicial, pois essa falta de formação foi percebida em nosso trabalho com formação continuada. A novidade dessa análise está no fato de que nem mesmo as teorias dos estudos de letramento digital estão sendo discutidas nesse curso. Esse panorama confirmou-se ao longo do estudo da organização curricular do curso de Letras, das ementas das disciplinas do curso e das colocações dos alunos que versam sobre a sua própria formação, obtidas pela aplicação do Questionário Diagnóstico *Online* e pelas filmagens do curso de extensão. Apesar de pressupormos esse panorama antes de investigá-lo, surpreendeu-nos o fato de que nem mesmo as discussões teóricas de letramento digital estão sendo estabelecidas.

Além disso, para estabelecer um panorama da formação de professores de Língua Portuguesa da UEL, investigamos se os professores que lá se formam, na atualidade, estão inseridos na cultura digital. Por meio desse estudo confirmou-se que os professores em formação acadêmica, de maneira geral, estão familiarizados com a cultura digital, com sua dinâmica interativa e com as diferentes linguagens e que, mesmo não conhecendo, num primeiro momento, as teorias e perspectivas para a prática pedagógica dos letramentos digitais, eles têm conhecimento e dominam esses códigos. Confirmamos ainda que esta familiaridade faz-se mais presente nas práticas dos PFI/CE mais jovens que participam de forma mais efetiva de práticas sociais mediadas por ferramentas tecnológicas digitais cujo uso interfere diretamente nas estratégias sociocognitivas e interativas.

Além dessas confirmações, verificamos que, apesar de participarem de práticas de letramento digital, esses PFI/CE reconhecem que não estão preparados

para levar esse conhecimento para suas práticas pedagógicas, quando no papel de docentes.

A carência dos PFI por formação para atuarem segundo as demandas atuais e o apego a perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem apontam para a importância dos cursos de extensão, que podem suprir pendências no currículo e levar os PFI a desenvolverem novas reflexões em relação às práticas de ensino-aprendizagem. Essas conclusões a que chegamos justificam a proposição do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, pois confirmou a carência dos alunos do curso de Letras da UEL de formação para atuar segundo os paradigmas da educação atual, propostos pelos estudos de letramento digital.

5 AS INTERVENÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DISCENTE

Nos capítulos 1 e 2 discutimos a importância que os estudos de letramento tiveram para discutir a educação do século XX e que se fazem relevantes para pensarmos a educação do século XXI, uma vez que eles defenderam e defendem a necessidade de reconfiguração do planejamento escolar e do currículo porque deslocam o ponto central da educação dos conteúdos disciplinares, da tradição escolar, para as práticas sociais. No prisma dessa discussão, defendem o papel do professor e do professor-formador como agentes sociais, ou agentes de letramento, que se preocupam com o protagonismo discente e com a articulação teórica e prática. Argumentam ainda que os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados na busca por esse objetivo porque viabilizam um trabalho cooperativo, interativo e compartilhado.

Apesar das demandas da educação atual que apontamos, o ensino permanece vinculado à tradição escolar que tem como eixo central os conteúdos curriculares e que, em consequência disso, atribui ao professor um papel centralizador e desvaloriza os conhecimentos e a realidade dos alunos. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, verificamos um apego à variante legitimada e desvaloriza a variedade linguística utilizada cotidianamente. Além disso, as tecnologias digitais têm sido utilizadas como veículo para aplicação de metodologias tradicionais e, por isso, não têm viabilizado um trabalho colaborativo.

A grande questão do uso de tecnologia no ensino não é a falta de conhecimento técnico das ferramentas, mas a falta de conhecimento pedagógico para o uso delas, ou seja, a falta de conhecimento do potencial pedagógico das ferramentas para, além da reprodução de práticas tradicionais unilaterais, da transposição didática da cultura do impresso para o recurso tecnológico digital. O estudo do nosso universo de pesquisa revelou que, com exceção de H, os PFI/CE utilizam e dominam a dinâmica das tecnologias digitais que interfere em suas estratégias sociocognitivas. No entanto, esse perfil dos PFI/CE, pressupostamente assumido pelos alunos da educação básica, não está sendo considerado em sua formação. Esse dado justifica a viabilidade da proposição do curso de extensão não apenas como objeto para análise do panorama da formação de professores em Letras da UEL, mas para contribuir com a formação de professores agentes de

letramento e para a discussão do papel das tecnologias digitais e das redes sociais nessa tarefa.

A construção dessa prática interventiva e de nossas próprias teorias, apesar de se basearem nos estudos que realizamos, efetivou-se durante a aplicação do curso, pois não é possível fazer uma aplicação rigorosa de teorias construídas por outros, a partir de outros contextos e, além disso, a teoria não pode se isolar do contexto em que se dará a prática (TARDIF, 2002 e LÜDKE E CRUZ, 2005). Por esse motivo, a partir da aplicação do curso, construímos nossos argumentos sobre como formar professores para a era digital.

Nessa perspectiva, investigamos se o processo interventivo interferiu nas perspectivas dos PFI/CE em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ou seja, se ele (o curso) gerou transformações nos PFI,¹⁶ tendo em vista os ensinamentos dos estudos de letramento digital. Desse modo, constituem-se objetos de análise dessa etapa os dados obtidos a partir do curso de extensão.

Durante essa análise, realizada a partir das categorias: tecnologias digitais na prática pedagógica; o papel do professor e do aluno; concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, retomamos considerações feitas nas seções anteriores, trazendo para discussão as respostas obtidas na AF. Para essa avaliação, apresentamos passagens que exemplificam as categorias elencadas para refletir sobre o desenvolvimento dos PFI/CE no curso de extensão.

Compreendemos que ao participarem de processos de reflexão sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade (à luz dos estudos de letramento digital), os PFI/CE podem atribuir novas significações às suas ações e ao trabalho docente por eles desenvolvido.

Nesse sentido, analisar o desenvolvimento dos PFI/CE implica investigar se eles conseguiram refletir, na prática, as discussões estabelecidas no curso de extensão. Essa investigação será feita por meio da análise das reflexões (orais e escritas) dos PFI/CE e da proposta didática por eles desenvolvida e de suas concepções em relação às categorias analisadas no decorrer do curso de extensão.

¹⁶ Objetivo pautado no conceito de *Desenvolvimento* (BRONCKART, 2008). Ver nota 7.

5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TEORIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Iniciamos a análise do processo de intervenção e do desenvolvimento dos PFI/CE, pela categoria *tecnologias digitais na teoria e na prática pedagógica*. Discutimos, primeiramente, as concepções que os alunos tinham em relação ao letramento digital e ao uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, antes da proposição, no curso de extensão, de discussões dessas teorias.

Para alcançar essa expectativa, tomamos como *corpus* as primeiras falas dos PFI/CE que foram transcritas a partir da filmagem das aulas nas quais eles falaram de suas expectativas em relação ao curso de extensão que nos deram indícios do entendimento que eles tinham em relação ao conceito de letramento digital e do uso das tecnologias no ensino. Também analisamos as primeiras postagens feitas por eles no grupo LETREDE, do Facebook, em resposta à atividade proposta no curso (APÊNDICE A/ PLAN – 2) cujo objetivo era despertar nos PFI/CE um olhar mais atento para as práticas de leitura de textos digitais em relação ao texto escrito impresso. Comentamos as postagens que revelaramo entendimento que os PFI/CE tinham para o uso de recursos tecnológicos na educação. A escolha pela análise dessas duas propostas justifica-se pelo fato de elas terem sido aplicadas antes das discussões sobre os fundamentos dos estudos de letramento digital.

Na primeira aula do curso, quando os PFI/CE apresentaram-se à turma, justificaram por que ingressaram no curso de extensão e falaram de suas expectativas em relação a ele. Nessas falas surgiram algumas referências ao letramento digital.

FIL – C: – *E::u vim porque:: eu acredito é uma ferramenta e que táí... e a gente precisa como nós falamos... tá n/na vi-da do:: aluno e tal... e a gente não sabe co::mutilizá... então é uma busca realmente pra tá::... utilizando com o aluno ((em toda)) aula porque táí... e é o que vai chaMA atenção... é uma forma diferente de você tá::... chamando o aluno*

Essa fala de C aponta para um entendimento de que o uso da tecnologia na educação é uma forma de aproximar a educação do universo do aluno. Esse primeiro entendimento vai ao encontro das perspectivas para a educação atual. Pereira (2000, p. 26) defende que a escola deve considerar as práticas sociais globais. Fanfani (2000, p. 8) diz que a escola não tem mais uma missão civilizatória

e, por esse motivo, deve considerar a linguagem e a cultura dos alunos e da sociedade, em geral, o que implica considerar as práticas mediadas por tecnologias digitais.

A fala de A, apresentada a seguir, revela o mesmo entendimento: a necessidade que há na atualidade em inserir as tecnologias no ensino.

FIL – A: – A minha expectativa com/ o curso de letramento digital até minha resposta estava/ na outra te/la... o que que é?... eu acredito ::SIM... que é importante... que nós tenhamos esse conhecimento sobre letramento digital... porque co-mo a tecnologia ela vem tomando cada vez mais espaço... eu acredito que SIM...um dia isso pode ser determinante... na contratação de um professor ou não... Ah você tem conhecimento sobre:: o uso de tecnologias em suas aulas? Não... Olha desculpa... eu não posso oferecer a vaga pra você (...) Eu acredito que pro futuro... é isso que vai acontecer

Esse entendimento dos PFI/CE, apesar de revelar preocupação com as práticas sociais, não acrescenta muito às nossas expectativas, pois nossa experiência e de outros estudiosos do tema revelaram que essa questão não tem sido questionada pelos professores, de maneira geral.

Verificamos que a mera inserção de tecnologias no ensino, seja para chamar a atenção do aluno, como aparece na fala de C, ou para garantir que o professor se mantenha no emprego, como aponta A, não garante que as práticas de ensino-aprendizagem irão considerar a linguagem, cultura e as estratégias sociocognitivas 2.0. Nesse sentido, os apontamentos feitos não contribuem para pensar em uma educação para a era digital, tampouco para a formação de professores agentes de letramento. Contudo, ter ciência dos conhecimentos prévios dos professores em formação inicial acerca do letramento digital fez-se necessário para que pudéssemos discutir esse conceito (na teoria e na prática) com eles e para analisar se houve mudanças em suas perspectivas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ao longo do curso.

Outros dados apontam para o entendimento recorrente de que a mera inserção e domínio da tecnologia garante uma aproximação da escola às práticas sociais cotidianas. As postagens a seguir, feitas no LETREDE antes do início das discussões dos conceitos teóricos e práticos de letramento digital, são respostas a uma atividade (APÊNDICE A/ PLAN – 2) em que os PFI/CE deveriam ler duas reportagens, uma veiculada no jornal impresso e outra em uma página na Internet, que tratavam do mesmo assunto e discutir no LETREDE sobre os conhecimentos

necessários para a leitura (interpretativa) do texto digital (em relação ao texto impresso).

FACE – C	Já no texto digital é preciso que o indivíduo <u>saiba acessar o conteúdo</u> por meio das tecnologias como computador, celular, tablet, entre outros.
----------	--

FACE – G	Já no texto digital é preciso que as pessoas <u>saibam acessar</u> o site por meio de computador, celular e que possua pelo menos as capacidades necessárias para ler e interpretar o texto impresso.
----------	---

Essas duas respostas à questão mostram que a concepção dos PFI/CE em relação aos letramentos digitais concorda com o entendimento de que o letramento digital liga-se à habilidade técnica de uso das tecnologias digitais. No entanto, após esse debate inicial, o PF/CE levantou algumas questões específicas com o objetivo de investigar se eles percebiam variação nos efeitos sociais e cognitivos dos letramentos digitais. Foi proposto, então, um debate (APÊNDICE A/ PLAN – 2) a respeito do comportamento do leitor diante dos textos (impresso e digital) por meio da seguinte questão: Como o leitor do texto digital se comporta durante a leitura? E o leitor do texto impresso? Caso haja diferenças, por que elas ocorrem (diga sua opinião)? Ao responderem a esses questionamentos, C e G apresentaram respostas mais amplas em relação ao uso de tecnologias no ensino. Seguem alguns recortes.

FACE – G	O leitor do texto digital precisa ter mais atenção, pois na página são disponibilizados vídeos e hiperlinks, possivelmente fazendo com que o leitor se disperse durante a leitura. Demanda uma postura diferente e requer do leitor que ele desenvolva cognições diferentes quando se depara com textos digitais, multimodais.
----------	---

FACE – D/G	O leitor digital estar sempre com pressa, não está relacionado ao texto digital, mas sim com a nova era de leitores, onde tudo tende a ser mais rápido, interativo e simultâneo. O leitor de texto impresso não tem menos pressa, e sim o hábito de ler e dedicar maior tempo a este tipo de texto.
------------	---

As postagens dos PFI/CE anteriormente apresentadas indicam que eles percebem diferenças nas práticas de leitura e, conseqüentemente, no perfil do leitor de textos digitais, pois ressaltam a necessidade do desenvolvimento de novas

habilidades. E também apresenta uma resposta que vai além da visão tecnicista de uso de tecnologias na educação.

FACE – E	Quando a compreensão, deve-se levar em consideração também a forma como a pessoa consegue trabalhar com o meio em que o texto vincula, pois, quando sabe-se manusear o sistema online com facilidade, a forma como a reportagem é apresentada, para a ser menos complexa que a reportagem escrita, pois, temos além da parte escrita, vídeos que ilustram, links relacionados.
----------	--

Ao ampliar a noção de que o meio interfere na leitura e/ou na escrita do texto, no sentido de que a apresentação do texto se dá de forma diferente e multimodal, percebe-se que houve uma aproximação maior do conceito de letramento digital, embora não tenha havido referência a aspectos sociais e cognitivos. Essa referência foi encontrada nas postagens de H.

FACE – H	Bem, <u>a probabilidade de se dispersar</u> , em um texto digital é naturalmente grande, variando de leitor para leitor de acordo com a sua capacidade de concentração.
----------	---

FACE – H	Tenho observado que meu filho se perde um pouco diante de um textodigital. <u>Isso, talvez aconteça devido ao seu fascínio por vídeos, imagens e fotos que acabam prejudicando a sua atenção no texto escrito.</u> De um modo geral, o texto impresso, corrido, acaba rendendo um pouco mais, porque você começa ler e não pára mais, embora a minha impressão é que o texto digital é mais completo em sua natureza.
----------	---

As colocações de H indicam, primeiramente, que ele se atentou para mudanças cognitivas que acontecem na leitura de um texto digital: os leitores tornam-se mais dispersos; a leitura é mais interativa. Ele observa, assim como G e G/D, o fato de que atualmente, as crianças e os jovens que convivem mais de perto com computadores já não leem atentamente e concentradamente textos. Eles mais “escaneiam” as informações que lhes interessam, detendo-se pouco no conjunto do escrito (BAUERLEIN, 2007).

Sem considerar se as respostas estão certas ou não, pois essa é a percepção dos PFI/CE, cabe considerar que, de certo modo, eles percebem que a modalidade interfere na relação do leitor com o texto, não apenas por ele ter que dominar técnicas diferentes, mas por ele ter um perfil diferente. Essas reflexões mostram que, mesmo não tendo acesso às teorias de letramento digital, alguns

alunos estavam construindo, ainda que teoricamente, entendimentos que concordam com concepções desses estudos.

Esses apontamentos revelam que algumas análises dos PFI/CE prenderam-se a percepções do senso comum em relação ao uso de recursos digitais no ensino. Eles apontaram que o uso das tecnologias digitais na educação era importante para chamar a atenção do aluno, como apareceu na fala de C, ou para garantir que o professor se mantivesse no emprego, como apontou A. Outros dados denotaram um entendimento por parte dos PFI/CE de que a mera inserção e domínio da tecnologia garantem uma aproximação da escola das práticas sociais cotidianas.

Após algumas atividades que direcionaram o estudo dos conceitos de letramento digital, alguns PFI/CE mostraram-se atentos para as diferenças nas práticas de leitura e, conseqüentemente, no perfil do leitor de textos digitais, multimodais. Outras postagens indicaram que os PFI/CE trataram das mudanças cognitivas que acontecem na leitura de um texto digital.

Após essa análise inicial, investigamos os comentários orais e escritos dos alunos a respeito das tecnologias digitais no ensino depois de iniciada a discussão a respeito das teorias de letramento digital. Além disso, durante as discussões estabelecidas no curso acerca de práticas de ensino de Língua Portuguesa e a proposição de práticas, investigamos se os PFI/CE conseguiram refletir as teorias num contexto prático. Essa análise justifica-se pelo fato de defendermos que a prática do professor só será alterada se ele refletir em ação, como aponta Celani (1998). Primeiramente, apresentamos dados referentes à análise da Proposta de Ensino (PE) estabelecida oralmente, por A e B e no grupo LETREDE do Facebook, pelos demais PFI/CE. As questões para sua análise estão disponíveis no Apêndice A (PLAN – 3). Em seguida, analisamos as Propostas Didáticas (PD), realizadas a partir de proposta disponível no Apêndice A (PLAN – 4) e elaboradas pelos próprios PFI/CE.

A passagem a seguir é um recorte da análise que C fez da PE, respondendo ao questionamento do PF/CE: “Essa proposta vai ao encontro das perspectivas teóricas e metodológicas que discutimos neste curso? Justifique/ Discorra”. O comentário que segue, assim como todos feitos em relação à PE, foi publicado no LETREDE.

FACE – C Questão 2	A prática vai de encontro com o letramento digital, pois para realizá-la o aluno e o professor necessitam de letramentos específicos para que consigam realizá-la, no caso os letramentos que circulam no meio digital, que <u>envolvem desde ligar um computador até a utilização da rede social envolvida.</u>
-----------------------	--

A resposta mostra que, na análise da prática, ele se atentou apenas para a questão técnica do letramento digital que sinaliza um entendimento comum do conceito e que reafirma a mesma percepção apresentada por esse PFI/CE no início do curso, quando ele escreve:

FACE – C	Já no texto digital é preciso que o indivíduo saiba acessar o conteúdo por meio das tecnologias como computador, celular, tablet, entre outros.
----------	---

O exame dessas postagens de C sinaliza que o curso não estava interferindo, até o momento, na realidade e no ponto de vista do PFI/CE. O mesmo entendimento pode ser percebido nas postagens de G e D quando respondem à mesma questão.

FACE – G Questão 2	A pratica pode ser associada as teorias do letramento pois para que se possa trabalhar com as tecnologias é preciso que o professor e o aluno tenham <u>conhecimento específico sobre o uso de computadores e os recursos oferecidos pelo mesmo.</u>
-----------------------	--

O conhecimento das técnicas e habilidades para utilização dos recursos digitais é certamente de fundamental importância. Verificamos, contudo, que este PFI/CE não analisa os aspectos sociais e cognitivos do uso das tecnologias. Atenta apenas para a inserção da tecnologia como se sua presença garantisse à PE aproximação dos estudos de LD. Esse dado evidencia que, embora os PFI/CE utilizem em suas práticas de leitura e de escrita estratégias sociocognitivas da Web 2.0, na análise de uma prática, eles reconhecem apenas para concepções da mentalidade 1.0, confirmadas no entendimento de que o conceito de letramento digital está ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo.

Essa análise permite refletir que esses PFI, mesmo fazendo parte da cultura digital e tendo discutido os conceitos teóricos e práticos de letramento digital, não conseguem refletir, na prática, a utilização dos recursos tecnológicos para além da necessidade de conhecimento técnico dessas ferramentas. No trecho a seguir, D,

ao comentar a PE aplicada, defende que a teoria de LD foi considerada porque contemplou as redes sociais.

FACE – D Questão 2	Essa proposta se identifica com o <u>letramento digital por se tratar de redes sociais e tanto professor como aluno devem possuir o conhecimento (letramento) das mesmas para que seja possível a realização da atividade sem prejudicar o entendimento e o sucesso final do objetivo proposto.</u>
-----------------------	---

Ao afirmar que a “proposta se identifica com o letramento digital por se tratar de redes sociais”, ele demonstrou dificuldades para refletir em ação, pois revela o entendimento de que o uso das redes sociais em si garante o letramento digital. O uso de redes sociais como suporte para postagem de textos ou para alocar recados não considera sua capacidade interativa nem a mentalidade colaborativa dos alunos, tampouco viabiliza ao professor trabalhar em colaboração com os alunos.

Em relação à passagem anterior, cabe destacar ainda que, ao afirmar “tanto professor como aluno devem possuir o conhecimento (letramento) das mesmas”, o PFI/CE não se atenta para a possibilidade de haver um trabalho colaborativo, em que alunos e professores exerçam uma ação em conjunto, cada um contribuindo com seus conhecimentos, e liga o conceito de Letramento Digital à capacidade individual.

H também fez uma análise superficial da PE no âmbito das discussões acerca de Letramento Digital, ao analisar se a PE pode ser aplicada em um contexto de ensino básico.

FACE – H Questão 1	Eu acredito que seja possível, <u>mas o professor necessitará de amplo domínio das ferramentas digitais,</u> o que, na maioria dos casos não é realidade, principalmente na área pública onde muitos projetos esbarram na burocracia sem falar das questões políticas.
-----------------------	--

A despeito da necessidade de o professor conhecer as ferramentas digitais para aplicar uma proposta em que estejam presentes atividades mediadas pelas TIC, o PFI/CE desconsidera o fato de que elaborar uma proposta na ótica dos Letramentos Digitais prevê cooperação e trabalho conjunto. Se contar com os conhecimentos discentes, o professor poderá propor uma atividade mediada pelas TIC, mesmo sem ter “conhecimento amplo” da ferramenta.

Na passagem a seguir, ao analisar se a proposta pondera os ensinamentos dos estudos de letramento digital, verificamos que F analisa questões mais amplas do uso de tecnologias no ensino.

FACE – F Questão 2	A proposta vai sim de encontro com o que vimos no curso, ou seja, <u>o uso do meio digital na sala de aula, diferente do modo tradicional, desperta uma maior interesse do aluno e permite</u> o professor trabalhar o conteúdo de forma diferenciada, utilizando de novos letramentos, <u>aproximando atividade da realidade do aluno, permitindo uma maior interação entre aluno e professor.</u>
-----------------------	---

O PFI/CE analisou a interatividade viabilizada pelas tecnologias digitais na PE, que dá sinais de apropriação das discussões teóricas e práticas de letramento digital por parte dele.

A análise desses dados denuncia que os PFI/CE, em geral, tiveram dificuldades em associar as discussões teóricas e práticas estabelecidas no curso de extensão acerca do uso de tecnologias digitais no ensino para análise de uma proposta de ensino. Esse dado indica que ou essas discussões não foram suficientes para formar os professores iniciantes para atuar na era digital ou que há uma dificuldade, mesmo entre os mais jovens, em romper com metodologias tradicionais. Apenas F, na análise desses dados, mostrou estar atento para a viabilidade do uso de recursos para que o professor se aproxime do universo do aluno e compartilhe seu protagonismo com os discentes.

Para confirmar, ou não, as conclusões a que chegamos com as análises feitas, debruçamo-nos na avaliação das propostas didáticas (PD) cuja elaboração exigiu dos PFI/CE pensarem na aplicação prática das discussões acerca dos letramentos digitais. Pretendemos investigar se eles conseguiram ampliar as questões inerentes ao uso de TIC nas escolas para além da mera necessidade de inseri-la para que se acompanhem as demandas da sociedade digital. Além disso, discutimos como os PFI/CE apresentaram o trabalho com as redes sociais, tendo em vista a proposta da atividade “Elaboração de uma proposta didática de ensino de língua portuguesa no âmbito do letramento digital e redes sociais” (APÊNDICE A / PLAN – 4).

Nas primeiras análises desta seção, verificamos alguns entendimentos comuns dos PFI/CE em relação à utilização das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. Eles destacaram que o uso delas na educação era importante

para chamar a atenção do aluno, como apareceu na fala de C, ou para garantir que o professor se mantivesse no emprego, como apontou A. Outros dados apontaram para um entendimento de que a mera inserção e domínio da tecnologia garantem uma aproximação da escola das práticas sociais cotidianas.

As postagens feitas pelos PFI/CE no LETREDE a respeito da PE indicaram que, mesmo após discutirem propostas de ensino do âmbito do LD e as teorias de Letramento Digital, muitos permaneceram associando o LD à inserção das tecnologias digitais na educação. Poucos se atentaram para aspectos sociais e cognitivos do uso das tecnologias, ou seja, eles mantiveram o entendimento de que a PE associa-se às teorias estudadas simplesmente porque houve uso de tecnologias digitais. Após essas discussões estabelecidas na PE, o PF/CE retomou essas questões com os PFI/CE. Analisamos, então, se essas concepções permaneceram na atividade final do curso: na elaboração da PD.

No trecho da PD a seguir, os PFI/CE apresentam uma reflexão em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino que vai além do entendimento recorrente de que a mera inserção da tecnologia e o conhecimento técnico são suficientes para afirmar que o ensino tem em vista as perspectivas de Letramento Digital. Eles se atentam para o fato de que os letramentos digitais interferem e sofrem a interferência das culturas, como defende Buzato (2006a).

PD – D/G	O papel do professor é saber utilizar a tecnologia a seu favor e assim <u>acompanhar não só tecnologia, mas a mudança cultural agregada à era tecnológica.</u>
----------	--

O PFI C também apresenta na PD um olhar mais atento para os aspectos sociais do uso das tecnologias digitais nas práticas letradas.

PD – C	Com esse estudo objetiva-se, portanto, orientar os alunos para a <u>utilização do Facebook como uma forma de pesquisa; elaborar textos multimodais ou escritos a serem divulgados na rede; além de verificar as repercussões e interações sociais dos textos nesse ambiente.</u> Contribuindo dessa forma para uma estreita relação entre as experiências cotidianas e o conteúdo escolar o que contribui para a formação de um sujeito crítico e consciente sobre suas práticas.
--------	---

No recorte acima, C afirma que o objetivo de sua proposta é aproximar o ensino das práticas cotidianas dos alunos, considerando-se a presença das

tecnologias. Além disso, propõe uma pesquisa e produção baseadas no uso concreto da linguagem sob a mediação das tecnologias digitais e das redes sociais que demandam novas maneiras de agir, de interagir, de se expressar e de se utilizar a linguagem.

As análises apresentadas indicam que, na ótica dos estudos de letramento digital, houve mudanças nas perspectivas de ensino por parte desses PFI/CE, ou seja, os primeiros dados levantados na análise que fizeram da PE sinalizaram preocupações apenas com aspectos superficiais como se a presença da tecnologia garantisse o letramento digital.

Esse novo modo de conceber o ensino também esteve presente na análise que H fez da PE. No primeiro momento desse estudo, ele defendeu que a educação para a atualidade deve preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades individuais para o uso de tecnologias, que desconsidera a cooperação e o trabalho conjunto.

FACE – H Questão 1	Eu acredito que seja possível, <u>mas o professor necessitará de amplo domínio das ferramentas digitais</u> , o que, na maioria dos casos não é realidade, principalmente na área pública onde muitos projetos esbarram na burocracia sem falar das questões políticas.
-----------------------	---

No entanto, sua PD enfatiza uma preocupação com a aprendizagem colaborativa que visa a processos de educação mais participativos, interativos e libertadores, com maior foco na aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos, que caracterizam as práticas cotidianas.

PD – H	Os usos das tecnologias digitais e das redes sociais vão <u>ampliar as possibilidades de produção de conteúdo, interação, compartilhamento de informação e trabalho colaborativo</u> por serem meios que favorecem e <u>ampliam</u> as possibilidades de construção do conhecimento.
--------	--

Considerando a preocupação com uma aprendizagem colaborativa, que visa a processos de educação mais participativos, interativos e libertadores, com maior foco na aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos tradicionais defendida por Kleiman (2006), acreditamos que o uso das redes sociais, por seu caráter interativo, pode ampliar as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais da educação e, conseqüentemente, pode ampliar a participação de PFI/CE no processo de ensino-aprendizagem. Motivados por essas

considerações, após discussão sobre esse potencial das redes sociais com os alunos no curso de extensão, propusemos uma investigação do trabalho com as redes sociais nas propostas didáticas dos PFI/CE.

A propôs um trabalho no qual as tecnologias digitais e as redes sociais mediaram atividades de escrita colaborativa, como aparece nos objetivos da PD, apresentados a seguir.

PD – A	Verificar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs e da Rede Social Google Plus em uma <u>produção colaborativa</u> em atividade extraclasse com alunos do Ensino Médio, tendo como resultado final <u>contos produzidos de maneira colaborativa</u> entre alunos e professor
--------	---

O uso da rede social, na PD de A, teve como principal foco a produção de textos colaborativos. Fica evidente na passagem apresentada que o PFI/CE, na elaboração da proposta, preocupou-se em explorar o potencial colaborativo da rede social para propor atividades de escrita colaborativa e para aproximar professor e alunos que, juntos, constroem o conhecimento, ou melhor, constroem o texto. Ao se preocupar com a mobilização de capacidades dos alunos e com a participação de todos, num exercício em que o poder é compartilhado, o PFI consegue articular as perspectivas do professor agente de letramento na proposição de uma prática.

Na proposta de B, foram sugeridas atividades para o estudo dos *emoticons*. Nessa sugestão didática, as redes sociais, especificamente, servem de base para o estudo desse modo de comunicação presente na comunicação em programas mensageiros e nas redes sociais utilizados por jovens e adultos. A proposta de trabalho com rede social apresentada pelo PFI/CE preocupou-se em abordar aspectos da linguagem atual, que faz parte do cotidiano dos alunos. O PFI/CE não explorou, no entanto, a capacidade interativa e colaborativa das redes sociais em sua PD, foco dessa análise.

Na proposta de C, as redes sociais serviram como fonte de pesquisa das variantes regionais da Língua Portuguesa. A proposta de uso da rede social aponta para a viabilidade de utilizar esse recurso como fonte para análise da língua cotidiana e para as variações regionais da linguagem, já que permite ao usuário entrar em contato e ou acessar a página pessoal de pessoas de todo o país.

PD – C	Atividade 1: Pedir que os alunos, como forma de tarefa ou até mesmo de uma atividade a distância, por meio do Facebook, acessem páginas, perfis, grupos de outras regiões para que assim observem como realmente os outros indivíduos utilizam a língua e quais são as semelhanças e as diferenças encontradas, principalmente em relação ao léxico.
--------	--

Além disso, foi proposto o uso da rede social como veículo para divulgação de texto a ser elaborado por alunos.

PD – C	Atividade 5: Elaborar um texto, multimodal ou escrito, que desperte o interesse dos usuários do Facebook e que vá ao encontro da linguagem da região pré-determinada, utilizando assim as variantes específicas da localidade. Os alunos deverão, depois de elaborados, postar o texto no grupo <u>para que os demais alunos tenham acesso.</u>
--------	---

Nesse recorte da PD de C, verificamos a preocupação em compartilhar o texto a ser realizado por alunos do ensino básico utilizando a rede como veículo para divulgação do texto. No trecho em destaque, o PFI/CE explicita a intenção desse compartilhamento: levar outros alunos a ter acesso ao texto. A preocupação por parte de C com o trabalho colaborativo é evidenciada ainda na proposta de se utilizar as redes sociais para mediar discussões acerca do conteúdo que se propõe trabalhar com os alunos: variação linguística regional.

PD – C	O primeiro passo a ser dado, tanto por parte do professor ou de um aluno que fique responsável, será criar um grupo no Facebook do qual participarão todos os alunos, <u>para que neste ocorram as ações de interação e cooperação</u> acerca do conteúdo trabalhado.
--------	---

D e G apresentaram uma proposta que pretendeu despertar nos alunos do ensino básico um olhar mais atento e crítico do uso das redes sociais em relação aos aspectos sociais como privacidade e aspectos da linguagem utilizada no Facebook.

PD – D/G	[...] o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta didática que desperte o senso crítico dos alunos no uso das tecnologias e das linguagens presentes no ambiente digital, em especial, nas redes sociais.
----------	--

Além disso, na proposta de D e G, sugere-se que o uso das redes sociais seja tema para elaboração de contos.

PD – D/G	O conto deve apresentar a problemática encontrada nas Redes Sociais assim como as reflexões que deverão ser encontradas na busca pela moral do conto.
----------	---

Assim como B, D e G não exploraram a capacidade interativa e colaborativa das redes sociais. E assim como D e G, E e F elaboraram uma PD cujo objetivo de uso das redes sociais foi trabalhar as variações linguísticas dos alunos, em especial, a variação utilizada no Facebook.

PD – E/F	Tendo isso em vista, apresentaremos uma proposta para o ensino de língua portuguesa que visa o trabalho escolar voltado para as práticas de linguagens utilizadas pelos alunos, em especial, aquelas mediadas pelas redes sociais. Pretende-se, com ele, despertar no aluno um olhar mais crítico para o uso da linguagem nessas redes e, de forma mais ampla, um olhar mais atento para os usos da linguagem em diferentes contextos.
----------	--

PD – E/F	O primeiro passo a ser proposto, é solicitar ao aluno que identifique a forma como os usuários utilizam a linguagem no Facebook, através de uma pesquisa nas redes sociais, trabalhando assim com os alunos uma linguagem que supostamente já lhe é conhecida, para levá-los a ter um olhar mais crítico para sua própria maneira de utilizar a linguagem, e então, ampliar essa visão para outros usos que podem e são feitos.
----------	---

Destacamos que a pesquisa sobre a linguagem utilizada no Facebook é importante, pois trata de ensinar a perceber fatores importantes que passam despercebidos na relação sujeito/máquina.

Na PD de H, foi proposto o uso do Facebook como objeto de análise, mais precisamente, como fonte de dados para busca de informações a respeito do perfil dos usuários e para que os alunos do ensino básico reflitam sobre a construção de suas imagens na rede social.

PD – H	Após ver a história em quadrinho de sua vida elaborada por um colega, os alunos poderão refletir, ainda mais, sobre como são vistos na rede.
--------	--

A PD de H apresenta também uma preocupação em divulgar textos a serem elaborados por alunos do ensino básico e, para tanto, propõe a utilização da

rede social para essa divulgação. Além de ser um espaço real para a divulgação do texto a rede social na proposta ampliou os leitores dos textos produzidos para além do ambiente escolar.

PD – H	Os usos das tecnologias digitais e das redes sociais vão ampliar as possibilidades de produção dos conteúdos pedagógicos, interação, compartilhamento de informação e trabalho colaborativo por ser uma ferramenta que favorece e amplia as possibilidades de construção do conhecimento.
--------	---

Verificamos, portanto, que, das 6 propostas elaboradas, 3 se propõem a explorar a potencialidade colaborativa das redes sociais para a proposição de atividades didáticas. Destacamos que não pretendemos com essa análise descartar a viabilidade da aplicação de alguma PD pelo fato de não ter havido preocupação, no uso da rede social, em trabalhar colaborativamente, principalmente pelo fato de que a colaboração não ser inerente à tecnologia digital. É possível que se proponham atividades colaborativas sem que haja tecnologias de ponta. No entanto, defendemos que essas tecnologias potencializam e, em alguns casos, viabilizam o trabalho colaborativo.

Esse estudo pretendeu levantar dados para podermos refletir se o uso e a discussão acerca do uso das tecnologias e dos recursos digitais no curso de extensão contribuiriam para a formação de futuros agentes de letramento, no sentido de ter despertado neles um olhar atento para a necessidade e para as possibilidades de uso desses recursos nas aulas de Língua Portuguesa. As análises estabelecidas até aqui indicam que os PFI/CE, ao longo do curso, ampliaram o entendimento simplista de que a mera inserção e domínio da tecnologia garantem uma aproximação da escola das práticas sociais cotidianas. Primeiramente, eles observaram, nas práticas atuais de leitura e escrita mediadas por recursos digitais, um novo perfil de leitor e, conseqüentemente, o surgimento e a demanda pelo desenvolvimento de novas habilidades de leitura e de escrita. Na análise e produção de propostas didáticas, eles estiveram atentos para a necessidade de se trabalhar na escola o uso concreto da linguagem cotidiana e com a linguagem de textos digitais interativos. Essa última análise dos PFI/CE é relevante para a discussão da formação de professores porque os estudos de letramento defendem que um agente de letramento deve formar seus alunos para que participem de práticas de escrita situadas e, para tanto, deve formá-los para isso.

Por outro lado, poucos PFI/CE mostraram preocupação com a capacidade colaborativa da rede social que pode viabilizar processos de aprendizagem mais interativos e compartilhados entre profissionais da educação e, conseqüentemente, pode ampliar a participação de alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Contribuem ainda para essa reflexão das aprendizagens discentes, dentro do viés da categoria *tecnologias e recursos digitais*, as considerações feitas pelos alunos na avaliação do curso (AE), apresentadas a seguir.

Na questão 4 da AE (APÊNDICE A/ PLAN 5), os alunos foram questionados a respeito das vantagens do uso do Facebook como ferramenta mediadora das atividades presenciais e a distância, no curso de extensão. Cabe lembrar que a justificativa para criação do grupo LETREDE no Facebook deve-se ao fato de que as redes sociais permitem amplo acesso e compartilhamento de materiais, abrangendo o leque de leituras. Além disso, ampliam as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais e leigos e também entre indivíduos que, mesmo tendo saberes fragmentados sobre um determinado tema, podem juntos construir visões mais complexas e abrangentes.

Algumas respostas a essa questão deram indícios da análise que os PFI/CE fizeram em relação à viabilidade do uso da rede social para ampliar as possibilidades colaborativas. A, por exemplo, destaca que o uso do LETREDE no curso ampliou e facilitou a comunicação entre os alunos.

AE – A Questão 4	Sim. O uso do Facebook permite que os alunos interajam de forma "online" cada um em suas casas, facilitando assim a comunicação deles, quando estão em suas casas ou fora da escola.
---------------------	--

Essa percepção e entendimento de A em relação às práticas colaborativas que se estabelecem e que são propiciadas pelas redes sociais já haviam sido consideradas por ele quando elaborou sua PD, uma vez que nela aparecem preocupações com a escrita colaborativa em rede, com a interação e com o desenvolvimento de habilidades coletivas, para além das individuais.

B e F afirmam que o uso do LETREDE facilitou “o compartilhamento rápido de ideias” e o “contato” entre os participantes.

AE – B Questão 4	Sim. O uso do face agiliza comunicação, favorece o compartilhamento rápido de ideias.
---------------------	---

AE – F Questão 4	Sim, pois através do facebook o contato é muito mais rápido e eficaz.
---------------------	---

Nessas respostas à AF, B e F analisaram o potencial da rede social para a proposição de atividades colaborativas. No entanto, na elaboração de suas PD, esses PFI/CE não exploraram a capacidade interativa e colaborativa das redes sociais. O uso da rede social em suas PD deu-se como objeto de análise. Esse dado revela que, apesar de não terem apresentado atividades que explorassem o uso das redes sociais para o trabalho colaborativo, eles estavam atentos para essa viabilidade, tanto que, ao ressaltarem as vantagens do uso do Facebook como ferramenta mediadora das atividades presenciais e a distância no curso, apresentaram dados referentes à sua capacidade interativa.

Já a resposta de C, embora não aborde a questão da colaboração, revelou que, segundo ele, o uso da rede social pode viabilizar uma aproximação entre as instituições educacionais e o aluno. Esse dado revela que o PFI/CE analisou e esteve atento para o papel do professor e do aluno e para a possibilidade de utilizar a rede social para aproximar esses sujeitos.

AE – C Questão 4	Sim, pois é uma forma de abordar conteúdos de "sala de aula" de uma forma que faz com que se aproxime do mundo e das experiências cotidianas dos alunos, além de proporcionar que eles passem a ter uma nova visão perante a ferramenta, por exemplo, vendo quais outros tipos de atividades podem ser realizados pela rede social além do que já estão acostumados.
---------------------	--

Assim como na AF, na PD de C, não há indícios de que o curso tenha despertado nele um olhar atento para as possibilidades colaborativas das redes sociais.

Verificamos que, embora alguns PFI/CE não tenham proposto atividades que viabilizassem ao professor assumir o papel de agente de letramento, eles estavam atentos para as discussões estabelecidas no curso.

Defendemos, no início desta análise, que a grande questão do uso de tecnologia no ensino não é a falta de acesso nem o conhecimento técnico das

ferramentas, mas a falta de conhecimento pedagógico para o uso delas. Há muitos professores, por exemplo, que utilizam o computador como ferramenta para leitura de textos em PDF, para digitalização de textos escritos etc., não explorando o potencial colaborativo do ambiente digital, ou seja, desconsiderando os modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento nesse ambiente.

Na fase inicial de análise das concepções que os PFI/CE tinham em relação ao letramento digital e ao uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, antes da proposição, no curso de extensão, de discussões dessas teorias, essa pressuposição foi confirmada. Os PFI/CE apresentaram entendimentos do senso comum (de caráter instrumental) em relação ao uso dos recursos digitais no processo de ensino aprendizagem. Eles apontaram que esse uso na educação era importante para, por exemplo, chamar a atenção do aluno ou para garantir que o professor se mantivesse no emprego. Outros dados denotaram um entendimento por parte dos PFI/CE de que a mera inserção e domínio da tecnologia garantem uma aproximação da escola das práticas sociais cotidianas. A observação das produções e das análises de propostas didáticas realizadas ao longo do curso, contudo, sinalizaram que os PFI/CE atentaram-se para os aspectos sociais do uso das tecnologias digitais nas práticas letradas.

Além disso, defendemos que o uso das tecnologias modernas e das redes sociais pode propiciar a emergência de agentes de letramento porque seu caráter colaborativo, se explorado, favorece a participação de todos (professores e alunos) segundo suas capacidades. No entanto, a análise de dados revelou que apesar das discussões teóricas e práticas, poucos PFI/CE apresentaram atividades nas quais o aspecto interativo e colaborativo das redes sociais tenha sido explorado. No entanto, essa preocupação apareceu na avaliação do curso de extensão.

Por meio dessas análises constatamos que as discussões teóricas e práticas propostas no curso de extensão, dentro da categoria tecnologias e recursos digitais, produziram novos olhares para o uso de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa que foram observados não só nos discursos dos PFI/CE, mas também na análise e elaboração de práticas pedagógicas que realizaram. Todavia, essas mudanças estiveram mais presentes nos discursos e nas análises dos PFI/CE que na proposição de atividades. Há que se destacar, por tanto, que as idas e vindas na teoria e na prática tenham viabilizado aos PFI/CE repensarem propostas metodológicas tradicionais.

5.2 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO

Conhecer e reconhecer o papel do professor e do aluno no ensino, na teoria e na prática, é de fundamental importância para a formação do professor agente de letramento, visto que refletir essas questões e experimentá-las na formação docente permite repensar as práticas de ensino-aprendizagem e o uso das tecnologias na mediação do trabalho pedagógico do professor e do aluno. Por esse motivo, além de analisar o papel assumido pelos PFI/CE quando no papel de docentes e de discentes, discutimos esses papéis com os PFI/CE, na intenção não apenas de analisar o curso, mas de interferir em sua realidade docente.

Na primeira aula do curso, quando os alunos apresentaram-se à turma, justificaram por que ingressaram no curso de extensão e falaram de suas expectativas em relação a ele. Nessas falas surgiram alguns indícios das concepções que eles tinham em relação ao papel do professor.

FIL – C: – E::u vim porque:: eu acredito é uma ferramenta e que táí... e a gente precisa como nós falamos... tá n/na vi-da do:: aluno e tal... e a gente não sabe co::mo utilizá... então é uma busca realmente pra tá::... utilizando com o aluno ((em toda)) aula porque táí... e é o que vai chaMA atenção... é uma forma diferente de você tá::... chamando o aluno

Essa fala de C, como vimos, aponta para um entendimento de que o uso da tecnologia na educação é uma forma de aproximar a educação do universo do aluno. A fala de A, apresentada a seguir, revela o mesmo entendimento: a necessidade que há, na atualidade, em inserir as tecnologias no ensino para aproximá-lo da realidade dos alunos.

FIL – A: – A minha expectativa com/ o curso de letramento digital até minha resposta estava/ na outra tela... o que que é?... eu acredito ::SIM... que é importante... que nós tenhamos esse conhecimento sobre letramento digital... porque co-mo a tecnologia ela vem tomando cada vez mais espaço... eu acredito que SIM...um dia isso pode ser determinante... na contratação de um professor ou não... Ah você tem conhecimento sobre:: o uso de tecnologias em suas aulas? Não... Olha desculpa... eu não posso oferecer a vaga pra você (...) Eu acredito que pro futuro... é isso que vai acontecê

Além de apontarem para a percepção dos PFI/CE em relação ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, já analisada, as falas de A e C dão indícios de suas percepções em relação ao papel do professor e do aluno. A

fala de A, por exemplo, revela uma preocupação lúdica do papel do professor. Não desconsiderando a validade de tornar o ensino agradável ao aluno, o objetivo principal da educação não é apenas chamar a atenção do aluno, mas tornar a aprendizagem relevante para sua formação integral. Todavia, nem tudo que é relevante estudar chama a atenção do aluno.

As análises estabelecidas revelam, entre outras questões, que os PFI/CE concordam e destacam em suas falas, que antecedem as discussões acerca do papel do professor e do aluno na educação na era digital, a necessidade de aproximar a educação do universo do aluno. Essa preocupação é confirmada na análise que eles fazem da PE feita após discussões de teorias e práticas de letramento digital. Nessa análise os PFI/CE atentaram-se para essa questão quando analisaram a ação docente, ou melhor, a ação do PF/CE quando aplicou a PE.

FACE – C Questão 1	Acredito que seria possível aplicar a proposta até mesmo sem que fossem feitas alterações, pois trabalha com <u>aspectos que fazem parte do cotidiano dos alunos</u> que podem ser ligados a prática escolar, como no caso saber responder um questionário, montar um currículo para um possível emprego.
-----------------------	---

FACE – E Questão 3	Proposta como a que temos acima revelam essa adesão a mudanças, fazer com que o aluno se <u>envolva com atividades presentes em seu cotidiano.</u>
-----------------------	--

Verificamos que C e E associaram o discurso que defenderam durante as discussões teóricas à análise da proposta de ensino. Isso indica que eles estabeleceram um olhar crítico para a PE apresentada, motivados pelas possibilidades de ensino-aprendizagem contemporâneas que destacam que o ensino e a aprendizagem devem se preocupar com o uso social da leitura e da escrita, ou seja, que defendem a necessidade de se proporem atividades que envolvam o uso da escrita e leitura de textos que circulem na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos (FREIRE, 1986; BRITTO, 2003; KLEIMAN, 2007). Ao trabalhar com letramentos que fazem parte de seu cotidiano, os alunos terão maior habilidade em relacionar os sentidos sociais das disciplinas e dos conteúdos com as práticas sociocomunicativas a que estejam expostos. Por outro lado, no decorrer do curso, verificamos que um PFI/CE em especial, D, teve dificuldades em fazer essa associação.

A análise da postura do PFI/CE em relação ao uso de tecnologias digitais, realizada no capítulo anterior, revelou que ele, assim como outros jovens, possui estratégias cognitivas que preveem estar e concentrar-se em diferentes tempos e espaços ao mesmo tempo. Essa conclusão pode ser confirmada na atitude que ele assume na passagem a seguir.

	D estava digitando, olhando para tela do computador enquanto o PF/CE falava. Pára e interrompe o PF/CE:
FIL – D: – <i>Mas infelizmente... a proibição deles não é de toda errada né:: porque sabe que quando a gente entra nesse meio de rede social e tudo mais... a gente tá sujeito</i>	

Nesse trecho evidenciamos que D, que olhava para o computador durante a fala do PF/CE, interrompe-o para apresentar sua opinião, revelando que ele estava atento tanto àquilo que lia no computador, quanto à fala do PF/CE. Além de sua postura revelar uma relação dinâmica com a comunicação, D afirma que essa nova geração consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo e prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo. Todavia, quando interrompe o PF/CE no momento da discussão acerca da proibição do uso do celular em sala de aula no ensino básico e superior, o aluno defende a postura assumida por alguns professores quando proíbem esse uso, indo de encontro à sua própria prática cotidiana: de estar constantemente em diferentes tempos e espaços sem que isso interfira na sua relação com a aprendizagem.

Voltando-nos para a discussão das colocações feitas pelos PFI/CE em relação à aplicação da PE, percebemos nas respostas ao questionamento sobre o papel assumido pelo professor e pelo aluno na PE, que eles refletiram na prática a educação como prática social, que ampliam a visão meramente técnica e transmissiva do ensino. Nas postagens a seguir, verificamos que C e G conseguem integrar as discussões acerca do papel do aluno na análise de uma prática, pois se atentam e reconhecem na aplicação da PE uma preocupação com o protagonismo discente.

FACE – C Questão 4	Na proposta, cabe ao aluno, <u>não apenas receber o conhecimento, mas refletir sobre ele e produzir uma atividade que vai além de sala de aula</u> o que contribui para a formação de um cidadão ativo [...].
-----------------------	---

FACE – G Questão 1	A proposta vai de encontro com o que trabalhamos no curso, <u>pois a metodologia muda, a participação do aluno é maior.</u>
-----------------------	---

Moran (2013), ao discutir a mediação pedagógica e o uso de tecnologias no ensino, estabelece reflexões que enfatizam a necessidade de se estabelecer a pedagogia da compreensão, de se criar um ambiente no qual o poder é compartilhado e de se integrar o ensino à vida. Kleiman (2007a) sugere que a partir de um interesse real na vida dos alunos se proponham atividades que envolvam o uso da escrita e leitura de textos que circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos. As análises de C e G sobre a PE aplicada no curso de extensão revelam que os PFI/CE estavam atentos para essas questões colocadas pelos autores citados referentes ao papel do aluno na educação contemporânea e à necessidade de se considerar no ensino de Língua Portuguesa suas práticas cotidianas.

No prisma dessa análise, outras postagens feitas pelos PFI/CE com referência ao papel do professor podem e devem ser consideradas.

FACE – C Questão 3	[...] e cabe ao <u>professor mediar</u> todo esse aprendizado, não sendo o detentor do conhecimento.
-----------------------	--

Na comparação dos primeiros dados analisados em relação às percepções dos PFI/CE em relação ao papel do professor, verificamos que houve avanços. Ao reconhecer, na análise da PE, que a mediação da atividade promoveu a construção de um conhecimento que terá relevância para o aluno em suas práticas cotidianas, para além da sala de aula, o PFI/C, por exemplo, amplia sua visão previamente apresentada de que o papel do professor é chamar a atenção do aluno. Considerar as necessidades e as aprendizagens dos alunos implica propor um ensino significativo por meio do qual o aluno possa desenvolver aprendizagens que serão relevantes não apenas para suas práticas escolares, mas para sua vida cotidiana.

F, ao avaliar a atividade da PE, também defende o protagonismo discente, discutido por linguistas como Kleiman (2006, p. 82-83) que diz que o professor deve ser “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

FACE PFI/F Questão 3	– O Professor deixa de ser o detentor de conhecimento, e a partir daí o aluno precisa <u>pesquisar mais, ampliar seus conhecimentos, fazer pesquisas.</u>
----------------------------	---

Quanto ao papel do aluno, a postagem de F revela que ele entende que o protagonismo discente requer amplo empenho por parte do aluno. No entanto, a análise da fala de A, que será analisada posteriormente, mostra que nem sempre os alunos estão preparados para assumir essa postura.

As postagens de D e E, apresentadas a seguir, também evidenciam a defesa em tornar o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, torná-lo produtor do conhecimento e do ensino junto com o professor (como defende Nóvoa, 2006). Além de defender o posicionamento, que rompe com o pensamento de que é papel da escola preencher as mentes vazias dos alunos que são vistos como depósitos de informações, muitas vezes, desvinculada de suas necessidades reais (XAVIER, 2007, p. 2) e que vai ao encontro das discussões contemporâneas de ensino-aprendizagem, os alunos sinalizam que experimentaram uma proposta que tinha em vista esta preocupação. Segundo Moran (2013, p. 13-14), à medida que os alunos conseguem fazer pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem torna-se mais significativa, viva e enriquecedora para eles.

Nesses termos, entendemos que, por terem conseguido aplicar na avaliação de uma situação experimental ligada ao seu estudo, a PE, a aprendizagem do curso de extensão tornou-se “mais significativa, viva e enriquecedora para eles.”

As análises de D e E publicadas no LETREDE, que tratam da filiação da PE às teorias de letramento digital, também indicam que os PFI/CE conseguiram analisar a PE criticamente em consonância com as teorias estudadas, pois eles avaliaram a relação professor-aluno segundo as demandas para a educação atual que defendem que a manutenção de uma educação voltada ao ensino por

transmissão de conteúdos, de base behaviorista, focada somente na escrita, na gramática e em atividades individuais e de memorização que não têm sentido e função fora da sala de aula, e a manutenção do autoritarismo por parte do professor, não cabem na educação atual.

FACE – D Questão 1	A proposta está de acordo com as questões discutidas no <u>curso já que se trata da interação entre professor e aluno, e não somente do professor passar ao aluno o que sabe não dando a chance de acontecer a interação</u> ; também faz uso de recursos utilizados atualmente e envolve um método diferente do tradicional (professor detém o conhecimento e o papel do aluno é somente escutar e anotar), método questionado e criticado durante o curso.
-----------------------	--

FACE – E Questão 4	Na proposta precisamos antenar os alunos a um posicionamento crítico em relação ao assunto, e através dela pode-se estabelecer <u>uma interação dinamizada</u> dentro de sala a respeito do tema. <u>O aluno passa a ser então produtor do conhecimento, produtor do ensino, junto ao professor.</u>
-----------------------	--

Em contrapartida à defesa de dar mais voz aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, A, em sua avaliação da PE, sentiu a necessidade, enquanto aluno, de o professor apontar os caminhos. Esse posicionamento revela que o PFI/CE, quando no papel discente, sentiu-se inseguro para elaborar a atividade quando de sua aplicação e/ou previu que se aplicadas com alunos do ensino básico, esses teriam dificuldades em lidar com tal liberdade apontada por A. Essa questão levantada indica que mesmo professores mais jovens têm dificuldade em romper com papel centralizador do professor, que diz o que fazer ou como fazer; quando reprime a liberdade protagonista do aluno, o professor continua ocupando um papel autoritário.

FIL – A: <i>Eu acho:: assim::... é::...na questão da elaboração do material... delimitar opções...tipo issu... issu... ou aquilo...sabe... porque ele fica muito amplo... ... como fica muito amplo... pode chegar um aluno com um vídeo feito... por uma:: editora como pode chegar um aluno com dois pedaços de cartolina...</i>	
	FIL – B: <i>Eu discordo... em termos di:: na última atividade? Eu acho que deveria ficar a vontade</i>

O recorte apresentado revela ainda que B discorda do posicionamento de A e defende que o professor não deve restringir a liberdade dos alunos, ao dizer “eu acho que deveria ficar a vontade”. Contrariamente à defesa de que o professor deve interagir com os alunos e de que eles (professor e alunos) devem construir o conhecimento colaborativamente, como destacaram D e E, outras análises feitas da PE desconsideraram essa possibilidade.

FACE – D Questão 1	Essa proposta se identifica com o letramento digital por se tratar de redes sociais e <u>tanto professor como aluno devem possuir o conhecimento (letramento) das mesmas para que seja possível a realização da atividade sem prejudicar o entendimento e o sucesso final do objetivo proposto.</u>
-----------------------	---

Ao defender que todos os sujeitos da aprendizagem devem dominar todos os letramentos necessários para realizar a atividade, D descarta a possibilidade de trabalho colaborativo, evidenciado pelos estudos dos letramentos digitais que afirmam que a partir das práticas interativas surge uma nova mentalidade (novo *ethos*) caracterizada pela colaboração, pela participação, pela liberdade de trocas, que modificam a relação com o conhecimento e a relação entre professor e aluno. Embora essas questões tenham sido discutidas com os PFI/CE antes da análise da PE, eles não se atentaram para a possibilidade de trabalhar em colaboração.

H afirma que “o professor necessitará de amplo domínio das ferramentas digitais”. Essa fala de H, apresentada a seguir, também dá indícios de uma defesa do papel autoritário do professor que deve ser o detentor do conhecimento.

FACE – H Questão 1	Eu acredito que seja possível, <u>mas o professor necessitará de amplo domínio das ferramentas digitais,</u> o que, na maioria dos casos não é realidade, principalmente na área pública onde muitos projetos esbarram na burocracia sem falar das questões políticas.
-----------------------	--

No entanto, a análise das aulas do curso – e agora estendemos para outras aulas além da aplicação da PE – revela que durante as atividades os PFI/CE trabalharam em cooperação. Na própria atividade final da PE, eles elaboraram em grupo um texto para ser publicado nas redes sociais.

PLAN – 3	Atividade 5: 1- Elaborar um texto que desperte nos usuários das redes sociais um olhar atento para essas questões. Você pode elaborar uma paródia, um vídeo (reportagem), uma apresentação de slides: o gênero que você acredite que
----------	---

irá despertar o interesse desses usuários e que poderá ser postado em uma rede social- use sua criatividade.
--

Nessa atividade, os PFI/CE trabalharam em cooperação. H, apesar das dificuldades com o uso dos recursos digitais selecionados para realização da atividade, contribuiu com a elaboração do texto, indicando que não houve, nesse caso, necessidade de conhecimento amplo de todas as ferramentas necessárias para elaboração do texto por parte de todos os PFI/CE.

Verificamos pelas análises que, apesar de os PFI/CE conseguirem estabelecer reflexões teóricas e práticas sobre o papel do professor e do aluno, tendo em vista as teorias que estudavam e seus próprios perfis na qualidade de discentes, principalmente, nem sempre a aplicação prática foi viabilizada. Essa conclusão a que chegamos revela a necessidade que ampliar as discussões práticas de ensino-aprendizagem na formação de professores, que levem os alunos em formação a refletir em ação (CELANI, 1998).

Além disso, cabe refletir que, em muitos casos, há a reprodução do saber e não produção, como defende Tardif (2002). No entanto, para confirmar esse direcionamento dado à investigação, feito a partir da observação da atuação dos PFI/CE, analisamos como e em que medida, na elaboração da Proposta Didática (PD), eles conseguiram refletir as discussões estabelecidas no curso.

Nas primeiras atividades realizadas pelos alunos no curso de extensão, verificamos em seus discursos a defesa por um ensino e por um professor que considere as práticas cotidianas de seus alunos em suas propostas de ensino. Na PD de E e F, notamos que, no Desenvolvimento do texto da PD, bem como na Introdução e no Resumo, eles apresentam pressupostos de ensino-aprendizagem dos letramentos digitais. Nessas partes do texto, eles enfatizam a necessidade de quebrar paradigmas tradicionais, de o ensino considerar a realidade e os conhecimentos dos alunos especialmente com relação ao uso da linguagem. Destacam que o trabalho com a linguagem deve considerar as práticas linguísticas dos alunos e despertar neles um olhar mais atento para o uso da linguagem em diferentes contextos. Falam ainda em trabalho colaborativo e interativo. Cabe lembrar que, quando analisaram a PE aplicada no curso de extensão, E e F destacaram que o papel do aluno deve ser de produtor de conhecimento e que o

professor deve deixar de ser o detentor do conhecimento, como defendem os estudos para educação atual.

Os recortes das propostas dos PFI/CE apresentados a seguir, no entanto, não confirmam esse posicionamento:

PD – E/F	A proposta visa principalmente o uso da linguagem em seus diversos contextos, com a intenção de <u>apresentar</u> a necessidade de adequação ao uso.
----------	--

PD – E/F	Dentro desse parâmetro, vale <u>apresentar</u> aos alunos que independente da maneira como utilizam a língua, em determinados contextos ela ainda estará presa a gramática normativa.
----------	---

Percebemos que os PFI/CE tiveram dificuldades em elaborar uma proposta que considerasse o papel articulador do professor, defendido por eles. Os recortes da PD mostram um professor que exerce um papel de transmissor, ou apresentador, de conhecimentos. Verificamos, portanto, que a postura do professor nessa PD manteve-se atrelada a um papel transmissionista, vigente nos estudos linguísticos e de formação de professores na década de 1970. No entanto, a análise da proposta elaborada por E e F trazem indícios de que a postura tradicionalista do papel do professor continua em evidência e mais, que os PFI/CE, mesmo conhecendo a teoria e concordando com ela, tiveram dificuldades em aplicá-la na elaboração da PD. Essa postura é também encontrada na PD de D e G, na PD de A e de B.

Na análise da PE, G destaca que, no que se refere ao papel do aluno, ele considerou as teorias estudadas porque houve ampla participação discente. D também faz essa análise:

FACE – D Questão 1	A proposta está de acordo com as questões discutidas no <u>curso já que se trata da interação entre professor e aluno, e não somente do professor passar ao aluno o que sabe não dando a chance de acontecer a interação</u> ; também faz uso de recursos utilizados atualmente e envolve um método diferente do tradicional (professor detém o conhecimento e o papel do aluno é somente escutar e anotar), método questionado e criticado durante o curso.
-----------------------	--

Apesar de a PD dos PFI/CE estar embasada nas mesmas teorias da PE (que foram discutidas por eles), na elaboração da PD, eles não consideraram aquilo que defenderam a respeito do papel do professor e do aluno. Seguem os recortes.

PD- D/G	Como pontapé inicial, <u>o professor deverá apresentar</u> o gênero textual aos alunos. Sugere-se que nessa etapa, <u>o professor deixe que os alunos pesquisem</u> um pouco sobre o gênero e levantem informações sobre a época e o porquê de terem sido criados.
---------	--

Nesse primeiro recorte, não fica claro se a proposta prevê que o professor apresente o gênero ou se os alunos irão pesquisar a seu respeito para tirarem suas conclusões. No entanto, fica evidente nas passagens destacadas no próximo recorte que os PFI/CE enfocam em sua PD atividades em que o professor assume uma postura centralizadora. O trabalho dos alunos é ouvir e assimilar conhecimentos.

PD – D/G	O segundo passo é verificar se há o entendimento por parte dos alunos de que em todo o conto existe uma mensagem (moral) a ser passada para o leitor. <u>É preciso trabalhar isso com os alunos</u> durante as discussões a respeito do gênero. Esse trabalho pode ser feito a partir da leitura e análise dos contos de fada. <u>O professor deverá ler no mínimo um conto</u> com a classe e orientá-los na busca pela moral contida no gênero.
----------	---

As atividades elaboradas por B na PD estão também centralizadas no professor que deve “explicar”, “apresentar”, “levar” conhecimentos aos alunos. Não há preocupação com a construção do conhecimento pelo aluno que pode chegar às suas próprias conclusões e não assimilar as conclusões do docente, como defendem os estudos de letramento digital que aparecem como fundamentação da PD do PFI/CE.

PD – B	<u>Explicar ao aluno</u> que não há possibilidade de se utilizar essa ferramenta isoladamente, isto é, para que o emoticon esteja em sua forma concreta, icônica, ele passou pela forma escrita (simbólica).
--------	--

PD – B	O ideal é <u>apresentar</u> algo mais concreto para o aluno.
--------	--

PD – B	[...] é possível que o <u>professor leve alguns recortes</u> de usos destes recursos de um status do Facebook, ou levar um trecho de uma conversa que se encontre essa ferramenta.
--------	--

Na PD elaborada por A, verificamos a proposição de atividades interativas, focadas no trabalho dos alunos em parceria com o professor e não na transmissão de ideias e conhecimentos, nem no desenvolvimento de habilidades individuais. Essa preocupação é evidente na PD, uma vez que o PFI/CE a deixa explícita nos objetivos da PD.

PD – A	Verificar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs e da Rede Social Google Plus <u>em uma produção colaborativa</u> em atividade extraclasse com alunos do Ensino Médio, tendo como resultado final contos <u>produzidos de maneira colaborativa entre alunos e professor.</u>
--------	--

No entanto, a avaliação sugerida na PD foi contra essas perspectivas iniciais uma vez que a sugestão para avaliação não foi levar os alunos a refletirem suas práticas, mas apontar e corrigir erros.

PD – A	Todas as correções que forem realizadas deverão ser acompanhadas de um comentário, ou seja, se houver algum desvio ortográfico, <u>o Professor deverá inserir um comentário</u> no trecho que não está de acordo com as regras gramaticais, explicando qual seria a forma correta.
--------	--

Na passagem a seguir, verificamos que H parece preocupado com uma formação inovadora e crítica. Na mesma passagem, entretanto, aparece um trecho que aponta para um posicionamento tradicionalista em relação ao papel do aluno que deve “absorver” conteúdos pedagógicos.

PD – H	Partimos do pressuposto de que sua <u>utilização criativa</u> aliada ao fascínio das tecnologias digitais e redes sociais poderá <u>despertar no aluno um novo olhar</u> , bem <u>como facilitar a absorção dos conteúdos pedagógicos</u> , possibilitando <u>a transformação dos velhos paradigmas de educação e propiciar atividades pedagógicas inovadoras.</u>
--------	--

As atividades propostas por C também mostram preocupação em levar o aluno a construir seus próprios conhecimentos.

PD – C	Assim, sugere-se que o primeiro passo a ser dado, tanto por parte do <u>professor ou de um aluno que fique responsável</u> , será criar um grupo no Facebook do qual <u>participarão todos os alunos</u> , para que neste <u>ocorram as ações de interação e cooperação acerca do conteúdo trabalhado.</u> Em seguida, decidir juntamente com os alunos quem ficará responsável por essa tarefa, <u>o professor ou um aluno</u> e explicar em sala de aula que o grupo servirá como meio de divulgação tanto das atividades a serem propostas como para a postagem de todo o tipo de informação ligada ao tema de variação linguística que encontrarem circulando pela rede e quiserem compartilhar com os demais discentes.
--------	--

Notamos que essa proposta não viabiliza ao professor exercer um papel de autoritarismo. As responsabilidades são compartilhadas entre o professor e o aluno.

PD – C	A partir dos vídeos em questão procura-se fazer com que os alunos reconheçam as diferentes variações do português brasileiro que servirá como base para as demais atividades.
--------	---

Nessa passagem, averigua-se que, ao invés de apresentar aos alunos as variações do português brasileiro, a PD pretende que o próprio aluno do ensino básico pesquise o uso da Língua Portuguesa em diferentes regiões, como é explicitado no recorte a seguir. Desse modo, pretende-se que o próprio aluno estabeleça suas reflexões sobre o tema.

PD – C	Pedir que os alunos, como forma de tarefa ou até mesmo de uma atividade a distância, por meio do Facebook, acessem páginas, perfis, grupos de outras regiões para que assim observem como realmente os outros indivíduos utilizam a língua e quais são as semelhanças e as diferenças encontradas, principalmente em relação ao léxico, pois assim os alunos entrarão em contato com a diferentes variantes o que os levará a pensar a respeito da heterogeneidade linguística presente no Brasil. As informações recolhidas pelos alunos deverão ser postadas no grupo online para que assim contribuam de forma colaborativa com o aprendizado uns dos outros.
--------	--

Concluimos que a maioria dos PFI/CE, apesar de defender um ensino colaborativo, em que o professor assuma um papel articulador e não centralizador, teve dificuldades em elaborar uma proposta que ponderasse esse papel do professor. Essa trajetória levou-nos, pois, a refletir até que ponto as discussões e os estudos realizados no curso de extensão acerca do papel do professor e do aluno contribuíram para sua atuação profissional no âmbito dos letramentos digitais. Para desvelar essa preocupação, discutiremos finalmente as avaliações finais que também revelam conhecimentos construídos pelos PFI/CE. Para tanto, iremos contrapor os dados dessa avaliação com dados anteriormente levantados.

Quanto ao papel do professor e do aluno, A, ora defende que o professor assuma um papel centralizador, ora defende que o poder entre professores e alunos seja compartilhado. Na passagem abaixo, quando o discente analisa a PE, sua fala revela que ele se sente incomodado com a liberdade que os alunos possam assumir na aplicação da proposta.

FIL – A– *Eu acho:: assim::... é::...na questão da elaboração do material... delimitar opções...tipo issu... issu... ou aquilo...sabe... porque ele fica muito amplo... ... como fica muito amplo... pode chegar um aluno com um vídeo feito... por uma:: editora como pode chegar um aluno com dois pedaços de cartolina...*

A PD elaborada pelo PFI/CE também revela o apego às práticas tradicionais em que o professor deve propor atividades e apontar erros e os alunos devem realizar as atividades e corrigir os erros.

PD – A	Todas as correções que forem realizadas deverão ser acompanhadas de um comentário, ou seja, se houver algum desvio ortográfico, <u>o Professor deverá inserir um comentário</u> no trecho que não está de acordo com as regras gramaticais, explicando qual seria a forma correta.
--------	--

No entanto, os objetivos da PD apontam para outro posicionamento: a defesa pela colaboração entre professor e alunos.

PD – A	Verificar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs e da Rede Social Google Plus em uma produção colaborativa em atividade extracurricular com alunos do Ensino Médio, tendo como resultado final contos <u>produzidos de maneira colaborativa entre alunos e professor.</u>
--------	---

A AE do curso mostra que o PFI/CE tem conhecimentos a respeito das discussões atuais de ensino-aprendizagem e consegue aplicar esse conhecimento na análise do curso de extensão.

AE – A Questão 9	A postura do professor foi mediadora, tendo em vista que nunca nos deu as respostas prontas, mas fez com que pensássemos a respeito do que estava sendo discutido.
---------------------	--

Verificamos, portanto, que A, apesar de ter apresentado dificuldades, ampliou e construiu conhecimentos acerca do papel do professor agente de letramento.

Quanto à B, constatamos, ao longo das análises de sua atuação no curso de extensão, que ele também apresentou dificuldades em se desapegar das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, embora seu discurso apontasse para uma defesa pela aprendizagem colaborativa.

A preocupação com o protagonismo discente na PD apresentada por B fica evidente visto que ele propõe que se discuta em sala de aula uma modalidade linguística que faz parte das práticas cotidianas de leitura e de escrita dos alunos.

PD – B	[...] optou-se pela elaboração de uma proposta didática que desperte no aluno um olhar mais atento para o uso dos emoticons na rede social Facebook.
--------	--

Essa preocupação do PFI/CE também se evidencia na passagem em que ele se posiciona contra o argumento de A de que o professor deve assumir uma posição delimitadora.

FIL – B: – *Eu discordo... em termos de: na última atividade? Eu acho que deveria ficar a vontade*

Na PD apresentada, contudo, verificamos que as propostas das atividades apontam para um apego aos modelos tradicionais de ensino, em que o professor explica, apresenta e leva ao aluno conteúdos e conhecimentos a serem internalizados por ele, o aluno.

PD – B	<u>Explicar ao aluno</u> que não há possibilidade de se utilizar essa ferramenta isoladamente, isto é, para que o emoticon esteja em sua forma concreta, icônica, ele passou pela forma escrita (simbólica).
--------	--

PD – B	O ideal é <u>apresentar</u> algo mais concreto para o aluno.
--------	--

PD – B	[...] é possível que o <u>professor leve alguns recortes</u> de usos destes recursos de um status do Facebook, ou levar um trecho de uma conversa que se encontre essa ferramenta.
--------	--

Na AE do curso de extensão, entretanto, B reconhece sua dificuldade em se desvincular dos métodos tradicionais e acrescenta, na análise que faz, que o PF/CE, apesar de ficar evidente seu esforço, também teve dificuldades em alguns momentos em assumir uma postura de colaboração.

AE – B Questão 9	Acredito que a professora se esfoçou para diluir essa postura tradicional. Não chegou aos 100%, mas o esforço foi evidente. É difícil ainda desvincular dessa postura tradicional que permeia as salas de aula há muito tempo.
---------------------	--

Essa análise crítica que B faz de sua atuação e da atuação do PF/CE na AE mostra um grande avanço em sua formação no que diz respeito ao papel do professor e do aluno. A PD indicou falta de coerência entre os objetivos e a proposição de atividades, ou seja, não houve coerência entre o que ele pensava estar fazendo e o que realmente fez. Acreditamos que isso tenha ocorrido de forma inconsciente, caso contrário, o PFI/CE teria elaborado a PD de outra forma. Contudo, a AE mostrou que, ao olhar criticamente para o curso depois de seu término, ele trouxe à consciência essa dificuldade, permitindo-nos pensar que ele compreendeu os papéis que ele e o PF/CE assumiram e/ou que deveriam ter assumido.

Tanto os discursos quanto as análises feitas por C apontam para uma preocupação com a mediação docente colaborativa e com o protagonismo discente. Essa postura ficou bastante evidente na análise que fez da PE apresentada e aplicada no curso de extensão.

FACE – C Questão 1	Acredito que seria possível aplicar a proposta até mesmo sem que fossem feitas alterações, pois trabalha com <u>aspectos que fazem parte do cotidiano dos alunos</u> que podem ser ligados a prática escolar, como no caso saber responder um questionário, montar um currículo para um possível emprego.
-----------------------	---

FACE – C Questão 3	[...] e cabe ao <u>professor mediar</u> todo esse aprendizado, não sendo o detentor do conhecimento.
-----------------------	--

FACE – C Questão 4	Na proposta, cabe ao aluno, <u>não apenas receber o conhecimento, mas refletir sobre ele e produzir uma atividade que vai além de sala de aula</u> o que contribui para a formação de um cidadão ativo [...].
-----------------------	---

As passagens apresentadas revelam que, ao analisar a prática elaborada pelo PF/CE, C esteve atento para a postura assumida pelo docente e pelos discentes, e nessa análise teve em vista as discussões que se estabeleceram no curso de extensão acerca do papel do professor e do aluno na cultura digital. Na PD elaborada pelo mesmo PFI/CE, percebemos que ele se preocupou em propor atividades em que o aluno assumisse um papel central e, ainda, que o aluno trabalhasse em colaboração.

PD – C	Assim, sugere-se que o primeiro passo a ser dado, tanto por parte do <u>professor ou de um aluno que fique responsável</u> , será criar um grupo no
--------	---

	Facebook do qual <u>participarão todos os alunos</u> , para que neste <u>ocorram as ações de interação e cooperação acerca do conteúdo trabalhado</u> .
--	---

Cabe destacar que o trabalho colaborativo proposto pelo PFI/CE foi mediado e propiciado pelas redes sociais, confirmando que o uso desse recurso, entre outros recursos tecnológicos, pode auxiliar o professor a superar as barreiras com as quais o ensino tem se deparado e a assumir o papel de agente de letramento. Na passagem abaixo, fica evidente que o PFI/CE preocupa-se em elaborar uma proposta na qual o professor adota práticas que rompem com o modelo tradicional de passar conteúdos.

PD – C	A partir dos vídeos em questão procura-se fazer com que os alunos reconheçam as diferentes variações do português brasileiro que servirá como base para as demais atividades.
--------	---

Na AE do curso, confirma-se a percepção do PFI/CE em relação ao que vem a ser, na prática, assumir o papel de colaboração, pois, ao analisar o curso de extensão, ele atentou para as práticas que sinalizaram o desapego de práticas de ensino de passar conteúdos.

AE – C Questão 9	Acredito que foi mediadora, pois na maioria das vezes, que me lembro, a ministrante auxiliava para a realização das atividades bem como mediava discussões dando bastante espaço para a exposição dos pensamentos de todos e dessa maneira não colocava conceitos, mas sim construíamos e chegávamos a conclusões após as discussões seja referente aos textos teóricos quanto as atividades práticas.
---------------------	--

Quanto à D, analisamos que, apesar de ele reproduzir o discurso da colaboração, algumas falas, análises e proposições feitas por ele revelam apego a práticas de ensino-aprendizagem centralizadas no professor. Elencamos uma passagem, de análise da PE, na qual o PFI/CE articula seu discurso com as discussões estabelecidas no curso de extensão acerca do papel do professor e do aluno.

FACE – D Questão 1	A proposta está de acordo com as questões discutidas no <u>curso já que se trata da interação entre professor e aluno, e não somente do professor passar ao aluno o que sabe não dando a chance de acontecer a interação [...]</u> .
-----------------------	--

Entretanto, apesar dessa análise, em vários momentos, o PFI mostra-se apegado à cultura transmissiva e do autoritarismo e protagonismo docente, na qual o aluno não tem suas práticas cotidianas reconhecidas. Na passagem a seguir, por exemplo, ele concorda que os professores devem proibir o uso de celulares e de notebooks em sala de aula.

FIL – D: – *Mas infelizmente... a proibição deles não é de toda errada né:: porque sabe que quando a gente entra nesse meio de rede social e tudo mais... a gente tá sujeito*

As metodologias que aparecem na PD de D também se mostram enraizadas nos métodos tradicionais.

PD– D/G	Como pontapé inicial, <u>o professor deverá apresentar</u> o gênero textual aos alunos.
---------	---

PD – D/G	<u>É preciso trabalhar isso com os alunos</u> durante as discussões a respeito do gênero. Esse trabalho pode ser feito a partir da leitura e análise dos contos de fada. <u>O professor deverá ler no mínimo um conto</u> com a classe e orientá-los na busca pela moral contida no gênero.
----------	---

Na análise final do curso, quando responde sobre a postura e o papel assumido pelo professor-formador do curso, D respondeu que

AE – D Questão 9	A aula sempre foi mais informal, o que possibilitava aos alunos um contato mais com a ministrante
---------------------	---

A análise da avaliação do curso de extensão mostra que D, apesar das dificuldades encontradas ao longo do curso, refletiu a necessidade e a possibilidade de o professor abrir espaço para os alunos participarem do processo de ensino-aprendizagem tirando de cena a postura autoritária e formal que hora assumem.

Na passagem a seguir, E revela-se atento para uma possível mudança em relação à postura do aluno em práticas pedagógicas interativas.

FACE – E	Na proposta precisamos antenar os alunos a um posicionamento crítico em relação ao assunto, e através dela pode-se estabelecer <u>uma interação dinamizada</u> dentro de sala a respeito do tema. <u>O aluno passa a ser então produtor do conhecimento, produtor do ensino, junto ao professor.</u>
----------	--

Na elaboração dos objetivos da PD, que realizou junto com F, essa preocupação fica evidente.

PD – E/F	<p>Por tal visam-se propostas didáticas <u>que viabilizem a inserção do aluno em seu meio de conhecimento</u>, a fim de incentivá-lo a buscar novos saberes, com a intenção de criar um aluno produtor de conhecimento.</p> <p>O principal objetivo com a proposta didática aqui apresentada é <u>aproximar o ensino e aluno da realidade atual, trabalhando com o uso da linguagem</u>, quebrando determinados paradigmas tradicionais [...]. Nessa perspectiva, faz-se necessário propor atividades com se reconheça naquilo que aprende a realidade atual do aluno.</p>
----------	--

Todavia, ele desconsidera a viabilidade e a possibilidade de inserir o aluno em seu meio de conhecimento, de aproximá-lo da realidade atual, bem como de manter uma interação dinamizada junto ao professor, na proposição das atividades da PD. Seguem duas passagens que exemplificam o apego ao tradicional.

PD – E/F	<p>A proposta visa principalmente o uso da linguagem em seus diversos contextos, com a intenção de <u>apresentar</u> a necessidade de adequação ao uso.</p>
----------	---

PD – E/F	<p>Dentro desse parâmetro, vale <u>apresentar</u> aos alunos que independente da maneira como utilizam a língua, em determinados contextos ela ainda estará presa a gramática normativa.</p>
----------	--

Por fim, na avaliação do curso de extensão, E mostra-se incomodado com metodologias inovadoras que integram teoria e prática. Além disso, ele ressalta uma defesa pelo ensino tradicional, revelando um apego por parte dele, apesar das discussões estabelecidas no curso e de outras discussões a esse respeito às quais supostamente tenha se exposto, às metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem.

AE – E Questão 9	<p>acho que poderíamos ter discutido um pouco mais sobre as teorias, deveria ser um pouco mais tradicional, para depois nos ensinar como deveríamos agir</p>
---------------------	--

Em relação à F, que elaborou a PD junto com E, apesar de ter elaborado uma PD que propõe metodologias tradicionais, mostrou-se, na análise da PE, atento

e em defesa de metodologias que rompam com a característica transmissiva desses métodos de ensino.

FACE – F Questão 3	<u>O Professor deixa de ser o detentor de conhecimento, e a partir o daí o aluno precisa pesquisar mais, ampliar seus conhecimentos, fazer pesquisas.</u>
-----------------------	---

FACE – F Questão 7	[...] utilizando de novos letramentos, <u>aproximando atividade da realidade do aluno, permitindo uma maior interação entre aluno e professor.</u>
-----------------------	--

Na AE, F também se mostrou atento à concepção de ensino colaborativo. Ele define e analisa uma ação mediadora que considera as diversas opiniões e prevê a participação de todos.

AE – F Questão 9	Um atuação mediadora, discutindo os assuntos, levando em conta todas as opiniões, tornando a aula participativa.
---------------------	--

Esses dados deixam claro que, apesar das dificuldades encontradas para propor metodologias participativas, ele, em geral, mostrou-se atento às metodologias de aprendizagem com vistas para o protagonismo discente e para a participação. Esse dado mostra que as aprendizagens do curso poderão transitar para sua prática profissional docente.

Quanto à H, apesar de dizer estar acostumado com o ensino tradicional, ele conseguiu articular as discussões teóricas e práticas.

FIL – H: – Estou acostumado com a formação na naquele modelo em que o professor traz as matérias... e nós..nos limitamos a copiar e estudar em casa

Na PD de H, entretanto, há preocupação em levar o aluno a buscar o conhecimento e fazer suas próprias análises. Cabe destacar que o PFI não se preocupa, na elaboração da PD, em explicitar as metodologias, no entanto, algumas passagens, revelam esta preocupação.

PD – H	Partindo do princípio que todos têm um perfil no Facebook, pediremos que eles, em duplas, acessem o perfil do colega e, <u>a partir de sua análise,</u> elaborar uma história do colega, que pode envolver a família ou a comunidade no qual está inserido.
--------	---

PD – H	<p>Levando essa discussão para o âmbito das redes sociais, iremos <u>questionar os alunos se eles têm visto histórias em quadrinho circulando em sua rede social. Se responderem que sim, podemos perguntar se eles acham isso legal ou se preferem lê-las em gibis, e se há diferenças na temática, na organização do texto e na linguagem.</u> Caso eles respondam que não, podemos <u>questionar a viabilidade ou não de vincular histórias em quadrinhos em suas redes?</u> Quais temáticas poderiam ser abordadas, como seria a linguagem e como seria a organização do texto. <u>De acordo com as respostas dos alunos, podemos criar um padrão, de uso da linguagem, de estrutura ao do texto, de temáticas, etc</u></p>
--------	---

Verificamos, nas partes em destaque, que há uma preocupação por parte do PFI em propor uma metodologia que tenha em vista os conhecimentos dos alunos, que são levados a refletir e suas reflexões são valorizadas. Destacamos que o trabalho participativo proposto por H foi mediado e viabilizado pelas redes sociais, mostrando, mais uma vez, a viabilidade de utilizar essa tecnologia a favor de uma aprendizagem 2.0.

Em relação à AE, sua análise reitera que o curso de graduação não despertou nele um olhar mais atual para as práticas de ensino-aprendizagem. Ele afirma que essa atualização ocorreu no curso de extensão. H analisa ainda que sua falta de atualização decorre também de seu distanciamento das atividades profissionais docentes.

AE – H Questão 9	<p>Digamos que me atualizei. Ficar fora da escola por muito tempo, considerando-se a velocidade da informação, há um risco fatal de cair no obsoleto. Por isso há necessidade de estar sempre se atualizando. O curso nos ofereceu essa possibilidade, em termos tecnológicos e também no que tange às práticas pedagógicas.</p>
---------------------	--

A defesa pela formação de professores agentes de letramento levou-nos, nesta seção, a investigar as expectativas iniciais dos PFI/CE em relação ao papel do professor e do aluno na era digital e as aprendizagens e reflexões que eles realizaram ao longo do curso. Inicialmente, examinamos que todos os PFI/CE eram favoráveis ao uso de tecnologias digitais na mediação pedagógica pelo fato de que elas aproximam o professor da realidade dos alunos.

A aplicação da proposta de ensino (PE), que teve por objetivo levar os PFI/CE a analisarem na prática as discussões que estavam sendo estabelecidas no curso, permitiu-nos verificar que eles estavam atentos e em defesa da proposição de metodologias voltadas para as necessidades dos alunos, para o protagonismo

discente. Essa discussão, contudo, não revelou algumas dificuldades práticas dos PFI/CE que se manifestaram na elaboração da proposta didática (PD).

Ao nos debruçarmos na análise das PD, verificamos que os PFI/CE construíram um embasamento teórico que defendia a aprendizagem colaborativa e a viabilidade de usar os recursos tecnológicos digitais em favor dessa proposta de ensino. Contudo, ao analisarmos as atividades por eles propostas, constatamos que a maioria dos PFI/CE tiveram dificuldades em propor atividades colaborativas, que previssem o compartilhamento de autoridade entre professores e alunos. Cabe destacar que essas dificuldades foram diagnosticadas desde as primeiras versões da PD, que não foram objeto de análise, mas foram discutidas com os PFI/CE e reelaboradas por eles. A análise desse processo permite-nos dizer que romper com a cultura tradicional de transmissão de conhecimento não é uma tarefa fácil. Tanto que os PFI/CE desconsideraram em suas PD suas próprias práticas sociais, especialmente as colaborativas.

Essa dificuldade estendeu-se e teve reflexos nas concepções dos PFI/CE quanto ao uso de recursos digitais na mediação das práticas pedagógicas, uma vez que, se o entendimento em que se embasa uma proposta educacional é o de que o professor deve transmitir o conhecimento ao aluno, a proposta para o uso de um recurso digital terá esse fim e não outro. Daí a importância de repensar as práticas de ensino-aprendizagem e formação docente e o uso de tecnologias digitais na mediação pedagógica aliadas às discussões acerca do papel do professor e do aluno.

Há que se destacar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos PFI/CE em romper com o ensino tradicional, centralizado na figura do professor, houve avanços. Atribuímos esses avanços aos estudos teóricos aliados aos práticos, pois, além de apontarem as reais dificuldades dos PFI/CE, viabilizaram discutir com eles essas dificuldades.

5.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando discutimos as teorias de letramento, verificamos uma tendência que há nos estudos linguísticos atuais em considerar a linguagem em seu contexto de leitura e/ou produção. Essas discussões ligam-se ao modelo ideológico de letramento que defende a influência do contexto social nas práticas de leitura e

escrita. Esse entendimento decorre, principalmente, da necessidade de se observar a multiplicidade de significados que a escrita pode assumir em diferentes contextos, que não se restringem àqueles em que a norma padrão culta é determinante e, por isso, não são restritos à instituição escolar. Discutir o letramento na atualidade implica reconhecer a presença e a influência das tecnologias digitais em nosso cotidiano, incluindo o cotidiano escolar, e reconhecer as práticas de linguagem que se estabelecem mediadas por esses recursos que viabilizam e ampliam o uso de modalidades linguísticas para além da escrita, entre elas, as imagens, os sons, as cores, os *links*, *hiperlinks*, os vídeos etc.

No entanto, muitos autores como Kleiman (1995), Fanfani (2000) e Soares (2006), ao lançarem um olhar para a sala de aula, percebem que muitas práticas pedagógicas desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita em sua concepção ideológica, proposta por Street (1984). Esses estudos revelam que os letramentos adquiridos nos contextos escolares permanecem, na maioria dos casos, incapazes de lidar com usos cotidianos, pois estes não adentraram os muros escolares e o ensino da língua continua voltado para o estudo de cada uma de suas partes. Além disso, Mafra sinaliza que o trabalho com as mídias digitais no trabalho pedagógico de muitos professores leva em conta “somente a linguagem verbal nele inserida desconsiderando seus suportes, suas formas de recepção e outras formas de linguagem ali presentes” (2008, p.163).

Esse cenário levou-nos a investigar, nesta seção, como os futuros professores veem o trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa e se eles consideram o uso que fazem da linguagem em suas propostas didáticas. Nas discussões que realizamos para estabelecer um panorama da formação de professores de Língua Portuguesa na UEL, verificamos que os alunos mais jovens que se formam professores de Língua Portuguesa dominam e utilizam em suas práticas diferentes modalidades da linguagem, entre elas, aquelas mediadas por recursos tecnológicos digitais. Além disso, investigamos em que medida o curso de extensão despertou nos PFI/CE um olhar mais atento para o trabalho com a linguagem à luz dos estudos de letramento digital.

Nessa perspectiva, analisamos qual a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que permearam as PD dos PFI/CE após os estudos realizados no curso de extensão que contou com a discussão de propostas elaboradas por diversos linguistas. Para essa análise, apresentamos

recortes das PD elaboradas pelos PFI/CE que sinalizam a concepção por eles adotada.

PD – E/F	Assim trabalhar de que forma esses desvios ou erros podem interferir na formação profissional e pessoal de cada indivíduo, bem como os relacionamentos interpessoais. Analisar também como as pessoas (alunos) se comportam em relação aos determinados erros e qual padrão de linguagem estão mais inseridos.
----------	--

A proposta de E e F apresenta atividades que focalizam a valorização da norma padrão culta em detrimento das demais variações da língua. Nela, fica explícito que o padrão formal da língua é idealizado por eles e serve de base para análise das variações linguísticas que são colocadas à margem: como o lugar do erro e do caos linguístico. Esse é um posicionamento que segue o modelo autônomo de letramento em que a escrita liga-se à escrita padrão formal – aquela que segue as regras da gramática tradicional – que, quando dominada pelo indivíduo, pode levá-lo à ascensão social e econômica e que vai contra as demandas atuais de ensino. A preocupação com o padrão da linguagem fica evidente na proposta de trabalho com a linguagem escrita, em detrimento das demais modalidades linguísticas presentes nas redes sociais.

Esse posicionamento também fica explícito na PD de A.

PD – A	Todas as correções que forem realizadas deverão ser acompanhadas de um comentário, ou seja, <u>se houver algum desvio ortográfico</u> , o Professor deverá inserir um comentário no trecho que não está <u>de acordo com as regras gramaticais, explicando qual seria a forma correta</u> .
--------	---

Diferentemente do modelo ideológico de letramento, em que se inserem as discussões acerca de letramento digital, no modelo autônomo, como aponta Buzato (2007), o desenvolvimento cognitivo decorre da aquisição da escrita. No modelo autônomo de letramento, o ensino de Língua Portuguesa restringe-se à aprendizagem da gramática normativa que se dá por meio de atividades de memorização e de exercícios que sistematizam o ensino desta variação da língua. Essa ideia fica bastante evidente na PD de E e F e de A. Seguem outros recortes.

PD – E/F	Em sala, <u>classificar</u> os exemplos dentro dos conceitos que foram apresentados em sala a respeito da linguagem, com a relação de professor-aluno-material. Atentar-se nessa análise <u>aos exemplos que fogem das três</u>
----------	---

	<u>distinções estipuladas</u> primeiramente, e de que forma essas outras palavras podem ser classificadas, <u>sendo desvios ou mesmo erros ortográficos.</u>
--	--

PD – E/F	Nesse momento o aluno deverá <u>fazer listas palavras</u> que encontra nas redes sociais, tais como são grafadas, seja em sua página pessoal bem como no feed de notícias onde se encontra as publicações de seus amigos.
----------	---

PD – E/F	Nesse momento trabalhar conceitos teóricos simples, só para cunho de entendimento, <u>que diferenciem as diversas formas da língua se comportar.</u> Trabalhar dentro disso, conceito de adequação da linguagem.
----------	--

Verificamos propostas centralizadas em práticas tradicionais, em atividades sistematizadoras que tiram a palavra de seu contexto e que, portanto, propõem um estudo da língua vista como uma entidade autônoma e não como uma prática que interfere e sofre a interferência do contexto de produção.

No entanto, o embasamento teórico da PD de E e F prevê outro direcionamento.

PD – E/F	Por tal visam-se propostas didáticas <u>que viabilizem a inserção do aluno em seu meio de conhecimento</u> , a fim de incentivá-lo a buscar novos saberes, com a intenção de criar um aluno produtor de conhecimento. O principal objetivo com a proposta didática aqui apresentada é <u>aproximar o ensino e aluno da realidade atual, trabalhando com o uso da linguagem, quebrando determinados paradigmas tradicionais</u> [...]. Nessa perspectiva, faz-se necessário propor atividades com se reconheça naquilo que aprende a realidade atual do aluno.
----------	--

Entendemos que os PFI/CE não se atentam, embora tenham discutido essas questões no curso de extensão, para o fato de que “aproximar o ensino e o aluno da realidade atual” e “inserir o aluno em seu meio de conhecimento” implica considerar e valorizar as variedades linguísticas que fazem parte de sua cultura. Observamos, portanto, que as discussões teóricas e práticas estabelecidas no curso não foram suficientes para despertar um olhar mais atento dos PFI/CE para essas questões.

O trabalho linguístico estabelecido no viés do modelo autônomo de letramento, no entanto, não esteve presente em todas as PD.

PD – D/G	Objetivo apresentar uma proposta didática que desperte o senso crítico dos alunos no uso das tecnologias e <u>das linguagens presentes no ambiente digital, em especial, nas redes sociais.</u>
----------	---

PD – D/G	No âmbito da linguagem, também <u>serão mostradas as diferenças que a língua sofreu assim como a criação de uma nova linguagem norteadada pela invenção tecnológica e, mais precisamente, a internet.</u>
----------	---

Nessas passagens da PD de D e G, constatamos que, apesar de ser apresentada uma atividade centralizada na figura do professor que “mostra” aos alunos seus conhecimentos, há uma preocupação em trabalhar com variações da língua, especialmente aquela utilizada pelos alunos em suas práticas cotidianas na Internet, para além do padrão formal.

Na PD de C, percebemos a mesma preocupação em trabalhar com a linguagem que está circulando nas redes sociais, bem como com as variedades regionais do português brasileiro que podem ser encontradas nessas redes, como afirma C:

PD – C	[...] explicar em sala de aula que o grupo servirá como meio de divulgação tanto das atividades a serem propostas como para a postagem de todo o tipo de informação ligada ao tema <u>de variação linguística que encontrarem circulando pela rede</u> e quiserem compartilhar com os demais discentes.
--------	---

PD – C	A partir dos vídeos em questão procura-se fazer com que os alunos reconheçam <u>as diferentes variações do português brasileiro</u> que servirá como base para as demais atividades.
--------	--

PD – C	Pedir que os alunos, como forma de tarefa ou até mesmo de uma atividade a distância, por meio do Facebook, acessem páginas, perfis, grupos de outras regiões para que <u>assim observem como realmente os outros indivíduos utilizam a língua e quais são as semelhanças e as diferenças encontradas, [...]</u>
--------	---

Com relação ao trabalho com a linguagem proposto por C, notamos uma valorização das diferentes variações da língua e uma preocupação em analisar a linguagem em uso. Em sua PD, esse trabalho foi viabilizado pela proposição de atividades de pesquisa e análise das linguagens de diferentes usuários do Facebook. Nesse sentido, o uso das redes sociais viabilizou a proposição de um trabalho da linguagem em seu contexto de uso.

Independentemente da maneira como C e D/G propõem o trabalho com essas questões referentes ao trabalho com a linguagem, que pode ser de maneira transmissiva ou cooperativa, notamos que eles se preocuparam em propor um estudo que não discrimina as práticas sociais de leitura e de escrita dos alunos e da

sociedade de modo geral. Essas propostas de D e G concordam com os embasamentos teóricos de suas PD e com as discussões estabelecidas no curso à medida que eles se preocupam em apresentar uma proposta docente que considera a linguagem em uso, como um sistema dinâmico (REZENDE, 2007, p. 17).

No entanto, apesar de defenderem o interesse em trabalhar a linguagem que faz parte do cotidiano dos alunos, as PD analisadas sinalizam uma tendência geral dos PFI/CE em trabalhar a linguagem escrita. Apenas na PD de B é notável uma preocupação com o trabalho com outras modalidades de comunicação presentes nas práticas cotidianas contemporâneas. Ele propõe um trabalho com uma forma de comunicação recorrente nas redes sociais composta por uma sequência de caracteres tipográficos, ou uma imagem que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial: os *emoticons*.

PD – B	<p>Numa era em que a comunicação passou a dissociar-se do espaço físico, surgem então, novas formas de interação e novos tipos de relacionamentos, entre eles, as redes sociais de comunicação. <u>Com isso, muitos recursos não verbais são agregados à comunicação, auxiliando e complementando a codificação da mensagem e a transmissão dos sentimentos e das emoções dos falantes. Tais recursos contam com ferramentas, como por exemplo, os emoticons, objeto de análise deste trabalho,</u> que normalmente associam-se a outros recursos, a outras modalidades de uso da linguagem para significar [...] Tendo em vista as questões apresentadas, faz-se necessário propiciar aos alunos, o acesso às novas ferramentas, recursos tecnológicos e digitais, a fim de conduzi-los a exercitar uma <u>comunicação eficaz que não se limite apenas a textos escritos.</u></p>
--------	--

Verificamos que, assim como C e D/G, B propõe atividades que valorizam outras variações da linguagem, para além do padrão culto e que, aliás, valorizam outras modalidades da linguagem, para além da escrita. Contudo, ao propor atividades sobre o uso dos *emoticons* nas redes sociais, B sugere uma análise dessa forma de comunicação que desconsidera seu contexto de uso e de produção.

PD – B	<p>[...] é possível que o <u>professor leve alguns recortes</u> de usos destes recursos de um status do Facebook, <u>ou levar um trecho de uma conversa</u> que se encontre essa ferramenta.</p>
--------	--

Ao propor atividades de trabalho com a linguagem a partir de recortes e de trechos retirados do Facebook, a PD de B revela-se distante do conceito central

dos estudos de letramento que defende que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto em que se inserem e, por isso, devem ser analisadas na circunstância em que são construídas.

Essas análises das PD sinalizam que ora os PFI/CE aproximam-se das concepções dos estudos de letramento digital para o ensino de Língua Portuguesa, ora afastam-se. As concepções de linguagem que permearam as PD, em alguns casos, mantiveram-se apegadas a um entendimento tradicional, ao modelo autônomo de letramento, que se preocupa apenas com a língua escrita padrão formal, em detrimento das demais modalidades e variações linguísticas que perpassam as práticas linguísticas cotidianas e que, além disso, não tem preocupação em considerar a influência do contexto de produção textual na análise linguística.

Outra questão que observamos e que deve ser ressaltada no estudo dessa categoria de análise são as práticas autorais. Embora a maioria dos PFI/CE tenha pressupostamente uma mentalidade 2.0 que valoriza o compartilhamento e a criação em rede, apenas 1PFI/CE sugeriu em sua PD a produção colaborativa em rede.

PD – A	Verificar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs e da Rede Social Google Plus <u>em uma produção colaborativa</u> em atividade extraclasses com alunos do Ensino Médio, tendo como resultado final contos produzidos de maneira colaborativa entre alunos e professor.
--------	--

Destacamos e retomamos que uma das grandes contribuições dos estudos de letramento digital está na defesa de que as novas tecnologias podem contribuir para que o professor trabalhe colaborativamente e viabilize o protagonismo discente. Verificamos nas análises estabelecidas que, de fato, a PD de A preocupou-se com a proposição de um trabalho compartilhado em que alunos e professores assumem responsabilidades. Além disso, o trabalho de escrita colaborativa, como permeia as ações letradas da sociedade em geral, deve ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

As análises, no entanto, revelam que mesmo os PFI/CE que dominam as diferentes linguagens e que estão atentos para novas concepções da linguagem, continuam reproduzindo concepções do ensino tradicional, preocupando-se em ensinar a língua fora de seu contexto de uso e priorizando a norma culta escrita,

mesmo quando se propõem em trabalhar a linguagem que permeia as redes sociais. Para confirmar esse diagnóstico e estender nossas análises, investigamos a avaliação do curso, comparando-a com os dados obtidos ao longo do curso.

No prisma dessa análise, a AE do curso contribuiu com essa investigação já que algumas respostas apresentadas pelos PFI/CE apontaram para o entendimento que eles têm em relação ao ensino de língua.

Ao avaliar a validade do uso de redes sociais para o ensino de Língua Portuguesa, A, por exemplo, diz que

AE – A Questão 7	Com certeza. <u>Apesar de</u> que nos dias de hoje quase <u>nao se utiliza a linguagem culta/padrão em redes sociais</u> , o uso desses recursos no ensino de Língua Portuguesa pode fazer com que os alunos se conscientizem sobre a linguagem utilizada por eles.
---------------------	---

Ao utilizar a locução prepositiva “apesar de”, que dá ideia de oposição, o aluno revela não estar atento para a necessidade de se valorizar as variações que a língua sofre nos diferentes contextos e, mais especificamente, as diferentes práticas linguísticas que se estabelecem nas redes sociais. Esse posicionamento dá indícios de que o PFI/CE desconsidera que as práticas sociais de leitura e escrita dependem e influenciam os diferentes contextos sociais e que, por isso, a escrita pode assumir diferentes variações, que não se restringem àquela em que a norma padrão culta é determinante. Além disso, PFI/CE desconsidera as demais modalidades linguísticas que circulam nas redes sociais como imagens, sons, vídeos, *hiperlinksetc.*, revelando a dificuldade do professor em formação inicial em se desapegar de “monumentos” patrimoniais escolares. Verificamos que, apesar das discussões teóricas e práticas acerca de letramento digital, e apesar das práticas cotidianas de leitura e de escrita vivenciadas pela sociedade e pelo próprio professor em formação inicial, ele parece continuar apegado a uma concepção de escrita de cunho tradicional, já sinalizada em sua PD.

PD – A	Todas as correções que forem realizadas deverão ser acompanhadas de um comentário, ou seja, <u>se houver algum desvio ortográfico</u> , o Professor deverá inserir um comentário no trecho que não está <u>de acordo com as regras gramaticais</u> , explicando qual seria a forma correta.
--------	---

A PD apresentada por E e F mostrou um apego à concepção tradicional de letramento como variedade autônoma e que tem como consequência a

valorização da escrita padrão culta, em detrimento das demais variações e modalidades da língua.

PD – E/F	Assim trabalhar de que forma esses desvios <u>ou erros podem interferir na formação profissional e pessoal de cada indivíduo</u> , bem como os relacionamentos interpessoais. Analisar também como as pessoas (alunos) se comportam em relação aos determinados <u>erros</u> e qual padrão de linguagem estão mais inseridos.
----------	---

No entanto, ao avaliar a viabilidade no uso de redes sociais para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida as discussões estabelecidas e as propostas elaboradas no curso de extensão, F destaca a validade de trabalhar diferentes variações da língua nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se aquelas que se estabelecem nas redes sociais.

AE – F Questão 7	Sim, pois na internet vemos todos os tipos de linguagem, e isso pode ser muito explorado nas aulas de língua portuguesa.
---------------------	--

F não deu indícios, em sua avaliação do curso, de como entende que devam ser exploradas as linguagens que circulam na Internet nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, não podemos dizer que nessa categoria houve avanços em sua aprendizagem.

Constatamos nesses estudos das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa uma tendência dos PFI em privilegiar o ensino da norma padrão escrita e de tirar os textos de seu contexto para analisá-los. Contudo, temos que considerar que houve avanços. Alguns PFI/CE, na proposição do trabalho com a linguagem mediada por recursos digitais e/ou com a linguagem utilizada nas redes sociais, propuseram atividades e analisaram práticas propostas, incluindo o curso de extensão, no âmbito social do uso da linguagem.

Confirmamos a importância de discutir essas questões na prática, pois, foi especialmente nessa articulação (prática e teoria), que pudemos observar as dificuldades dos alunos. Se analisássemos apenas os aspectos teóricos, certamente iríamos acreditar que os alunos estavam preparados para atuar segundo as perspectivas atuais de ensino de Língua Portuguesa. Contudo, verificamos a necessidade de um trabalho mais amplo e articulado.

As análises estabelecidas neste capítulo, tanto em relação ao uso de tecnologias no ensino, quanto em relação ao papel do aluno e do professor na educação, sinalizaram um apego a visões tecnicistas, presas a entendimentos tradicionalistas do ensino que desconsideram os aspectos sociais das práticas pedagógicas. Apesar disso, no decorrer da aplicação do curso de extensão, verificamos mudanças nas concepções teóricas e práticas dos PFI/CE. Em relação à última categoria de análise, a análise dos dados mostrou que os PFI/CE, em geral, apesar de reproduzirem e defenderem em seus discursos a linguagem como prática social, eles tiveram dificuldades em propor metodologias que considerassem o trabalho com linguagem em uso e que valorizasse as diferentes variações e modalidades linguísticas. Verificamos, pois, que as metodologias adotadas na proposição do curso de extensão, pautadas nos estudos de letramento digital, viabilizaram avanços, mas que o processo de formação de agentes de letramento, para ser alcançado, precisa de uma mobilização mais ampla, para além de cursos e/ou disciplina específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu do pressuposto de que os professores em formação inicial docente concebem o ensino de forma tradicional e que, em consequência disso, utilizam as tecnologias digitais para mediar metodologias da cultura da escrita, numa perspectiva de ensino-aprendizagem técnica e individualista que se estende e sofre a interferência das concepções de linguagem e do papel do professor. Esse pressuposto foi levantado a partir da análise de nossa prática com formação de professores da rede estadual de educação do Paraná para o uso de tecnologias educacionais digitais. Pautados em estudos de letramento, alguns linguistas, ao lançarem olhar para a sala de aula, confirmaram essa pressuposição, revelando que esta realidade não é característica da educação paranaense, mas da educação brasileira como um todo.

Nossa prática com formação continuada revelou que, mesmo professores mais jovens que, pressupostamente, participam de forma efetiva de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais e desenvolvem estratégias cognitivas e interativas 2.0, têm adotado postura semelhante em relação ao ensino de Língua Portuguesa e ao uso das tecnologias digitais que aqueles que se formaram em outros tempos, indicando a probabilidade de a formação inicial não estar suficiente para atender às demandas da sociedade atual.

A análise feita do curso de *Letras Português* da UEL indicou que, assim como em outros contextos brasileiros, não tem havido neste curso preocupação suficiente com formação de professores para atuarem na era digital. A apreciação do PPP diagnosticou que não há no curso disciplina específica de letramento digital ou que se atente especificamente para uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e que a estrutura do curso isola os estudos práticos dos teóricos e dão maior destaque para os teóricos. Além disso, as ementas não mostram preocupação com a necessidade de o professor refletir em ação nem em formar professores para o trabalho com os textos multimodais que circulam nas mídias digitais.

Apesar de pressupormos, antes da análise dos dados, a falta de formação inicial de professores para atuar segundo as perspectivas dos estudos de letramento digital, que envolvem reflexão acerca do papel do professor e do aluno na mediação pedagógica, da necessidade de trabalhar a teoria na prática, da viabilidade de usar

tecnologias educacionais digitais na mediação do processo de ensino-aprendizagem, surpreendeu-nos o fato de que nem mesmo as discussões teóricas de letramento digital estão sendo estabelecidas no curso. Esse dado mostra um porquê para o apego dos professores do ensino básico, inclusive entre os mais jovens, a práticas tradicionais de ensino-aprendizagem.

A análise do panorama de formação inicial de professores de Língua Portuguesa da UEL indicou que as tecnologias digitais, entendidas como grandes aliadas para estabelecer uma aprendizagem colaborativa e formar agentes de letramento, quando utilizadas pelos PF/CG no processo de formação dos PFI/CG, têm mediado aulas expositivas, centralizadas no docente. Soma-se a isso o fato de que não tem havido no curso de *Letras Português* discussão ampla sobre o uso de tecnologias digitais na educação. Relevamos a importância dos estudos de letramento digital para discutir a educação do século XXI, visto que eles despertam para a necessidade de reconfiguração do planejamento escolar e do currículo no sentido de deslocar o ponto central da educação dos conteúdos disciplinares, da tradição escolar, para as práticas sociais.

A análise das relações que os PFI/CE estabeleceram com as tecnologias digitais no curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* revelou que a familiaridade com a cultura digital, com sua dinâmica interativa e com as diferentes linguagens, fez-se mais presente nas práticas dos professores mais jovens que participam de forma mais efetiva de práticas sociais mediadas por ferramentas tecnológicas digitais cujo uso interfere diretamente em suas estratégias sociocognitivas e interativas.

Apesar de estarem inseridos na cultura 2.0, esses professores de Língua Portuguesa em formação inicial reconheceram que não estavam preparados para levar esse conhecimento para suas práticas pedagógicas, quando no papel de docentes.

Com o objetivo de interferir nessa realidade, analisamos o curso de extensão para verificar se ele contribuiu para a formação de professores de Língua Portuguesa para atuarem segundo as perspectivas dos estudos de letramento e de formação de professores para a atualidade. Por meio desta análise verificamos que houve desenvolvimento, ou seja, a intervenção interferiu na realidade estudada.

O estudo das concepções dos PFI/CE em relação ao letramento digital e ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa sinalizou que ao

longo do curso, a partir das discussões nele estabelecidas, os PFI/CE ampliaram a visão tecnicista que tinham no início do curso, considerando os aspectos sociais e cognitivos que perpassam o letramento digital e que interferem na concepção de uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Eles analisaram que o meio interfere na leitura e/ou na escrita do texto, que ampliou a primeira visão apresentada de que o letramento digital liga-se a uma habilidade técnica e individual e que, em consequência disso, a inserção da tecnologia em uma prática social leva ao letramento digital.

Cabe destacar ainda que as dificuldades apresentadas pelos PFI/CE em refletirem a prática pedagógica à luz das concepções de letramento digital, foram discutidas e novas significações foram construídas. Das 6 PD elaboradas pelos PFI/CE, por exemplo, 3 se propuseram a explorar a potencialidade colaborativa das redes sociais, característica das práticas letradas cotidianas. Outros PFI/CE, embora não tenham explorado essa possibilidade ampliada pelas redes sociais, propuseram atividades que revelaram preocupação em aproximar a escola das vivências e experiências dos alunos.

Em relação às percepções dos PFI/CE sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, verificamos a preocupação desses professores em deslocar o papel central da escola do professor para o aluno. Apesar de terem analisado e proposto práticas pedagógicas que se revelaram apegadas a metodologias tradicionais em que o professor assume uma postura transmissiva e autoritária, após discussão das PD em grupo, os PFI/CE verificaram a possibilidade do trabalho em colaboração, proposto por alguns cursistas. Essa análise confirma a viabilidade da discussão teórica aliada à prática, o ir e vir entre teoria e prática.

Quanto às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos PFI/CE verificamos ao longo do curso que eles se demonstraram apegados ao modelo autônomo de letramento, ou seja, à autonomia do padrão formal culto da linguagem escrita, em detrimento das demais modalidades e variações linguísticas que perpassam as práticas sociais cotidianas, apesar de defenderem o trabalho com a linguagem em uso. Descartaram, portanto, a concepção de letramento que argumenta que a linguagem deve ser entendida e estudada em seu contexto de uso. Apesar disso, em algumas propostas didáticas elaboradas pelos PFI/CE notamos preocupação com o trabalho com outras

modalidades de comunicação presentes nas práticas cotidianas contemporâneas, que inclui as práticas linguísticas que se estabelecem nas redes sociais.

Por meio da análise do desenvolvimento dos PFI/CE verificamos que houve avanços, pois os PFI, a partir do estudo teórico e prático das concepções de letramento digital, conseguiram olhar mais atentamente para suas práticas docentes, bem como para as práticas de seus formadores.

Por outro lado, e apesar dos avanços, os resultados deste estudo mostraram que formar professores para atuar na era digital é uma tarefa complexa que envolve reformulação de currículo, de concepções de ensino-aprendizagem enraizadas tanto nos PFI quanto nos PF/CG e em nós mesmos. Por outro lado, constata que a criação de espaços-pedagógicos expressivos pode contribuir para que esse objetivo seja alcançado tendo em vista que os dados levantados a partir de um curso de curta duração mostram que os PFI/CE construíram novos significados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Este trabalho de reflexão teórica e prática também gerou transformações nas perspectivas do PF, pois, apesar de nossa experiência com formação de professores para o uso de tecnologias, foi a primeira vez que experimentamos um trabalho prático que reconhecesse a dinâmica interativa das práticas sociais contemporâneas, as diferentes linguagens dos textos digitais e o novo *ethos* que se forma e, além disso, no qual deveríamos assumir o papel de agentes de letramento.

A experiência prática com os PFI/CE deu-nos indícios, para além daqueles apontados por autores que já abordaram o tema, de como formar professores para atuar na era digital, considerando todas as dificuldades e barreiras que se colocam nessa busca. Primeiramente, as universidades precisam aproximar-se da educação básica e reconhecer a realidade das práticas letradas da sociedade incluindo as digitais, que surgem de acordo com as demandas da própria sociedade e que fazem e devem fazer parte das práticas sociais de letramento dos alunos.

Entendemos, portanto, que a grande questão nesta busca de formação docente é a discussão teórica aliada à prática. Foi por meio da experimentação prática da teoria que estudamos e conseguimos, efetivamente, repensar a formação de professores. Todavia, verificamos ao longo de nossos estudos que a maioria dos estudos que se realizam sobre formação de professores discutem teorias que, muitas vezes, não foram experimentadas na prática. Além de contribuir para nossa formação pessoal, verificamos que foi por meio das discussões práticas que

podemos reconhecer as dificuldades dos PFI/CE, pois nas discussões teóricas eles conseguiram reproduzir conceitos das teorias que estudávamos.

Finalmente, a análise do processo interventivo no curso de extensão permitiu verificar que houve mudanças nas perspectivas dos PFI/CE no que diz respeito ao papel do professor na educação atual, à presença das tecnologias digitais no espaço escolar e ao trabalho com diferentes modalidades da linguagem. Essas mudanças aconteceram especialmente a partir das discussões práticas da teoria. Esse processo permitiu verificar, sobretudo, que despertamos mudanças nesses PFI.

Considerando que o curso de extensão interferiu na realidade estudada, ou seja, despertou nos PFI um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa, ponderando os ensinamentos dos estudos de letramento digital, analisamos que a extensão universitária pode ser uma grande aliada na busca pela superação do distanciamento das escolas e das universidades, que perpassa a formação inicial de professores, no que diz respeito às demandas sociais da era digital.

Todavia, não podemos transferir para a extensão a responsabilidade de todas as disciplinas curriculares dos cursos de graduação em formar professores para a atualidade. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de haver um trabalho mais amplo na perspectiva dos estudos de letramento digital. Por isso, é imprescindível que os cursos de formação inicial sejam revistos e reestruturados, uma vez que não há como conceber o ensino e formar professores para a atualidade pautando-nos em conteúdos estanques aplicando teorias rigorosamente. As teorias impulsionam e provocam percepções a serem exploradas, porém, é preciso buscar soluções próprias para cada caso.

Pretendemos, sobretudo, com essa tese que defendemos, funcionar como impulsos provocadores de novas percepções a serem exploradas (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 85). O grande diferencial desse trabalho é que apresentamos um estudo pautado em discussões práticas e interferimos nas realidades estudadas.

Lembramos que os debates estabelecidos nesta tese requerem amplas discussões, o que nos faz reconhecer que eles não se encerram neste estudo. Nosso objetivo principal de pesquisar caminhos para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital pode e deve ser ampliado considerando vários pontos, como revisão dos currículos, aproximação das discussões teóricas e práticas, concepções de ensino-aprendizagem, papel do

professor e do aluno. Neste último caso, pudemos verificar que a postura do professor e a relação que estabelece com os alunos são de fundamental importância na busca pela aproximação da escola das práticas letradas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Brasil A. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. *Revista Querubim*, Niterói, Ano 8, p. 1-9, set. 2012.
- ALLENDE, José Cubero; ABRANCHES, Cristovam; JAIME JUNIOR et al. Tecnologia ou metodologia? *Grupo de Trabalho de Imagem e Conhecimento – GTRIC*. Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), 01 abr. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4>.
- BAUERLEIN, Mark. *The dumbest generation: how the digital age stupefies young americans and jeopardizes our future: or don't trust anyone under 30*. New York: Tarcher, 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.
- BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books, 1973.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRAGA, Denise. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____; RICARTE, Ivan. *Letramento e tecnologia*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BRONCKART, Jean Paul. Un retour nécessairesur la question du développement. In: BROSSARD, Michel; FIJALKOW, Jacques (Orgs.), *Vygotski et les recherché enéducation et en didactiques*, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008. p. 237-250.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. *Anais...* São Paulo: CENPEC, 2006a.

_____. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006b. *Anais...* São Paulo: CENPEC, 2006b. p. 81-86.

_____. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

_____. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: contribuições dos estudos sobre novos letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2009. p.1-23.

_____. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010a.

_____. *TV sala*: letramentos digitais: alfabetização digital ou letramento digital? Campinas, 30 nov. 2010b. Entrevista concedida a Leila Ribeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0-Fc0i0x7oA>>.

_____. Internetês. *Grupo Gestor de Tecnologia da Educação da Unicamp - GGTE*. Campinas, 21 set. 2011. Conteúdo da disciplina Multiletramentos, linguagens e mídias do curso de Português do Redefor–Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6_Km4eXmJs>.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede*. V. 1. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, vol 7, nº 1, 1995, pp. 52-80.

COIRO, Julie et al. Central issues in new literacies and new literacies research. In: COIRO, Julie et al. (Ed.). *The handbook of research on new Literacies*. Mahwah: Erlbaum, 2008. p. 1-21.

DIAS, Ângela Álvares Correia; CHAVES FILHO, Hélio. A gênese socio-histórica da idéia de interação e interatividade. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano, 2003. p. 31-48.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 23, n. 2, p. 269-289, maio/ago. 2011.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto. Carta do Superintendente. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais*. Curitiba: SEED, 2010.

DWYER, Tom; WAINER, Jacques; DUTRA, Rodrigo Silveira. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, 2007.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigosensaios.shtm>>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

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

JENKINS, Henry. Venere no altar da convergência. In: _____. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008. p. 25-51.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.13-35.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

_____; MARTINS, Maria Silva Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; CAVALCANTI, Marilda Couto (Org.). *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 273-298.

LAJOLO, Marisa. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LANKSHEAR, Colin. *Literacy, schooling and revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.

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

_____; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practice and social learning*. 3 ed. Buckingham Open University Press, 2011.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

_____. Ensino de línguas, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993. Disponível em: <http://www.academia.edu/4310120/REN%C3%89_LOURAU_NA_UERJAN%C3%81LISE_INSTITUCIONAL_E_PR%C3%81TICAS_DE_PESQUISA_UNIVERSIDADE_DO_ESTADO>.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Diálogos sobre mídia e ensino entre professores de letras. *SOLETRAS*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 160-170, 2008.

_____. Caminhos da proficiência digital docente. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais....* Belo Horizonte: CEFET, 2009. p. 1-12.

_____. Teses e dissertações 2000-2010. *LEDINT*, Londrina, 27 set. 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, José Manuel. Ensino-aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999. p. 12-36.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. *Conferência de abertura...* Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1, p. 1-14.

NÓVOA, António. *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra concedida ao SIMPRO-SP, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://revisitaraeducacao.blogspot.com.br/2008/05/escola-centrada-no-aluno-ou-escola.html>>

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Paraná Digital*. 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>.

_____. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais*. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015327.pdf>>.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PICCOLI, Luciana. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem*. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PRIMO, Alex. *Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador*. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf>.

REZENDE, Mariana Vidotti. *O uso da língua portuguesa em situações formais de comunicação*. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. Grades Curriculares 2013-2014. *LEDINT*, Londrina, 19 dez. 2014a.

_____. O lugar das práticas de letramento digital na formação de professores. In: SELISIGNO, 8. e SIMPÓSIO DE LEITURA, 9., 2014, Londrina. *Anais ...* Londrina: UEL, 2014b.

_____; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Aspectos da interatividade nas diretrizes para uso de tecnologias educacionais do Estado do Paraná. *Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)*, Londrina, v. 62, p. 9-24, 2012.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROJO, Roxane Helena. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

_____. Letramento (s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane Helena. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 95-125.

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

SANTAELLA, Lucia. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA. Ministério da Educação. *Relatório de atividades 1996/2002 MEC, SEED e DIED*. Brasília. Dezembro, 2002. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf>.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande, 2001. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8SILVA3.PDF>>.

_____. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1891/189117821008.pdf>>

SILVA, Wagner Rodrigues. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012. p. 27- 49.

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

_____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza: Imprensa universitária/UFC, 2001, p. 211-218.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian Vicent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

SUTZ, Lidia. *Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Pt. 2, p. 225-303.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Catálogo de Cursos. 2013. Disponível em <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos%2Fcatalogo_2014%2Fcursos%2Fletras_lingua_portuguesa.html>.

_____. Ementas do curso de Letras – Modalidade: Licenciatura- Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitações: Estudos Literários. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos%2Fcatalogo_2014%2Fcursos%2Fletras_lingua_portuguesa.html>. Acesso em: 26 de jun. 2014a.

_____. Documento síntese compilado do arquivo original do Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2015). Disponível em: <<http://www.uel.br/proex/Download/pdi-extensao-camara.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2014b.

_____. Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>>. Acesso em: 22 de jul. 2015.

XAVIER, Antônio Carlos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

WARSCHAUER, Mark; WARE, Paige. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, Julie et al. (Ed.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian Vicent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Pt. 2, p. 225-303.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Catálogo de Cursos. 2013. Disponível em <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos%2Fcatalogo_2014%2Fcursos%2Fletras_lingua_portuguesa.html>.

_____. Ementas do curso de Letras – Modalidade: Licenciatura- Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Modalidade: Bacharelado – Habilitações: Estudos Literários. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos%2Fcatalogo_2014%2Fcursos%2Fletras_lingua_portuguesa.html>. Acesso em: 26 de jun. 2014a.

_____. Documento síntese compilado do arquivo original do Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2015). Disponível em: <<http://www.uel.br/proex/Download/pdi-extensao-camara.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2014b.

_____. Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>>. Acesso em: 22 de jul. 2015.

XAVIER, Antônio Carlos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

WARSCHAUER, Mark; WARE, Paige. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, Julie et al. (Ed.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Planejamento do curso de extensão

PLAN – 1	<p>Questionário Diagnóstico <i>Online</i>- Questões norteadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores-formadores do curso de Graduação em Letras (neste ou em anos anteriores) propuseram aulas e atividades no computador com acesso à Internet? 2. Caso a resposta anterior seja afirmativa, descreva no campo a seguir as atividades desenvolvidas. 3. Os professores-formadores do curso de Graduação têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa? 4. Em relação à questão anterior, apresente maiores detalhes das discussões (caso elas estejam sendo realizadas) feitas em sala de aula sobre letramento digital e/ou uso de tecnologias na prática pedagógica.
PLAN – 2	<p>Atividade a distância 1-</p> <p>Fazer a leitura dos textos: “Jovem que manipulou rojão é preso” (Impresso: “O Estado de São Paulo”, segunda-feira, 10 de fevereiro de 2014. Metr�pole, A13. Ano 135, n� 43945. Edi�o de 21h30) e do texto <i>online</i> “Suspeito que diz ter repassado rojão em protesto � preso no Rio” (G1 Rio de Janeiro, 09/02/2014, disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/suspeito-que-diz-ter-repassado-rojao-e-preso-no-rio.html)</p> <p>Após a leitura dos textos (impresso e digital), analise: Para leitura dos textos e para sua interpreta�o foram necessárias algumas habilidades que envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos. Questiona-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Qualquer falante da Língua Portuguesa é capaz de ler e interpretar esses textos? Quais conhecimentos (códigos, atitudes, tecnologias) são necessários? Analise-os separadamente. 2- Além de dominar códigos, tecnologias, valores etc, para a interpreta�o desses textos, você concorda que � imprescindível conhecer o contexto? Por quê? Os efeitos sociais dos dois textos são os mesmos? Justifique. 3- Como se d� a leitura do texto impresso e do digital (G1)? Caso haja diferenças, por que elas ocorrem (diga sua opinião). 4- Como o leitor do texto digital se comporta durante a leitura? E o leitor do texto impresso? Caso haja diferenças, por que elas ocorrem (diga sua opinião)? 5- Além do texto escrito, quais outras linguagens aparecem nos textos? Quais são os mecanismos utilizados para a comunica�o? Há diferenças? Em sua opinião, por que isso acontece? <p>Após refletir sobre essas questões, poste suas análises no LETREDE (grupo do Facebook) e discuta com os colegas.</p>

	<p>Espera-se com esta atividade que o PFI/CE perceba:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Que o leitor do texto digital não é mais apenas um mero receptor de mensagens. Ele interage, dá sua opinião. Isso acontece, porque os mecanismos de comunicação digital viabilizam que ele dê sua opinião sem filtros. (No caso do jornal, a interação seria restrita, uma vez que ele deveria mandar sua opinião que seria analisada e talvez publicada). 2- Que a leitura do texto impresso é linear. Já no texto digital, o leitor escolhe os caminhos de sua leitura, podendo, até, dispersar-se com outras leituras. 3- O texto digital viabiliza mais mecanismos de comunicação e de linguagens. 4- A era digital viabiliza que os usuários sejam produtores e receptores, não apenas meros receptores. 5- Que o local onde cada texto é veiculado interfere e demanda o conhecimento de formas de leitura, de tecnologias, de dinâmicas de construção e colaboração etc.
--	--

PLAN – 3	<p style="text-align: center;">Proposta de Ensino: Redes Sociais e Emprego</p> <p>Justificativa: Criar uma relação mais concreta entre a teoria e a prática e também criar vínculos mais claros entre a escola e a sociedade ampla.</p> <p>Observação: todas as atividades serão propostas no grupo do Facebook. As discussões serão feitas na própria rede social e também em ambiente físico e presencial.</p> <p>Atividade 1- Responder a um questionário <i>online</i> elaborado no <i>Google Docs</i> que guia uma entrevista de emprego. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1RUDDP_I8WTDGDzfuCXDbJ19e1v2C7YB_VPNFF2SpBEXg/viewform</p> <p>Atividade 2- Problema: Os perfis do Facebook têm levado alguns trabalhadores a não conseguirem um emprego e/ou a perderem seu emprego. Levantem casos. Exemplifiquem com vídeos, entrevistas, relatos. Postem aqui no grupo.</p> <p>Atividade 3- Problema: Os perfis do Facebook têm levado alguns trabalhadores a não conseguirem um emprego e/ou perderem seu emprego. Por que isso acontece? O que pode ser feito? Como se dá a construção do perfil do usuário? Em sua opinião, a linguagem que o usuário utiliza na rede social interfere na busca de emprego? Comente.</p> <p>Atividade 4- Retomar suas respostas ao questionário <i>online</i> ou de um colega e analisar seus perfis no Facebook. Será que eles influenciariam a busca por um emprego negativamente caso a empresa que os empregariam consultassem seus perfis?</p> <p>As respostas dadas no questionário condizem com o que posta na rede social? Por meio das respostas e do Perfil da pessoa, ela seria contratada?</p> <p>Atividade 5:</p> <p>1-Elaborar um texto que desperte nos usuários das redes sociais um</p>
----------	--

olhar atento para essas questões. Você pode elaborar uma paródia, um vídeo (reportagem), uma apresentação de slides: o gênero que você acredite que irá despertar o interesse desses usuários e que poderá ser postado em uma rede social- use sua criatividade.

2-Você poderá postar esse material em sua rede social.

3-Depois, justifique o porquê da escolha do gênero e quais estratégias utilizadas para criação do material. Por que você acredita que esse texto despertará interesse de usuários do Facebook? Quais ferramentas (digitais ou não) foram utilizadas? Quais as características linguísticas do texto elaborado? Essas justificativas serão apresentadas na aula posterior juntamente com o texto elaborado.

Por meio dessas atividades, espera-se que os PFI/CE verifiquem a importância e a influência do Facebook em diversas esferas sociais, inclusive na busca (e mesmo para manter-se) em um emprego. Além disso, espera-se que a atividade ultrapasse as expectativas escolares, mas se amplie para uma discussão social. Por esse motivo, além de abordar uma questão real, os alunos deverão levar outros usuários do Facebook a pensar sobre essas questões.

Atividade 6- Após postagem do texto, discuta:

1- O porquê da escolha do gênero e quais estratégias utilizadas para criação do material.

2- Por que você acredita que esse texto despertará interesse de usuários do Facebook?

3- Quais ferramentas (digitais ou não) foram utilizadas?

4- Quais as características linguísticas do texto elaborado? Seguiram a norma padrão? E as normas do gênero?

5- Se você postasse seu texto na sua página do Facebook, ele seria curtido? Teria repercussão no contexto não escolar?

6- Após analisar o seu texto, analise e comente o texto dos colegas?

Análise da Proposta

Objetivo: após aplicação da proposta didática, os PFI/CE devem avaliar a prática docente (do PF/CE) tendo em vista as perspectivas os estudos dos letramentos digitais e aprendizagem colaborativa.

Atividade 1- Veja a síntese da proposta, em anexo. Em seguida, reflita as questões que seguem e poste suas impressões no grupo.

1. Seria possível a um professor aplicar essa proposta? Justifique. Quais alterações poderiam e/ou deveriam ser feitas?

2. Essa proposta vai ao encontro das perspectivas teóricas e metodológicas que discutimos neste curso? Justifique/ Discorra.

3. O que diferenciou do modelo de professor que conhecem?

4. Nessa proposta, qual foi o papel do aluno?

5. Como foi o ensino da língua?

6. Concordam com o ensino nesses moldes? O que sugerem? Verificar se estão presos a moldes tradicionais.

7. Em que medida essa prática vai ao encontro das teorias de letramento digital?

PLAN – 4	Elaboração da Proposta Didática
	<p>Atividade 1 - a distância - Pesquisar propostas didáticas que discutam o letramento digital e/ou multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa (poderão consultar alguns livros meus e textos da internet), selecionar aquela que considere interessante para apresentar à turma. Considerar: as teorias que embasam e as relações que mantêm com as discussões que já realizamos no curso; o trabalho com a linguagem; as perspectivas de ensino aprendizagem, tendo em vista o papel do professor e do aluno.</p>
	<p>Objetivo: Essa busca e análise serão feitas para que os PFI/CE conheçam o que está sendo proposto, quais justificativas e teorias que embasam essas propostas e, ao mesmo tempo para que eles comecem a pensar no que vão propor em sua atividade final: Elaboração de uma proposta didática de ensino de Língua Portuguesa no âmbito do letramento digital/multiletramentos e redes sociais (Se a turma for grande, pode-se pensar na possibilidade de elaboração em grupo).</p>
	<p>Atividade 2- Apresentação e discussão de propostas de ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Letramento Digital.</p>
	<p>Atividade 3 - a distância - Pesquisar propostas no âmbito do ensino de línguas que tenham como foco o trabalho com redes sociais.</p>
	<p>É importante que os alunos verifiquem se há ou não propostas que se assemelham àquela que têm em vista.</p>
	<p>Atividade 4 – apresentar e discutir as propostas pesquisadas. É importante discutir se há muitos ou poucos trabalhos dentro desta área. Quais temáticas têm abordado, qual é a concepção de linguagem que embasa a proposta etc.</p>
	<p>Apresentar as temáticas para as propostas didáticas oralmente para a turma e separar os grupos para elaboração da atividade final.</p>
	<p>Atividade 5- a distância: Elaborar o resumo da proposta didática.</p>
	<p>O resumo deve conter:</p>
	<p>1- Panorama geral do uso de tecnologias; Uso de tecnologias e de redes sociais no ambiente escolar (justificativa e pressuposição);</p>
	<p>2- Objetivo da proposta;</p>
	<p>3- O que será proposto;</p>
	<p>4- Referenciais Teóricos.</p>
	<p>Atividade 6.</p>
	<p>Iniciar a elaboração da proposta.</p>
	<p>Normas para elaboração da proposta didática</p>
	<p>Formatação: fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, margens de 3cm, com adentramento de parágrafos (1 TAB = 1,25cm);</p>
	<p>Organização: título, identificação de autor (justificada à direita), seguidos de:</p>
	<p>1.Resumo</p>
	<p>1- Panorama geral do uso de tecnologias;</p>
	<p>2- Uso de tecnologias e de redes sociais no ambiente escolar (justificativa e pressuposição);</p>
	<p>3- Objetivo(s);</p>
	<p>4- O que será proposto;</p>
	<p>5- Referenciais Teóricos.</p>
	<p>2. Introdução (com justificativa)</p>
	<p>Deixar claro ao leitor que se trata de uma proposta didática apresentada como atividade final do curso de extensão <i>Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras</i>.</p>
	<p>Apresentar justificativa(s) para elaboração de uma proposta didática no âmbito do letramento digital.</p>
	<p>Apresentar justificativa(s) para elaboração de uma proposta de ensino de</p>

	<p>língua portuguesa que aborda as redes sociais. Apresentar justificativa para o trabalho com a temática e/ou com o gênero escolhido. Durante esta exposição, vocês devem apresentar referenciais teóricos.</p> <p>3.Desenvolvimento Aprofundar as concepções teóricas que embasam o trabalho.</p> <p>4. Proposta Didática: apresentação da proposta e análise Primeiramente apresentar a proposta em linhas gerais, incluindo série, ensino (público ou particular, se serão atividades de aula regular ou de reforço etc. Dizer se há pretensão de aplicação da proposta ou não. Apresentar as atividades justificando o objetivo de cada uma delas; o que pretende com a atividade; e o que se espera do aluno na atividade. Lembrar do papel que o professor e o aluno devem assumir tendo em vista as teorias de letramento digital/multiletramentos. Durante a apresentação da proposta, vocês devem retomar referenciais teóricos apresentados para justificá-la.</p> <p>5. Conclusão Retomar a importância do trabalho dentro da perspectiva de letramento digital e/ou multiletramentos; Retomar a viabilidade do trabalho com redes sociais na escola; Apresentar, em linhas gerais, o que se espera com a proposta.</p>
--	---

PLAN - 5	<p>Avaliação do curso de extensão – Questões que direcionaram a avaliação</p> <p>13. Quais eram suas expectativas com o curso de extensão? 14. O curso de extensão atendeu a estas expectativas? 15. A falta de habilidade com algum recurso tecnológico, na sua percepção, prejudicou seu desempenho no curso? Discorra sobre isso. 16. Você viu vantagens no uso do Facebook como ferramenta mediadora das atividades presenciais e a distância? Quais? Justifique 17. Você viu vantagens no uso do computador com acesso à Internet como ferramenta mediadora das atividades do curso? Quais? 18. Em que medida os conhecimentos que você construiu no curso poderão transitar para sua prática em sala de aula? 19. Você vê validade no uso de redes sociais para o ensino de língua portuguesa? Justifique. 20. Após este período entre o fim da realização do curso e a aplicação deste questionário, você viu sua formação e suas práticas pedagógicas da mesma maneira? O que mudou? O que permaneceu? 21. Quanto ao papel do professor-ministrante do curso, analisando a sua postura, você considera sua atuação mediadora, ou acha que ele adotou uma postura tradicional? Fale um pouco disso. 22. Você teve dificuldades para realizar a proposta pedagógica? Quais? 23. O que você acha que faltou no curso? 24. Qual atividade e/ou discussão realizada no curso foi mais relevante para sua formação? Por quê?</p>
----------	--

APÊNDICE B
Propostas Didáticas

Aluno A

A CRIAÇÃO COLABORATIVA ATRAVÉS DO GOOGLE DOCS E GOOGLE PLUS

JUSTIFICATIVA

A proposta didática que se segue, tem como intuito colocar em prática as teorias de multiletramento, interação e colaboração e os conceitos de computação na nuvem, levantadas por Rojo(2012), em seu artigo: Pedagogia dos Multiletramentos.

Nos dias atuais são poucos os alunos do Ensino Médio que não possuem acesso à Internet e que não fazem o uso das Redes Sociais, como Facebook, Twitter, Google Plus, dentre outras, em seu dia a dia. Tendo em vista o uso das tecnologias no dia a dia dos alunos e como a linguagem dos mesmos é influenciada pelo uso da computação, a proposta a seguir tende a proporcionar ao alunos uma prática com letramentos múltiplos, expandindo o uso da Internet nos trabalhos solicitados pelos professores em sala de aula, fazendo com que eles (os alunos) vão além de buscas em sites como o Google e a Wikipédia.

Com essa proposta os alunos serão levados a colocar seus conhecimentos prévios no uso da Internet e Redes Sociais e ainda desenvolver por meio da linguagem escrita, os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula de Língua Portuguesa. Isso faz-se necessário, pois, com o passar do tempo, as aulas de Língua Portuguesa ficaram restritas ao uso da lousa e giz, por parte dos professores, e do caderno e caneta, por parte dos alunos, enquanto outras disciplinas já utilizam recursos mais tecnológicos, como salas de computação, laboratórios, etc.

Infelizmente, a realidade das salas de aula de Língua Portuguesa não acompanha a realidade de seus alunos, fazendo com que fora da escola os alunos possuam uma vida “conectada”, enquanto em sala de aula se mantêm presos a um método de ensino atrasado, em relação ao exterior da mesma. Isso já era abordado em 1996 pelo Grupo de Nova Londres, que afirmavam a necessidade de a escola se posicionar a respeito dos novos letramentos que estavam surgindo naquela época, principalmente pela facilidade de acesso que os alunos possuíam às tecnologias da informação e comunicação (TICS). O GNL considerava importante também o fato de que os alunos contavam com diversas ferramentas para acesso à comunicação e à informação, permitindo a eles a aquisição de novos letramentos, ou seja, ao invés de abrir o jornal para ficar informado sobre o que

estava acontecendo em sua cidade, era possível assistir aos canais de televisão ou acessar sites da Internet, para ter a mesma informação, e ao invés de mandarem cartas para se comunicar com pessoas que estavam distantes, era possível ligar para elas ou até mesmo lhes encaminharem um email. Devido à multiculturalidade e à multimodalidade criou-se um novo conceito: os multiletramentos. Em suma, hoje os indivíduos (e os alunos) podem obter a mesma informação de diversas formas e por diversas ferramentas, porém o Ensino não acompanhou essas inovações.

Para o desenvolvimento da proposta, vamos nos basear em ferramentas já utilizadas há tempos, porém, em grupos restritos: o Google Plus e o Google Docs. Segundo Rojo (2012), uma das características dos multiletramentos é a capacidade de interação entre os usuários. Essa interação acontece em diversos níveis, ou seja, na interface, nas ferramentas, nos espaços em rede em que são alocados (nas Redes Sociais) etc. Diferenciando-se das mídias anteriores (não digitais, como fotografia, livros, cinema, rádio, entre outros) a mídia digital permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores, permitindo também que o indivíduo que era conhecido apenas como leitor/espectador, possa colaborar para a criação de sentido ou até mesmo interagir na criação do conteúdo, passando assim a ser coautor dos conteúdos.

Tal mudança na mídia permitiu em primeiro instante a interação dos usuários, com comentários, troca de mensagens e discussão de ideias, porém, com o passar do tempo o computador deixou de ser uma “máquina de escrever” moderna e passou a funcionar como uma ferramenta de produção colaborativa. Com isso, algumas ferramentas foram transformadas em “máquinas de produção colaborativa: é o que diferencia o *email* dos *chats*, mas principalmente entre o Word/Office e o GoogleDocs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o *blog* (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração”. (Rojo, 2012. p. 24)

Levando em consideração as afirmações de Rojo, o Google Docs e o Google+ (ferramenta alternativa ao Facebook) trabalham com a interatividade de seus usuários, mas além disso, permitem que seus usuários colaborem entre si, conforme será abordado posteriormente.

Mas para que essas novas mídias digitais sejam realmente colaborativas, elas não podem ser um “patrimônio” de alguém. Tais informações devem residir nas nuvens, onde todos (ou pelo menos as pessoas selecionadas) possam acessar. Isso é o que diferencia o Google Docs do Microsoft Word. Mas, onde estão essas nuvens? As nuvens são os bancos de dados dos provedores, onde as informações, os textos, as imagens, os vídeos, dentre outras mídias são armazenadas. Tais dados podem ser acessados de qualquer computador, sem a necessidade de instalação de algum programa ou de um provedor

pago especificamente para aquele fim.

OBJETIVO

Elaborar uma Proposta de Ensino do Gênero Textual Conto, direcionada à alunos do Ensino Médio de Escolas da Rede Pública de Ensino, guiando o Professor em suas ações, a fim de despertar no Professor a necessidade de incluir em suas práticas de ensino as teorias de multiletramentos, propostas por Rojo, e também proporcionar aos alunos uma maneira diferente de se realizar um trabalho em grupo.

Objetivos específicos

Verificar a viabilidade do uso da ferramenta Google Docs e da Rede Social Google Plus em uma produção colaborativa em atividade extraclasse com alunos do Ensino Médio, tendo como resultado final contos produzidos de maneira colaborativa entre alunos e professor;

Proporcionar aos alunos e ao professor a experiência da utilização de ferramentas digitais para a melhoria da fixação do conteúdo aplicado em sala de aula;

MOMENTOS / METODOLOGIA

Para a execução da Proposta Didática, devemos considerar que serão necessários dois momentos:

1º MOMENTO: PRESENCIAL *(na sala de aula)*

- Divisão dos alunos em grupos de 04 ou 05 membros;
- Explicação do uso da ferramenta;
- Estipulação da data de entrega;
- Abordagem do gênero textual Conto, conforme planejamento do Professor;
- Análise da versão final do conto.

2º MOMENTO: ONLINE

- Criação dos contos pelos alunos através do Google Docs;
- Discussões sobre a formulação do Conto através de Páginas no Google Plus;
- Realização de comentários, por parte do Professor, no texto dos alunos enquanto ele ainda é produzido;
- Revisão do texto final por parte dos alunos;

- Divulgação da nota de cada grupo.

Esses momentos podem ser intercalados, a partir de que o professor identifique deficiências linguísticas na produção de alguns grupos, durante as análises dos textos enquanto são produzidos e resolva trabalhar esse conteúdo com os alunos em sala de aula, a fim de que todos recebam as instruções. O professor pode optar também por dar algumas dicas ou comentar alguma informação com os alunos, sobre o gênero conto, na página do Google Plus.

Para a avaliação dos alunos, serão levadas em consideração os seguintes itens:

- a) *Houve a colaboração de todos os alunos?*
- b) *O texto criado está de acordo com as características trabalhadas em sala e possui todos os elementos de um conto?*
- c) *Há desvios ortográficos no decorrer do texto?*
- d) *A ideia é original?*
- e) _____? *(outros critérios podem ser estabelecidos pelo professor).*

Como a principal função dessa Proposta Didática é a criação colaborativa, a colaboração entre os alunos deve ser o item com maior peso.

O GOOGLE DOCS (GOOGLE DRIVE) E O GOOGLE PLUS (GOOGLE+)

Desde 2012 a ferramenta Google Docs teve seu nome alterado para Google Drive (disponível no link: www.drive.google.com) e disponibiliza aos usuários o armazenamento de arquivos, fotos, vídeos, planilhas, apresentações de slides, dentre outros tipos, na nuvem, ou seja, podendo ser acessado de qualquer computador com acesso à Internet, sem a necessidade de carregar consigo pendrives, CDs, etc., ou seja, o que antes era apenas uma ferramenta usada para criação de documentos de texto, passa a funcionar como um disco rígido em nuvem.

Conforme D'ANDRÉA e RIBEIRO(2012, p. 59), “ao criar um documento, podemos convidar uma ou várias pessoas conhecidas para editá-lo, ou mesmo deixá-lo aberto para que qualquer interessado possa acrescentar sua contribuição.” Com isso podemos enquadrar a ferramenta Google Docs como uma ferramenta colaborativa, podendo assim classificá-la no conceito de multiletramento proposto por ROJO(2012, p. 23): “eles (os multiletramentos) são interativos; mais que isso, colaborativos;”.

Rojó ainda elenca no primeiro capítulo de seu artigo “Pedagogia dos Multiletramentos” outras características sobre os multiletramentos, como a transgressão

das relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade e também a hibridação dos textos, fazendo assim com que eles sejam fronteiriços e mestiços, tanto na questão da linguagem, das mídias e das culturas.

Com essas classificações, podemos considerar então o Google Docs como uma ferramenta que permite aos seus usuários uma experiência de multiletramento, através da colaboração.

Ao tratarmos do Google Plus (Google+), a Rede Social foi criada em 2011 com o intuito de agregar serviços sociais do Google, como Google Contas, Google Buzz e Picasa Web e também de competir com o Facebook. Possui, atualmente, cerca de mais de 250 milhões de usuários, muito abaixo de seu concorrente direto, o Facebook, que conta com mais de 1 bilhão de usuários.

A Rede Social possui recursos muito semelhantes ao do Facebook e alguns resgatados do Orkut, como por exemplo:

- **Circles** - permite aos usuários organizar contatos em grupos de partilha, em vários de seus produtos e serviços.
- **Hangouts** - são lugares usados para facilitar grupo de bate-papo de texto ou vídeo.
- **Sparks**- recurso que permite compartilhar conteúdos dentro dos círculos. Uma vez que os círculos estão estabelecidos, este recurso permite alimentar estes grupos com conteúdos relevantes, como músicas, fotos.
- **Instant Upload** - é específico para dispositivos móveis Android, que armazena fotos ou vídeos em um álbum privado para compartilhar mais tarde. (O Facebook também disponibiliza esse recurso para dispositivos móveis).
- **Huddle** - é um recurso disponível para Android, iPhone e dispositivos que enviam SMS para se comunicar com círculos.
- **Jogos** - reúne jogos em HTML5 e Adobe Flash, que podem ser jogados gratuitamente. As notificações dos jogos ficam restritas a uma área, não se misturando as "Streams". Alguns jogos disponíveis: AngryBirds, ZyngaPoker, Bejeweled Blitz, Crime City e Dragon Age Legends40
- **Eventos** - é um recurso que reúne todos os eventos de seus círculos, como festas de aniversários e outros e que é sincronizado com o Google Agenda. Ao criar um evento no Google+ você pode convidar pessoas para participar, comentar sobre o evento e adicionar fotos em uma página que é criada para esse evento em particular.
- **Comunidades** - um recurso que o Google reviveu do Orkut tendo mesmas funções e ainda podendo iniciar discussões, publicar no Stream, compartilhar para seus Círculos, planejar eventos, iniciar um Hangout, criar sua própria comunidade de forma

pública ou privada, tudo de forma rápida e fácil.

Uma vez familiarizados com a Ferramenta a ser utilizada e com a Rede Social, vejamos a seguir como a experiência colaborativa poderá ocorrer.

A CRIAÇÃO COLABORATIVA

No 1º ano do Ensino Médio, é de se esperar que todos os alunos já estejam habituados com a ideia de trabalhos em grupo, porém, esses trabalhos provavelmente são todos realizados no modelo intitulado por Wolfe (2005) como “paralelo”, onde cada um realiza sua parte e no final há a união de tudo, assim como na construção de uma colcha de retalhos. Tal método pode funcionar e ser eficaz, porém, a colaboração acontece apenas no último momento, quando as partes são unidas. Levando em consideração de que esses alunos realizam trabalhos colaborativos a todo momento em suas Redes Sociais, nada impede de que utilizem essa capacidade para a criação colaborativa de um Conto.

Antes de iniciarmos a proposta, é necessário abordarmos a estrutura das ferramentas utilizadas: O Google Docs e o Google+.

Na tela inicial do Google (www.google.com.br) o aluno deverá acessar a ferramenta Drive, ou simplesmente entrar no endereço www.drive.google.com.br.



Figura 1 - Tela de acesso ao Google Drive através da página do Google.

Vale lembrar que para acesso às ferramentas é necessário possuir uma conta do Google. Os usuários do Gmail ou Google Plus (Google+) e alguns usuários do youtube.com já possuem essa conta. Caso o aluno ainda não tenha uma conta do Google, a criação de uma nova pode ser realizada facilmente através do link <https://accounts.google.com/SignUp>, permitindo que o aluno acesse todos os serviços fornecidos pelo Google, como Busca Personalizada, Gmail, Google Chrome, youtube.com,

Maps, Play Store (loja de conteúdo online como aplicativos, livros, músicas, filmes, etc.), Google+ e também o Drive, conforme imagem:

Figura 2 - Criação de conta do Google.

Acessando sua conta e uma vez dentro da ferramenta, basta clicar no ícone “criar” e selecionar “documento”, conforme segue:

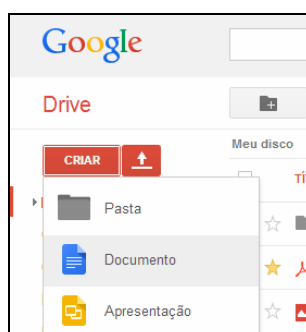


Figura 3 - Criação de Documento de Texto, via Google Drive.

Ao iniciarmos a edição de um documento, dá-se a impressão de que estamos com uma tela do Word (editor de textos da Microsoft) aberta, e é justamente isso que facilita o uso da ferramenta: a semelhança com outra ferramenta já conhecida por muitas pessoas. Tal semelhança é abordada por Rojo (2012, p. 24), ao tratar da interação e colaboração. Os alunos então, ao invés de utilizar o Microsoft Word como se fosse uma máquina de escrever, utilizarão o Google Docs, possibilitando a interação entre eles e professor e ainda a colaboração de todos na execução do texto final, podendo contar ainda com a colaboração do Professor, que fornecerá ideias e poderá ainda sugerir alterações.

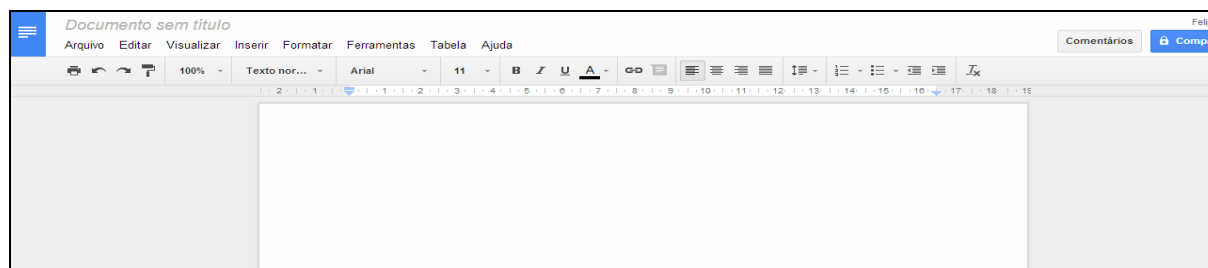


Figura 4 - Tela de edição de textos.

Após a criação do documento, o aluno deverá nomeá-lo e viabilizar o acesso a outros usuários, inclusive ao professor, através do botão “compartilhar”. Para que os usuários possam realizar alterações, todos eles precisam ter uma conta no Google. Ao fazer isso, será guiado a tela de compartilhamento onde será disponibilizado o link do

arquivo (necessário para acesso). Nessa tela há ainda as opções de compartilhar o link através do Gmail e Google+. Realizando a integração das duas ferramentas, basta que o aluno insira o nome de seus colegas do grupo (o nome deve ser o mesmo que aparece no Perfil do Google+) para que eles já possuam acesso ao documento.

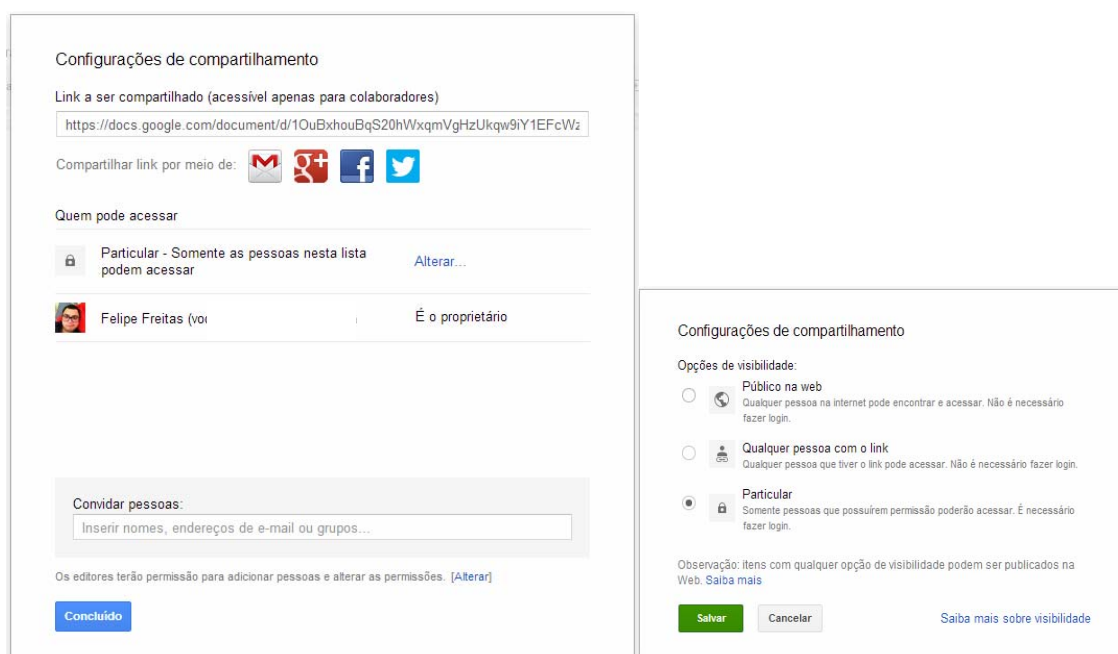


Figura 5 - Tela de compartilhamento de documentos e alteração das opções de acesso.

Com o documento criado e as definições de compartilhamento configuradas, os alunos poderão dar início ao trabalho de Criação Colaborativa do Conto.

Levaremos em consideração que o professor estará lecionando à uma turma no 1º ano do Ensino Médio, em um Colégio Estadual da Rede Pública de Ensino. Conforme os PCNs, durante esse período da Formação Básica dos alunos, o professor estará trabalhando com a Narrativa, especificamente, o Gênero Conto.

Na primeira aula, o professor deverá dividir a sala de aula em grupos de aproximadamente cinco alunos e cada grupo terá de escolher o tema do conto que será criado. Caso o professor queira ele pode definir o tema de cada grupo, para evitar discussões, porém isso deverá ser avaliado de acordo com a turma que ele estará trabalhando. Tendo os grupos e os temas definidos, o professor dará início às explicações do gênero textual que será trabalhado naquele bimestre, ou parte dele, da mesma forma que faria sem a proposta em questão.

Como o Google Docs permite que sua edição seja realizada sem a necessidade de que seja baixado nenhum programa específico em computadores diferentes, levando em consideração que todos os dados são armazenados na nuvem (banco de dados do próprio Google) e que para seu funcionamento faz-se necessário que o usuário possua apenas um Navegador (Internet Explorer, Firefox, Google Chrome, Safari, etc.), o link do documento e acesso à Internet, a criação do conto será realizada como atividade extraclasse, portanto a

proposta pode ser aplicada até mesmo em Colégios que não possuem Laboratórios de Informática. Conforme teoria de Rojo (2012, p. 25), como o Conto estará salvo na “nuvem”, ele não será patrimônio de ninguém, e sim do grupo.

Partiremos do pressuposto que o Professor já tenha exemplificado o Gênero Textual Conto para os alunos, conforme propõem os PCNs. Durante as aulas presenciais, o professor irá trabalhar o Gênero Textual Conto com os alunos, levando para isso o tempo que compreender ser necessário para a compreensão do assunto.

Para as orientações, o Professor deverá criar um Círculo no Google+ para cada um dos grupos e adicionar os alunos que estejam no grupo.

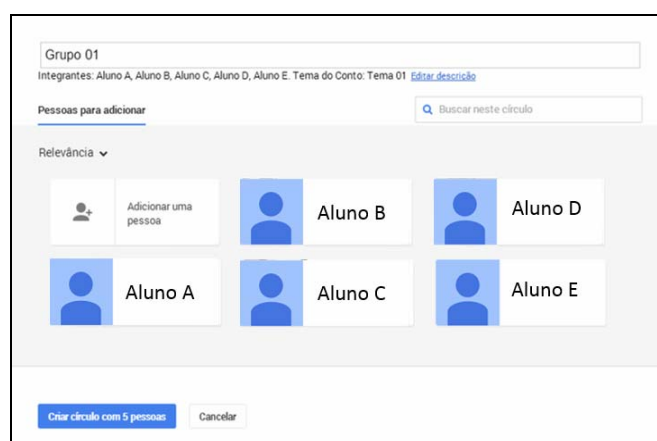


Figura 6 - Criação de Círculos

As orientações sobre a criação do conto serão online, assim como a sua produção, através dos Círculos criados pelo Professor, com a opção do Bate-Papo, nomeado de Hangouts. Com isso, o professor terá maior tempo disponível para abordar o tema em sala de aula (aulas presenciais) e a interação entre os alunos e professor através da Rede Social será mais explorada.

O professor deverá acessar, regularmente, os documentos para verificar como a criação do conto está em cada grupo. O mais interessante da ferramenta é que o professor terá acesso à todas as versões do documento e poderá acompanhar a produção em tempo real, caso haja algum aluno editando o documento no momento do acesso.

Por mais que o professor tenha acesso aos documentos dos grupos e esse acesso lhe permita a modificação das informações, é de extrema importância que ele não realize alterações no conteúdo que visualizar. Caso seja encontrado algo que deva ser alterado, o professor deverá comunicar os alunos do grupo mediante a inserção de um comentário no documento. Para isso, basta o professor selecionar o conteúdo que deve ser alterado, clicar com o botão direito do mouse e selecionar a opção “Comentário”, ou usar o atalho do teclado “Ctrl+Alt+M”. O conteúdo ficará grifado em amarelo e aparecerá no lado direito da página um retângulo com o nome e comentário realizado, conforme imagem:

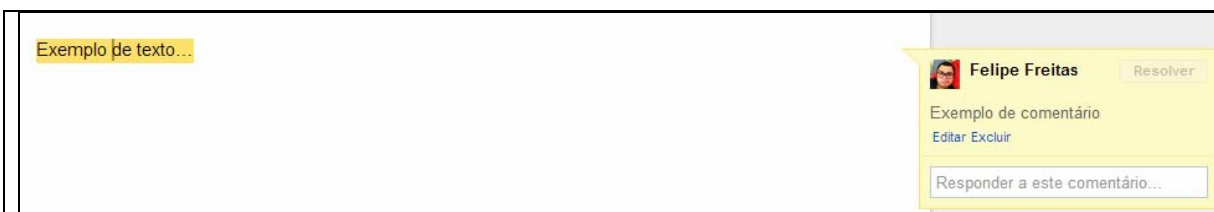


Figura 7 - Exemplo de comentário realizado no texto criado.

Se o professor não quiser realizar comentários no texto dos alunos, ainda há a possibilidade de ele publicar uma postagem no Google+ para o Círculo dos alunos que estão realizando a criação daquele conto, ou até mesmo utilizar desse caso em específico para realizar a abordagem em sala de aula, porém, é preferível que o comentário seja realizado pelo Google+ ou no próprio texto, a fim de a interação entre eles ser maior. Vale lembrar também que o professor não deverá impor as alterações. O papel do Professor durante a elaboração dos Contos é de mediador de conhecimento, proporcionando a interação e dando aos alunos o direito de resposta, e não de detentor do saber.

Na imagem anterior, pode ser visto também que há a opção dos alunos responderem os comentários realizados pelo Professor. É importante lembrar que os alunos que estão realizando a criação do texto também podem realizar comentários, o que é de extrema importância, tendo em vista que eles não estarão no mesmo lugar, dando dicas de edição para quem escreveu determinada parte do documento ou sugerindo alguma alteração e com a opção de comentários, é possível que sejam realizadas pequenas discussões que ajudarão na elaboração e melhoria do material. Tais discussões também poderão ser realizadas via Hangouts. Com essas discussões, será possível realizar uma prática colaborativa ainda mais interativa, pois, as discussões servirão para a melhoria dos textos escritos.

A AVALIAÇÃO

Na primeira aula da aplicação da proposta, o professor deverá estipular uma data para a entrega do conto, sendo aproximadamente vinte dias, porém essa entrega não será realizada de forma convencional. Por “convencional” entende-se a impressão do conto, com capa e nome dos alunos, mas, se fosse dessa forma, toda a interatividade da criação colaborativa perderia um pouco o seu sentido, podendo surgir a questão: “Por que tivemos de fazer todo o texto online, sendo que era pra entregar impresso, como os outros trabalhos?”. Sendo assim, os alunos terão até a data estipulada (aproximadamente vinte dias após a divisão dos grupos) a possibilidade de realizar alterações no documento. Na data estipulada o professor irá acessar todos os contos através de seu Google Drive e selecionar a última revisão daquele dia, para isso, o professor deverá clicar no indicador de

última edição, no topo da página, e na janela que será aberta, selecionar a última revisão da data limite, conforme exemplo:



Figura 8 - Histórico de revisões

Uma vez com a última revisão da data limite aberta, o professor deverá realizar a leitura dos textos e avaliá-los conforme os itens listados anteriormente.

Todas as correções que forem realizadas deverão ser acompanhadas de um comentário, ou seja, se houver algum desvio ortográfico, o Professor deverá inserir um comentário no trecho que não está de acordo com as regras gramaticais, explicando qual seria a forma correta. Tendo em vista que o Conto deverá ser acompanhado pelo Professor durante sua elaboração, a redução de nota por erros ortográficos deverá ser pequena, porém, pode ser que os alunos não tenham visto algum comentário realizado pelo Professor durante a escrita do Conto e caso isso ocorra, o professor deve deixar explícito que já havia realizado um comentário sobre esse ponto do texto e reduzir a nota do grupo.

Como a criação foi colaborativa, ou seja, todos os alunos do grupo participaram da elaboração do texto final, a nota deve ser a mesma para todos os integrantes do grupo, mesmo que o professor note que alguns alunos se dedicaram mais do que outros. Caso isso ocorra, a nota do grupo inteiro deve ser reduzida.

A nota da atividade e também o feedback da mesma será realizada de maneira online: O Professor irá realizar a leitura dos trabalhos as correções serão feitas através de comentários (conforme explicado anteriormente) no próprio texto. A nota do grupo deverá ser inserida em um comentário no título do Conto.

CONCLUSÃO

Com essa proposta, podemos trazer para o ensino de Língua Portuguesa um pouco da realidade dos alunos, pois, a maioria deles possuem acesso à Internet, Redes Sociais e fazem o uso dessas tecnologias em seu dia a dia.

Ferramentas como o Google Docs (podemos citar as outras ferramentas do Google

Drive, como: Apresentações de Slides, Planilhas, Formulários e Desenho) poderão ser utilizadas por eles posteriormente em ambientes profissionais, ou até mesmo em outros trabalhos escolares, dispensando assim as reuniões presenciais na casa de um aluno.

A intenção não é acabar com os trabalhos realizados de outra forma, porém, mostrar aos alunos e aos professores que a criação colaborativa e interativa pode ser favorável para um resultado final melhor.

O uso do Google+, privilegiado também nessa Proposta pode aumentar o leque de Redes Sociais dos alunos e do Professor, fazendo com que eles possam utilizar dessa Rede Social assim como são acostumados a utilizar o Facebook.

REFERÊNCIAS

D'ANDRÉA, Carlos Frederico b., RIBEIRO, Ana Elisa. **Produzindo Textos em Coautoria no Google Docs**. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital em 15 cliques** / Ana Elisa Ribeiro e Ana Elisa Costa Novais. – Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GASPARETTO, E. **Google Plus - Tudo sobre como usar a Rede Social do Google**. Disponível em: <<http://www.carti.com.br/google/google-plus-como-rede-social-google/>>. Acesso em 11 dez. 2013.

GOOGLE+. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Google%2B>>. Acesso em 12 dez. 2013.

ROJO, Roxane Helena R. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.] **Multiletramentos na escola** / São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

WOLFE, J. **The role of writing in effective team projects: students and professionals differ**. FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), EUA, *Proceedings...* out. 2005. Disponível em: <<http://www.fie-conference.org/fie2005/papers/1057.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2013.

Aluno B

MULTILETRAMENTOS NAS REDES SOCIAIS: O PAPEL DOS *EMOTICONS* NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

RESUMO:

Desde os primórdios da humanidade, em que a comunicação instaurava-se através dos gestos, posturas e gritos, o ser humano, ao dialogar, interage e se relaciona com o outro. Numa era em que a comunicação passou a dissociar-se do espaço físico, surgem então, novas formas de interação e novos tipos de relacionamentos, entre eles, as redes

sociais de comunicação. Com isso, muitos recursos não verbais são agregados à comunicação, auxiliando e complementando a codificação da mensagem e a transmissão dos sentimentos e das emoções dos falantes. Tais recursos contam com ferramentas, como por exemplo, o *emoticons*, objeto de análise deste trabalho, que normalmente associam-se a outros recursos, a outras modalidades de uso da linguagem para significar. A hibridização de diversas modalidades permite-nos refletir sobre as tendências multimodais, uma vez que essas não significam dissociadamente. Entretanto, o uso desses recursos multimodais não é novidade. Deste modo, não faz mais sentido trabalhar-se, na escola, apenas tendo em vista a cultura da escrita, dos cânones, da elite.

Tendo em vista as questões apresentadas, faz-se necessário propiciar aos alunos, o acesso às novas ferramentas, recursos tecnológicos e digitais, a fim de conduzi-los a exercitar uma comunicação eficaz que não se limite apenas a textos escritos. Pensando nisso, o trabalho pretende apresentar uma proposta didática sob o prisma dos multiletramentos e como esta perspectiva pode ser trabalhada com ferramentas do contexto das redes sociais.

Palavras-chave: multiletramentos, redes sociais, emoticons.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento da tecnologia, novos gêneros, novas linguagens, novos formatos emergem na sociedade, assumem um ritmo crescente, quase incontrolável e permitem aos usuários olhar a si, a sociedade e o mundo de outras formas, sob vários ângulos, delineando novos rumos sociais, culturais e econômicos.

É fato que nada tem causado tamanho impacto e tantas mudanças quanto às novas tecnologias. Parte dessas mudanças deve-se às redes sociais, vez que a liberdade para interagir, criar e inúmeras possibilidades de usos, torna a comunicação mais ágil e acessível. Essa agilidade, precisão e interação em tempo real, dá-nos a sensação de mudanças constantes, rápidas e súbitas. Nesse sentido, pode-se inferir que já não vivemos mais sem a tecnologia e sem determinadas ferramentas. E se, o professor já depende dessas ferramentas digitais para se comunicar, interagir, preparar aulas, elaborar provas, entre outras atividades, certamente que seus alunos dependem ainda mais, estando bem à frente de seus professores. Pensando nisso, entende-se a importância do professor preparar seus alunos para manusear os recursos tecnológicos e suas ferramentas, uma vez que, se mudam as tecnologias, muda também o mundo que se deve estudar, fazendo-se necessário promover transformações no ensino.

Nesse sentido, percebendo a relevância e influência que as redes sociais vêm

assumindo, voltemo-nos ao trabalho com as ferramentas nelas disponíveis para então, ser possível propiciar aos alunos um material profícuo, partindo dos conhecimentos e habilidades prévias destes. Tendo em vista que a rede social mais utilizada pelos brasileiros é o *Facebook* segundo pesquisa da Confederação Nacional do Transporte (CNT/MDA), e com base na observação do uso dessa rede, optou-se pela elaboração de uma proposta didática que desperte no aluno um olhar mais atento para o uso dos *emoticons* na rede social *Facebook*, considerando que este recurso é muito utilizado não somente na rede em questão, mas em todas, e que o adolescente/jovem sabe manusear.

Neste trabalho, buscamos apresentar uma proposta didática, dentro da perspectiva teórica e prática dos multiletramentos, como são acionados os multiletramentos pelos usuários, os alunos, no uso dos *emoticons*, especificamente na rede social *Facebook*, como já dito, atentando-se às simultaneidades de diferentes competências e o contexto em que essa ferramenta está sendo empregada, o que será exposto nos próximos tópicos.

2. OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: MULTIMODALIDADES

O ambiente virtual é formado por inúmeras ferramentas e recursos que usam o ciberespaço para propagar, disseminar conteúdos. Nos dias hoje, já é possível pensar que esse ambiente é “uma abstração das salas de aula tradicionais, onde os alunos podem adquirir o conhecimento por meio de múltiplas mídias e ferramentas de comunicação.” (VELOSO, 2012, p. 82). Entendendo que o uso da internet, dos celulares, câmeras, entre outros aparatos tecnológicos já fazem parte do cotidiano do aluno, inclusive em sala de aula, é relevante pensar que o aluno já não é mais *objeto* nos estudos, já dizia Paulo Freire, mas sim, *sujeito* de sua aprendizagem e, esses instrumentos devem ser vistos como recursos que colaboram para a construção de um aluno crítico e autônomo, afinal, novos tempos demandam novos letramentos.

Nesse sentido, torna-se inevitável discorrer sobre a pedagogia dos multiletramentos, perspectiva base do presente trabalho. Desenvolvida pela pesquisadora Roxane Rojo (2009), que discorre sobre conceito de letramento de forma mais ampla. A autora defende que nos dias atuais *letrar* o aluno já não é o suficiente. Com as novas tecnologias, mídias, faz-se necessário renovar, reinventar as práticas pedagógicas não somente *letrado*, mas sobretudo, *multiletrando*, isto é, multiletrar o aluno é trabalhar parte das culturas adquiridas por ele (popular, de massa, local), considerar seus conhecimentos de gêneros, mídias, e linguagens a fim de buscar enfoque crítico, ético, democrático, que envolva assim, discursos/textos que irão ampliar seu repertório cultural, direcionando-o assim a outros letramentos. Com efeito, o texto já vem perdendo seu caráter único, fechado, nisso a importância de propiciar aos alunos outros letramentos, *multiletrando-o*. O texto, perdendo

sua forma *engessada*, agora pode ser questionado, relacionado, dialogado, já que seu caráter não é mais “multi, mas hiper: **hipertextos, hipermídias**”(ROJO, 2012) e afins. Ou seja, o leitor não é mais prisioneiro do olhar do autor que escreveu, agora o leitor tem liberdade para interagir com outros textos, imagens e sons, a linguagem verbal escrita não é o único destaque. Nas palavras da autora,

“(…) as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos (...) é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p.19)

O uso desses recursos multimodais já não é novidade. O avanço tecnológico, no entanto, viabilizou o surgimento de muitos gêneros multimodais, o que nos leva a crer que não tem mais sentido trabalhar no âmbito escolar somente a cultura escrita. Muitas e diversas culturas dividem lugar nos bancos escolares. Logo, nada mais atual e relevante para a prática escolar o trabalhar com os recursos multimodais, visto que, levando em consideração as produções culturais que nos cerca, nos deparamos, frequentemente, com um conjunto de textos híbridos, de diferentes gêneros, campos e produtores variados. O que o professor necessita entender e compreender antes de ensinar, “é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.” (LEMKE, 2010).

Nesse sentido, com base em nossos pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, optou-se por elaborar uma proposta didática usando a ferramenta *emoticon*, que deriva da junção em inglês das palavras *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Trata-se de uma sequência de caracteres icônicos, tipográficos, que visam expressar e transmitir um estado mental, emotivo de quem os emprega. Tendo observado os usos desses recursos na rede social *Facebook*, uma das redes mais acessadas e com maior número de usuários do mundo, infere-se que a rede apresenta constituição multissemiótica, pois, o *Facebook* oferece múltiplas propiciações como imagens, sons, vídeos, uma infinidade de aplicativos, entre outros artefatos que em alguns casos, juntos, são responsáveis por efeitos de sentidos únicos, o que dissociados não teriam o mesmo sentido.

A justificativa para o trabalho com esta ferramenta deve-se ao fato de que, ao se considerar a interação via mensagem *inbox* e pelos *status* nas linhas do tempo dos

usuários da rede, nota-se o uso corrente dos *emoticons* como suporte no processo de significação. Nesse sentido, cabe aqui retomar a teoria dos multiletramentos: uma vez que os *emoticons* consistem na combinação de caracteres alfanuméricos e imagens, isso o torna uma ferramenta semiótica visual, logo, multimodal. Essa junção culmina na representação de gestos faciais reais que contém significados múltiplos, que sensíveis ao contexto e às interpretações, resultam num sentido completo.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

Apresentados todos os conceitos base, dos quais partiu-se para elaboração da proposta em questão, faz-se necessário elencarmos alguns apontamentos gerais:

- A proposta está voltada para alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental I, uma vez que parte-se do pressuposto de que os alunos dessa faixa etária já têm noções de como usar o recurso em análise, os *emoticons*, atendo-se a multimodalidade que o recurso apresenta, ou seja, hibridização de imagens e signos;
- Inicialmente, o professor poderá investigar se seus alunos possuem conta na rede social *Facebook*. Como a rede está muito presente no cotidiano do aluno, é interessante que o próprio professor explore se seus alunos utilizam os *emoticons* em suas páginas e se utilizam esse recurso de forma correta, ou não, em determinados contextos;
- Necessário usar o laboratório de informática da escola que tenha acesso livre a rede social *Facebook*. Caso o professor julgue necessário não usar o laboratório, é possível seguir com a proposta usando o celular, ou até mesmo *tablet*. Muitos alunos já dispõem desses instrumentos, e do aplicativo da rede social nos aparelhos.

JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA:

O interesse em pensar tal proposta consiste em conduzir o aluno a pensar que está permeado pelas práticas multiletradas e às tendências multimodais que competem os *emoticons*. Como já explicitado em tópicos anteriores, os *emoticon*s são utilizados para demonstrar algum sentimento que não é possível alçar apenas no texto verbal. Logo, tem-se nesse recurso, um aporte no processo de significação desse texto, o que o torna ferramenta propícia para analisar em sala de aula com os alunos, pois os alunos já têm contato com essa realidade, porém não estão aptos a pensar qual a verdadeira utilidade desse recurso em determinados contextos e como este ajuda na construção de sentidos.

OBJETIVOS:

Tem-se como objetivo nessa proposta:

- Conscientizar os alunos das hibridizações que o permeia, visto que, dado seu contato natural com essas modalidades multimodais, este já não se atém a essas hibridizações, ou seja, o aluno não percebe mais que para produzir um *emoticon* é necessário antes que ele faça uma combinação de alguns caracteres para assim, produzi-lo, resultando num significado que, em determinados contextos, produzem sentidos nem sempre explícitos;
- Desenvolver situações didáticas com os alunos, a fim de levá-lo a refletir sobre a relação entre palavra, imagem, e outros modos semióticos essenciais para a construção de sentidos, reconhecendo as potencialidades de tais modalidades;
- Conduzir o aluno às modalidades presentes em suas próprias postagens no *Facebook*, atentando-se ao contexto;
- Usar a tecnologia como dispositivo que irá auxiliar no processo de aprendizagem, não como pretexto;

ETAPAS:

Tendo como tema de nossa proposta: “Os *emoticons* no processo de significação”, elaboramos a seguir, três etapas para a aplicação da proposta:

ETAPA I: CONTEXTUALIZAÇÃO

Nessa primeira etapa, vale salientar que o ideal é que o professor já tenha investigado as *pages* de seus alunos e analisado **como, porquê, e em quais contexto** o aluno aplica os *emoticons*.

O professor deverá conduzir os alunos à sala de informática, ou utilizar os celulares, como proposto, e iniciar a aula, como motivação, escrevendo na lousa, ou levando impresso, somente os caracteres, atalhos, correspondentes aos *emoticons*, perguntando a eles se conhecem as imagens correspondentes aos caracteres. Por exemplo:

Nome	Atalho
Smile	:)
Smile Grande	:D
Piscada	;))
Olhos alegres	^_^
Rindo	>:O
Riso estranho	:3
Mal-humorado	>:-(
Triste	:(
Chorando	:'(
Chocado	:o
Cool	8-
Mostrando a língua	:P

Fonte:< <http://images.br.sftcdn.net/blog/br/2011/09/Emoticons-Facebook1.png>>

Após essa motivação e interação com os alunos, visto que a essa altura, muitos irão se manifestar com as respostas dos caracteres correspondentes, o professor irá percebendo o nível de conhecimento do aluno em relação aos símbolos, atentando-os à como os símbolos alfanuméricos são dispostos para representar uma imagem que, por sua vez, representa um sentimento. Em seguida, o professor poderá trabalhar o contexto histórico, o que são, e como surgiram os *emoticons*, lançando algumas perguntas que o conduzirá a uma reflexão: “Como surgiram essas ferramentas? Na época de seus pais, existiam os *emoticons*? Como eles expressavam seus sentimentos?” Para que o aluno chegue à essas respostas, o professor poderá nesse momento motivar uma pesquisa na internet com os alunos, levantando dados sobre o recurso. O objetivo é que o aluno encontre e dialogue com os colegas e o professor sobre dados dos *emoticons* como por exemplo, pensando no surgimento deles: “os *emoticons* deram origem em março de 1953 numa propaganda do filme *Lili*, usando caracteres de texto para referenciar uma expressão facial de alegria, e que nos meios digitais, foram usados pela primeira vez pelo professor Scott Fahlman de Pittsburgh – EUA em setembro de 1982, em um fórum virtual da Universidade Carnegie Mellon. Com o tempo, os *emoticons* foram evoluindo e abrindo espaço nas redes sociais ¹.”

Assim, o aluno refletirá com o professor e os colegas a função dessa ferramenta, há quanto tempo existe, como era usada inicialmente, como é usada nos dias de hoje, enfim, ele estará participando, interagindo e debatendo com o professor, uma forma que poderá atrair a atenção dele.

ETAPA II: OS USOS DO RECURSO MULTIMODAL

Dado a conceituação sobre os *emoticons* e explicado aos alunos como eles surgiram, o professor deverá começar um trabalho de conscientização quanto a tendência multimodal que esse recurso comporta. Explicar ao aluno que não há possibilidade de se utilizar essa ferramenta isoladamente, isto é, para que o *emoticon* esteja em sua forma concreta, icônica, ele passou pela forma escrita (simbólica). Tem-se então, a ideia de que esse recurso não significa sozinho, um depende do outro para se consolidar. O ideal é apresentar algo mais concreto para o aluno. Como se trata de uma

¹Informações retiradas do site *Wikipédia*: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>>

Acesso em: 14.11.2013

ferramenta que se associa à outras modalidades (escrita, imagem) para significar, é possível que o professor leve alguns recortes de usos destes recursos de um *status* do *Facebook*, ou levar um trecho de uma conversa que se encontre essa ferramenta. Uma propaganda ou até mesmo uma charge ajudaria a exemplificar esse contexto.

Nesse momento o professor terá de ater-se à perspectiva dos multiletramentos visto que, este profissional está apresentando ao aluno uma diversidade de modalidades que juntas, significam e que são perpassadas por práticas de letramento. O aluno está se deparando com uma 'multimodalidade' sem perceber, ele não tem ciência, por mais que use desses recursos com frequência, que a imagem e as palavras concretizam o recurso com o intuito de expressar um sentimento.

O objetivo dessa fase é propiciar ao aluno uma visão mais ampla sobre o recurso que ele usa. Apresentar os usos dessa ferramenta na prática, como em propagandas, ou por meio de conversas, aproxima o aluno da realidade que ele vive e facilita na fixação e apreensão do conteúdo.

ETAPA III: CONTEXTO

Por fim, o professor deverá trabalhar com os alunos, os usos dessa ferramenta atentando-os ao contexto. O aluno deverá acessar sua conta no *Facebook*, rede utilizada como aporte na análise, dada a sua facilidade de acesso e a quantidade significativa de alunos que terá acesso a esta, e procurar nas postagens dos alunos, nas mensagens *inbox*, e em comentários compartilhados, os *emoticons*.

O professor deverá analisar com os alunos como eles mesmos usam os *emoticons*, e se, em determinadas conversas, o *emoticon* apresenta o sentido original. Por exemplo,

verifique com o aluno se em determinadas frases, o *emoticon* utilizado reforça a ideia de que o emissor está feliz, ou está sendo irônico. O professor poderá até mesmo colocar frases que os alunos escreveram no quadro e analisarem juntos se o contexto comporta o recurso utilizado. O objetivo dessa fase é propiciar ao aluno um espaço para refletir como ele mesmo usa no seu cotidiano a ferramenta *emoticon*, como o contexto e a interpretação são relevantes na construção de sentidos, e como esse recurso pode ser usado a partir dessas análises.

O QUE O ALUNO PODERÁ APRENDER:

Mediante o que já foi exposto, o aluno poderá aprender:

- A refletir, pensar, analisar sobre os usos multimodais na comunicação, recorrendo ao contexto histórico, que é o caso dos *emoticons*;
- Interagir, “traduzindo” e analisando os usos adequados ou não dos emoticons a fim de compreender com precisão as mensagens que circulam as redes sociais;
- Como as várias modalidades presentes nas postagens dos alunos em suas *pages* combinam para construir significados, analisando o papel e os usos dos *emoticons*;
- Relacionar as novas tecnologias e suas ferramentas com assuntos tratados em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

É triste pensar que o ensino de português ainda atua num modelo tradicional, e que, infelizmente, muitos professores ainda são refratários às mudanças e inovações. Pensar, estudar, analisar a prática docente deve ser um trabalho contínuo de adaptação, exploração das necessidades dos alunos, e de posicionar-se como professor mediador, entre o conhecimento e o aluno, a todo instante. Deste modo, pensar em uma prática que vá de encontro à realidade do aluno, levá-los à reflexão e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem, é um desafio constante.

Pensando nesse desafio, pretendeu-se desenvolver nesse trabalho uma proposta didática que aproximasse o aluno da realidade que ele vive, não usando a tecnologia, as redes sociais e suas ferramentas como mero pretexto, ou para apenas apresentar uma proposta com um conceito atual que é o *multiletramento*. A intenção é propor uma didática que envolva o aluno no processo de ensino-aprendizagem de forma natural, partindo de

um conhecimento superficial que ele tem das ferramentas que ele usa, mas que não tem ciência de como esse recurso como um todo (unido por imagem, escrita, sons), chega à um significado completo.

À luz desses objetivos, acredita-se que houve aproximação à perspectiva do multiletramento vez que, é possível identificar na proposta, a intenção de conscientizar o aluno sobre os usos das modalidades, quais sejam, palavras e imagens que, juntas, intrínsecas, produzem um sentido a ser transmitido, isto é, temos modalidades híbridas que se separadas, não têm o mesmo sentido e utilidade que juntas culminam. Considerou-se também que por se tratar de um recurso mundializado, universal, pode-se inferir que os *emoticons*, enquanto imagens, tornam os discursos mais atrativos por se tratar de uma linguagem divertida, afetiva, emocional, atrativo pros alunos.

REFERÊNCIAS:

CRUZ, W. B. (2007) Experiência utilizando ferramenta síncrona no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-108372.html>. Data do último acesso: abril/2007.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, pp. 455-479. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social, São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Dáfne Paulino; FIRMINO, Marylin Lima Guimarães. Práticas de letramento multissemiótico na rede social facebook. In SIELP, Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

Aluno C

OS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM FACE AS REDES SOCIAIS

RESUMO: Com o advento da tecnologia nos últimos anos, torna-se imprescindível a utilização dessa no ambiente escolar. Muito se tem falado em multiletramentos, embora as tecnologias ainda sejam, muitas vezes, utilizadas sob uma perspectiva tradicional. Partindo desses pressupostos o presente trabalho busca, por meio de uma proposta didática, trazer o uso das redes sociais, mais especificamente do Facebook, para a sala de aula com o intuito de contribuir para o aprendizado em relação ao conteúdo de variação linguística. Como objetivos da proposta propõe-se: (i) apresentar aos alunos o tema variação linguística; (ii) orientar os alunos para que utilizem o Facebook para uma pesquisa de cunho colaborativo; (iii) elaborar textos multimodais ou textos escritos para serem divulgados na rede social; (iv)

verificar quais as repercussões e interações sociais causadas pelos textos no ambiente virtual. Para tanto, o trabalho baseia-se no conceito de multiletramento apresentado por Rojo (2012); nas concepções de cooperação e interação de autores como Estrázulas (1998); além dos apontamentos feitos por Cope e Kalantzis (2001) no que se refere às definições de multiletramento e demais termos que este engloba como, por exemplo, multimodalidade. Assim, o trabalho procura contribuir para o desenvolvimento de novas práticas didáticas voltadas para o uso das tecnologias ligadas ao multiletramento.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta didática. Multiletramento. Redes Sociais.

INTRODUÇÃO

Muitas mudanças ocorrem com o passar do tempo, sejam elas no modo de vida, nos hábitos e na maneira como os indivíduos interagem. Com o avanço tecnológico fica evidente que o homem busca estratégias para facilitar suas necessidades cotidianas e com isso inúmeras modificações e adaptações são feitas em tudo que o permeia, inclusive na maneira como passa a utilizar as tecnologias para a aquisição de conhecimento.

Diante de tal realidade, muitos estudiosos como, por exemplo, Rojo (2012) mostram a necessidade de voltar à atenção para as novas realidades da sala de aula, visto que as vivências sociais dos alunos ligam-se diretamente com as tecnologias digitais. Por isso, faz-se muito relevante os estudos que envolvem a transformação das propostas didáticas tradicionais nas que versam o uso de computadores e demais recursos em sala de aula, não só como uma nova ferramenta, mas sim como uma nova mentalidade que se volta para os aspectos dos multiletramentos.

A partir desse princípio, o presente trabalho se configura como atividade final do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais a Formação de Professores em Letras* e possui o intuito de, por meio de uma proposta didática, trazer o uso de tais tecnologias, mais especificamente das redes sociais – Facebook – para a sala de aula visando contribuir para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, torna-se relevante o uso das redes sociais pelo fato de tais redes serem de uso contínuo, principalmente pelos jovens, e estarem muito presentes na vida cotidiana, sendo, muitas vezes, uma das principais ferramentas para a comunicação. Assim, cabe à escola ter um olhar mais atento para as práticas sociais dos alunos buscando, por meio de trabalhos desenvolvidos em aula, despertar nos usuários desses canais um olhar mais crítico para seu uso.

Com esse estudo objetiva-se, portanto, orientar os alunos para a utilização do Facebook como uma forma de pesquisa; elaborar textos multimodais ou escritos a serem

divulgados na rede; além de verificar quais as repercussões e interações sociais os textos causam nesse ambiente. Contribui, dessa forma, para uma estabelecer estreita relação entre as experiências cotidianas e o conteúdo escolar o que viabiliza a formação de um sujeito crítico e consciente sobre suas práticas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

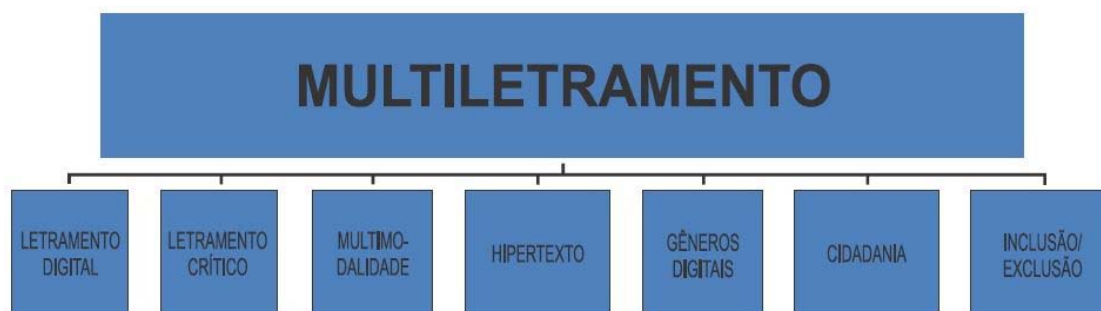
Considerações acerca dos Multiletramentos

O contexto atual em que a sociedade está inserida se caracteriza por inúmeras mudanças que vem ocorrendo com o passar dos anos.

Com o surgimento do computador eletrônico por volta de 1950, segundo Saito e Souza (2011), e a popularização desde a partir de meados de 1980, torna-se relevante um estudo sobre as transformações ocasionadas. Assim, Rojo (2012) mostra que foi em 1996 em um Colóquio do Grupo de Nova Londres que um grupo de pesquisadores de letramentos afirma a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos e a partir de então várias pesquisas vem sendo feitas acerca da temática até os dias de hoje.

O conceito de multiletramento, utilizado pelo grupo precursor do termo, busca com a utilização do prefixo “multi” agregar ao letramento as diversas práticas letradas contemporâneas que envolvem tanto a multiplicidade de linguagens como a pluralidade e a diversidade cultural (ROJO, 2013). Assim, pode-se considerar os multiletramentos como um estado ou posição que o indivíduo assume ao utilizar bem a leitura e a escrita nas diferentes condições, sejam elas por suporte impresso ou digital, considerando a construção de sentido nas distintas maneiras de utilização da linguagem (COPE; KALANTZIS, 2001; SOARES, 2004).

Com base teórica em Cope e Kalantzis (2001), Borba e Aragão (2012) afirmam que o termo multiletramento atua como um conceito guarda-chuva que engloba vários outros, como se constata por meio da figura seguir:



Fonte: BORBA; ARAGÃO, 2012.

De tal maneira, ainda de acordo com os referidos autores, o letramento digital vai ao encontro das habilidades voltadas para o uso das linguagens digitais e as ferramentas computacionais e de navegação e a maneira como os indivíduos atuam sobre esses recursos.

Em relação ao letramento crítico os pesquisadores abordam que para o desenvolvimento de tal competência é necessário que o indivíduo se configure como sujeito ativo da sociedade buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica por meio das percepções de suas práticas sociais que envolvem inúmeras situações de letramento e, ainda, de multiletramentos.

O termo multimodal prevê que se adote uma visão do indivíduo como atuante social que se depara constantemente com novas práticas de leitura que rompem com a concepção tradicional de uma leitura basicamente linear e acaba por exercer, muitas vezes, uma leitura multimodal, na qual dispõe ao mesmo tempo de diversos recursos como som, imagem e escrita o que torna a leitura uma prática ainda mais complexa.

Ainda de acordo com Borba e Aragão (2012), assim como na multimodalidade, defende-se que o hipertexto quebra com a concepção de leitura tida como tradicional, pois os hipertextos, que são textos encontrados apenas em meios digitais, quebram com a linearidade e fazem com que a linguagem se torne híbrida, já que conta com *links* que podem direcionar para outras leituras, além de contar com recursos multimodais.

Já em relação aos gêneros digitais os autores supracitados reiteram, de acordo com Marcuschi (2008), que estes são gêneros textuais que vem ganhando espaço e se emergem no âmbito da tecnologia digital em meios virtuais como, por exemplo, *blogs*, *chats*, *e-mail*, entre outros. Assim, para a utilização desses novos gêneros faz-se necessários novos letramentos, principalmente os que se direcionam para as novas tecnologias e para as práticas que as envolvem.

Dentre as mudanças sociais que vem ocorrendo, verificam-se os diferentes cenários socioculturais existentes e uma busca pela política da diferença o que contribui para um trabalho voltado para a diversidade, uma vez que sociedade atual que se configura-se heterogênea. Partindo deste pressuposto, a escola, como uma instituição social, também tem mudado, segundo Cope e Kalantzis (2001). Consequentemente, a pedagogia do letramento também se modifica, uma vez que o cerne de transformações e adaptações atuais se baseia na diversidade cultural e linguística.

Por fim, diante das considerações sobre o multiletramento, em qualquer um dos seus sentidos, Rojo (2012) aponta algumas características que são unânimes e importantes como:

(i) os multiletramentos são interativos, colaborativos e cooperativos; (ii) eles transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente no que se refere a questão de propriedade; (iii) são híbridos e se marcam fortemente pela heterogeneidade.

Interação e Cooperação

Entre as características de multiletramento defendidas por Rojo (2012) estão a interação e a cooperação que se configuram por serem conceitos fortemente ligados tanto ao meio digital quanto à concepção de linguagem sociointeracionista defendida por Vygotsky.

O Aulete Digital (AULETE, s/d) define interação como “influência ou ação recíproca entre pessoas e/ou coisas”. Rezende e Mafra (2012) afirmam que a interatividade ainda é um conceito em curso, contudo pode ser entendido como uma nova modalidade de comunicação que se expandiu com a arte participacionista e vem ganhando cada vez mais espaço com o computador em rede na chamada era digital. No entanto,

[...] muitas iniciativas de se produzir e de se possibilitar a interatividade entendem que ela é inerente às tecnologias. Desse modo, pressupõem que o acesso e o uso de recursos digitais em si são interativos ou que somente por meio deles a interatividade é atingida (REZENDE; MAFRA, 2012).

Diante do exposto, torna possível pressupor que a interatividade é uma forma comunicativa que não se restringe em ver, ouvir e/ou ler algo e responder sim ou não, amplia-se para o ver, ouvir, ler algo e refletir, interagir e modificar, se desejado, um conteúdo qualquer, sem que haja, necessariamente, a presença de uma tecnologia digital, embora, como dito antes, ela potencialize a interatividade.

Em relação à cooperação, o Aulete Digital (AULETE, s/d) define o vocábulo como “ação ou resultado de cooperar, de prestar ajuda; colaboração; contribuição”. Para Piaget (1973) cooperar significa operar em comum, ou seja, realizar tarefas com parceiros por meio de correspondências, de complementaridade. Já Estrázulas (1998) afirma que “na cooperação os atos dos parceiros constituem-se nas operações que integram um único sistema operatório”. Cooperar não é apenas a soma de atividades individuais.

Moran (2000) também aborda o conceito de cooperação e o entrelaça com o ambiente escolar e com o meio digital, de tal forma o autor assegura que “a Internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”. A cooperação é característica da interatividade e, ambas, caracterizam as maneiras de se utilizar a linguagem na atualidade que direta ou indiretamente atrelam-se à

chamada era digital. Essa maneira de se utilizar a linguagem e de se construir o conhecimento, contudo, muitas vezes, é experimentada apenas fora da escola o que a afasta, muitas vezes, das práticas sociais de uso da linguagem fora deste ambiente.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de o ambiente escolar tornar-se um dos espaços em que a interação e a cooperação sejam fortemente trabalhadas, uma vez que este tem o papel de desenvolver e despertar nos alunos o pensamento crítico perante sua realidade, para que possam se tornar sujeitos ativos e capazes de interagir, cooperar e se comunicar nas diferentes práticas sociais cotidianas.

CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Em decorrência do que foi abordado nesse trabalho, busca-se, por fim, apresentar uma proposta didática que dialogue com as concepções de multiletramento, para que possivelmente professores de diferentes instituições escolares possam adotar em sua prática docente. Nessa perspectiva, a proposta a seguir possui o intuito de propor atividades que permeiem os multiletramentos dos alunos, visando uma maior aproximação entre a escola e a realidade social na qual estão inseridos.

Para tanto, a proposta segue alguns passos e pressupõe que o assunto de variação linguística, no qual tem apoio, já tenha sido trabalhado anteriormente, de alguma forma, com os alunos de 8º e 9º ano que será o público alvo.

Assim, sugere-se:

O primeiro passo a ser dado, tanto por parte do professor ou de um aluno que fique responsável, será criar um grupo no Facebook do qual participarão todos os alunos, para que neste ocorram as ações de interação e cooperação acerca do conteúdo trabalhado.

Posteriormente, o professor deverá decidir juntamente com os alunos quem ficará responsável por essa tarefa, o professor ou um aluno e explicar em sala de aula que o grupo servirá como meio de divulgação tanto das atividades a serem propostas como para a postagem de todo o tipo de informação ligada ao tema de variação linguística que encontrarem circulando pela rede e quiserem compartilhar com os demais discentes.

- Mostrar, por meio de vídeos, que circulam em páginas da internet que a variação regional é uma das mais notadas pelo senso comum, pela população em geral, no Brasil.

Sugestões de vídeos: <http://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>;
<http://www.youtube.com/watch?v=DRyCUu5IHjY>

Com os vídeos em questão procura-se fazer com que os alunos reconheçam as

diferentes variações do português brasileiro que servirá como base para as demais atividades;

Os vídeos podem ser apresentados aos alunos pelos computadores do laboratório de informática da escola ou até mesmo por meio de um data-show, dependerá dos recursos de que o professor dispõe.

- Atividade 1: Pedir que os alunos, como forma de tarefa ou até mesmo de uma atividade a distância, por meio do Facebook, acessem páginas, perfis, grupos de outras regiões para que assim observem como realmente os outros indivíduos utilizam a língua e quais são as semelhanças e as diferenças encontradas, principalmente em relação ao léxico.

As informações recolhidas pelos alunos deverão ser postadas no grupo online para que assim contribuam de forma colaborativa com o aprendizado uns dos outros.

- Em um próximo momento problematizar, com o intuito de aguçar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, por meio de questões do tipo:
 - As pessoas que falam diferente de você sofrem preconceito?
 - O que faz você pensar dessa maneira? (em relação à resposta dada a questão anterior).
- Atividade 2: Propor que exemplifiquem e/ou justifiquem suas respostas com vídeos, entrevistas, relatos, para que assim de modo colaborativo e interativo construam suas hipóteses.

Para isso, levar os alunos até o laboratório de informática da escola com o intuito de pesquisarem próximos uns aos outros, pois possivelmente haverá uma interação entre os alunos.

- Atividade 3: Dividir a turma em cinco grupos, cada um representará uma região brasileira.

Pedir que os alunos interajam e compartilhem os conhecimentos prévios e os trabalhados em aula agora voltados para a região específica do grupo.

- Atividade 4: Pesquisar e discutir juntamente com os alunos que tipo de textos circulam no Facebook, se são multimodais, ou não, longos ou curtos; que tipo de linguagem normalmente é utilizada. Desse modo, os discentes poderão ter um olhar mais atento para essas questões quando utilizarem a rede social.
- Atividade 5: Elaborar um texto, multimodal ou escrito, que desperte o interesse dos usuários do Facebook e que vá ao encontro da linguagem da região pré-determinada,

utilizando assim as variantes específicas da localidade.

Os alunos deverão, depois de elaborados, postar o texto no grupo para que os demais alunos tenham acesso.

- Depois de postados os textos o professor como um mediador da atividade pode problematizar com questões como:
 - Qual o motivo da escolha de determinado gênero?
 - Por que esse texto chamaria a atenção dos demais usuários?
 - Quais as características e pontos marcantes do léxico da região foram utilizados?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diferentes práticas sociais vivenciadas cotidianamente percebe-se a presença constante de instrumentos digitais que possibilitam a comunicação o que aponta para uma transformação que vem ocorrendo se levadas em conta décadas passadas.

Em meio a tal realidade o sujeito ativo precisa desenvolver a cada dia novas habilidades e muitas dessas ligam-se aos multiletramentos e as novas concepções de leitura que, por sua vez, deixam de ser linear e contam com uma série de recursos multimodais, o que as tornam ainda mais complexas.

A escola em meio às inúmeras transformações se vê diante de uma sociedade altamente heterogênea e multifacetada, além de contar com uma nova realidade de vida dos indivíduos que a compõe. De tal maneira, se torna indispensável que esta se adeque e proponha atividades que envolvam as experiências diárias dos discentes, por isso sugere-se, no presente trabalho, o uso das redes sociais em sala de aula, pois assim, possivelmente, o aluno voltará sua atenção para as diferentes funções e usos que esses canais proporcionam.

Portanto, com a realização desse estudo e a sugestão de proposta didática aqui apresentada procura-se, além auxiliar e dar suporte para o docente em sua prática escolar, contribuir para a formação de um sujeito crítico e ativo, que interage e coopera nas diferentes instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

AULETE digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. S/d. Software. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 30 de maio 2014.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529file:///C:/Users/USE>>

R/Downloads/8360-30910-1-PB.pdf> Acesso em: 31 de maio 2014.

COPE, Gerald B.; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies. New London Group (COR): Routledge, 2001.

ESTRÁZULAS, Mônica. Interação e Cooperação em listas de discussão. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/interac_listas_monica_lec.pdf> Acesso em: 29 de maio 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, José Manuel. Ensino-aprendizagem inovadores com tecnologia. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo, Papirus Editora, 2000.

PIAGET, Jean . Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

REZENDE, Mariana Vidotti de; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Aspectos da Interatividade nas Diretrizes pra o uso de Tecnologias Educacionais do Estado do Paraná. Boletim, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, v. 25, n. 62, p. 9-24, jan/jun. 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.) Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. Disponível em: <<http://linguagensdialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>> Acesso em: 31 de maio 2014.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed
– Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Alunos D e G

Contos de fada e contemporaneidade

Resumo

Considerando o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos e o uso das redes sociais nas práticas sociais contemporâneas, separá-los do da escola é tema de várias discussões já que os alunos estão conectados constantemente. A falta de senso crítico nesse uso, no entanto, pode causar sérios problemas como: exposição desnecessária de assuntos pessoais e ligados a intimidade do indivíduo, exposição negativa da imagem, criação de conflitos gerados por mal entendidos e interpretação errônea de contexto, entre outros. Partindo da ideia de que é necessário saber conciliar o ambiente (escolar) e a

tecnologia para acompanhar não só os avanços tecnológicos, mas acompanhar a geração tecnológica que foi criada junto com essa tecnologia, estudos e propostas didáticas têm sido colocados em questão. No âmbito dessa discussão, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta didática que desperte o senso crítico dos alunos no uso das tecnologias e das linguagens presentes no ambiente digital, em especial, nas redes sociais. Tomaremos como base teórica as teorias de multiletramentos e abordaremos o tema contos (de fadas) clássicos.

Desenvolvimento

A partir de 1990, mais ou menos, o Brasil passa a considerar uma nova forma de ensinar produção textual na Língua Portuguesa. O enfoque passa de uma visão normativa a uma visão social da linguagem (situações de uso). Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reforçam essa ideia ao sugerirem que o ensino deve se basear em gêneros orais e escritos.

Segundo Cortez (2010),

Os PCNs adotam a concepção de gênero como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, os gêneros assumem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem e surgem como um novo desafio para as práticas pedagógicas nas políticas educacionais do Brasil. (CORTEZ, 2101, p.5)

Ao pensar no enfoque que a visão dos PCNs traz para a sala de aula, percebemos que a internet e as Redes Sociais eram recursos que não se encontravam vinculados ao âmbito escolar da mesma forma que é atualmente. A evolução do mundo através da tecnologia fica fácil de observar se considerarmos a dependência criada por esse novo recurso.

Knebel e Hildebrand (2013) dizem que:

Nos assuntos tratados por esta geração de alunos que já nascem convivendo e produzindo com as tecnologias digitais, é comum a referência às postagens de informações, ao uso de imagens e vídeo nas redes sociais, às notícias e curiosidades sobre *websites* na Internet que são vinculados muito rapidamente. A leitura e consumo de músicas, filmes e seriados, nas redes sociais, faz parte do cotidiano destes alunos. Toda essa gama de informações circulante causa curiosidade e, ao mesmo tempo, muitos debates. (KNEBEL e HILDEBRAND, 2013, p. 103).

Dentro desse contexto, o papel do professor é saber utilizar a tecnologia a seu favor e assim acompanhar não só tecnologia, mas a mudança cultural agregada à era tecnológica. É importante destacar que, nesse contexto, os livros, os textos impressos e a leitura de jornais impressos cederam grande parte do seu espaço para outros tipos de mídia (leitura de textos on-line, notícias dinâmicas e curtas, download de livros, etc) e esse fenômeno é chamado de *“Convergência Midiática”*. De acordo com Jenkins (2008):

Na atualidade, os conteúdos de novas e velhas mídias se tornam híbridos, reconfigurando a relação entre as tecnologias, indústria,

mercados, gêneros e públicos. Ocorre um cruzamento entre mídias alternativas e de massa que é assistido por múltiplos suportes, caracterizando a era da *convergência midiática*.

Dentro do assunto “avanço tecnológico”, outro fator que deve ser observado é o uso de Redes Sociais (*mídias de massa*).

Segundo Dorneles (2010):

O avanço tecnológico, além de impactar nas formas de relacionamento das comunidades e na cultura da humanidade, traz como consequência mudanças em organizações. A Internet, no momento em que passa a abrigar redes de relacionamento e de proporcionar à comunidade informações de todas as áreas e interesses, passa também a ser usada pelas organizações como uma nova mídia.

Atualmente, existe certa “necessidade” de se estar conectado o tempo todo e a facilidade encontrada através das “redes móveis” reforça ainda mais a idéia de que todos os profissionais devem estar preparados para agregarem esse recurso ao dia a dia de suas práticas. É necessário reforçar, principalmente, que os profissionais da educação, devem estar preparados para usar positivamente as Redes Sociais e, acima de tudo, estar preparados para conciliar futuros problemas que podem ser causados pelo mau uso dessas tecnologias e que sejam capazes de afetar negativamente o ambiente escolar.

O conceito de multiletramento se assemelha um pouco ao conceito de *convergência midiática*. No âmbito do multiletramento, a internet e principalmente as redes sociais deveriam ser combinadas com as práticas pedagógicas a fim de democratizar o ensino e agradar a todos. Rojo (2012) diz que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. (ROJO, 2012, pg. 08)

Trabalhar o conto no âmbito do multiletramento consiste na junção de um gênero discursivo clássico com um recurso presente e enraizado na atualidade. Tendo em vista que uma das características do conto é basear-se nos acontecimentos relacionados à época em que são escritos, nosso objetivo é adaptá-lo a realidade atual. Essa adaptação será feita considerando-se os seguintes critérios: Cultura, grupo social em que a criança está inserida, idade, conhecimento tecnológico avançado, presença das Redes Sociais na vida diária dessa criança, assim como a linguagem usada nessas redes sociais.

No que é pertinente aos estudos linguísticos da proposta, estudaremos a problemática que envolve o uso da linguagem da cultura escrita em relação à cultura digital, tendo em vista os diferentes contextos de produção. O estudo fará uso das teorias de Letramento Digital e Multiletramentos além do ensino de contos de fada nas aulas de Língua Portuguesa já mencionado anteriormente.

Proposta Didática

A proposta didática que será apresentada a seguir refere-se à atividade final do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* de que participamos enquanto PFI/CEs, em 2014.

Para o nosso estudo, selecionamos o gênero conto, por se tratar de um gênero com o qual, supostamente, um aluno de 8º ano se identifique. Quanto às suas características, os textos normalmente são curtos, a linguagem simples; serve para entreter, divertir, transmitir valores culturais e sociais, uma vez que narra fatos do cotidiano; e também morais; por no final ser possível extrair uma lição (moral).

Esta é uma proposta para alunos de 8º ano, tanto do ensino público como do ensino privado, uma vez que, o assunto abrange os adolescentes de uma forma geral e poderá ser aplicada como atividade de aula regular. Não temos a pretensão de aplicá-la, no entanto, já que ainda não lecionamos.

Para o desenvolvimento, trabalharemos primeiramente os contos antigos por meio dos quais serão observados o contexto da época e as problemáticas sociais que eram pertinentes à época também. Será proposta a criação de um conto relacionando-o com as redes sociais para que se verifiquem as diferenças sociais e linguísticas de cada época. Sugere-se ainda que se estabeleça uma discussão a respeito dos diferentes problemas sociais enfrentados ao longo do tempo. No âmbito da linguagem, também serão mostradas as diferenças que a língua sofreu assim como a criação de uma nova linguagem norteadada pela invenção tecnológica e, mais precisamente, a internet.

Como pontapé inicial, a proposta vai procurar despertar no aluno maior atenção para as mudanças linguísticas sofridas ao decorrer das épocas através do gênero textual que será apresentado aos alunos. Sugere-se que nessa etapa, o professor deixe que os alunos pesquisem um pouco sobre o gênero e levantem informações sobre a época e o porquê de terem sido criados.

O segundo passo é verificar se há o entendimento por parte dos alunos de que em todo o conto existe uma mensagem (moral) a ser passada para o leitor. É preciso trabalhar isso com os alunos durante as discussões a respeito do gênero. Esse trabalho pode ser feito a partir da leitura e análise dos contos de fada. O professor deverá ler no mínimo um conto com a classe e orientá-los na busca pela moral contida no gênero.

Na releitura do conto, alguns pontos devem ser destacados para que o aluno inicie a comparação que o levará a compreender a proposta final. Os cenários devem ser analisados e algumas conclusões devem ser tiradas a partir de algumas reflexões:

- Antigamente, os contos eram de princesas, aconteciam em castelos e elas estavam sempre à espera do príncipe encantado. Na maioria havia a presença de uma bruxa má e sua função era separar o casal. Como seriam as princesas de hoje (análise física e comportamental)? As histórias ainda seriam em castelos? Quais seriam as características físicas e comportamentais do príncipe? E a bruxa seria comparada a quem?

Neste ponto da discussão, a idéia é que, apesar das diferentes épocas, os alunos

tragam os personagens para a atualidade e se identifiquem com os mesmos de acordo com as características.

Outro ponto a ser destacado é a questão da moral. Assim como a comparação e “repaginação” dos personagens foram feitas para adequá-los a atualidade, a “moral” deve sofrer essa transformação. Sugere-se que o professor apresente novamente um conto clássico, mas apresente também um conto contemporâneo para que o aluno compare e encontre as diferenças tanto no contexto histórico quanto na linguagem.

A partir daqui, as questões que tangem as Redes Sociais poderão ser levantadas. Aqui, o professor deverá deixar que os alunos contem experiências negativas que vivenciaram ou presenciaram e que foram desencadeadas pelo mau uso das Redes Sociais. Algumas questões devem ser levantadas, como: Houve consequências? Que tipo? O problema poderia ter sido evitado se a Rede Social tivesse sido usada de maneira adequada?

As reflexões sobre a linguagem devem ser feitas para que a adaptação dos contos paralela ao uso das Redes Sociais seja possível. Nesta etapa, pode ser necessário que haja a separação de uma aula para a discussão de questões que envolvam a linguagem. A norma culta e seus conceitos devem abordados bem como as mudanças na linguagem e o “internetês” (linguagem presente nas Redes Sociais). Como parâmetro, o professor pode levar dois ou três textos em que seja possível observar as características singulares de cada tipo de linguagem e facilite a comparação.

Após todas essas reflexões, a introdução à proposta final deverá ser feita. Neste ponto, o professor poderá levantar algumas questões que levem o aluno a pensar:

- Seria possível criar ou recriar um conto usando o Internetês e as Redes Sociais?
- Em uma releitura contemporânea dos contos clássicos e levando em consideração as Redes Sociais e seus problemas, como seriam os personagens? (Nessa questão, o professor deverá debater novamente com os alunos as intenções e ideais que podem ser encontrados por trás de cada personagem, não esquecendo que a reflexão deve ser relacionada com personagens que poderiam ser encontrados atualmente e quais seriam suas características baseadas no comportamento das crianças e jovens hoje. Esse comportamento deve ser avaliado socialmente, mas o foco deve estar no comportamento relacionado às Redes Sociais).
- Fazendo uma reflexão sobre as situações que foram citadas nas questões acima, quais mensagens (morais) poderiam ser passadas considerando a diferença no contexto? (Neste tópico, a relação existente com as Redes Sociais deve ser reforçada, para que aqui, o aluno reflita sobre o comportamento nas Redes e seja capaz de construir seus personagens a partir dessa idéia).

Ao final das reflexões e a partir do conhecimento que se pretende criar, espera-se que o aluno entenda que a internet e as Redes Sociais são instrumentos valiosíssimos para a sociedade, se usados corretamente. Após a compreensão da estrutura do gênero textual apresentado (personagens relacionados à realidade, moral, etc.) e das discussões relacionadas às Redes Sociais e a linguagem, espera-se que o aluno seja capaz de interligar todos esses conceitos e criar seu próprio conto utilizando-se dessas informações. O conto deve apresentar a problemática encontrada nas Redes Sociais assim como as reflexões que deverão ser encontradas na busca pela moral do conto.

Considerações Finais

Com o advento da internet e principalmente das Redes Sociais, tentar excluir a tecnologia da sala de aula é algo que se tornou praticamente impossível, por isso, os conceitos de Letramento Digital e Multiletramentos são indispensáveis para a matriz de

cursos de Graduação relacionados à prática escolar.

Esses conceitos devem ser trabalhados na Graduação para que o professor seja capaz de adaptar-se a era tecnológica sem que essa tecnologia venha ser prejudicial ao bom andamento do ano letivo e no relacionamento com os alunos. Deve haver uma aceitação da parte dos professores mais tradicionais para que a evolução como profissional aconteça refletindo no ensino. Além da evolução, o profissional envolvido deverá ser capaz de solucionar eventuais problemas causados pelo mau uso dessas Redes.

Com essa proposta didática, espera-se que os alunos entendam que essa ferramenta tecnológica pode ser usada também no âmbito escolar e não somente no social, mas que, seu mau uso, pode causar sérios problemas.

Utilizando o conto, fica mais fácil e propício trazer essa realidade para dentro das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

REFERÊNCIAS

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

GUALBERTO, Ana Cláudia Félix. *Literatura Brasileira III*. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura_brasileira_iii_1360182914.pdf. Acesso em: 21 de Maio de 2014.

ARAUJO, Ana Paula de. *Conto*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/conto/>. Acesso em: 22 de Maio de 2014

SÉRGIO, Ricardo. *O conto e sua estrutura Tradicional*. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/383103>. Acesso em: 22 de Maio de 2014.

KNEBEL, Flávia Cristina Martins; HILDEBRAND, Hermes Renato. *É proibido acessar as redes sociais? Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental*. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2013/edicao_7/1-proibido_acessar_as_redes_sociais-flavia_cristina_martins_knebel-hermes_renato_hildebrand.pdf. Acesso em: 01 de Julho de 2014.

Alunos E e F

UMA PROPOSTA DIDÁTICA: O USO DA LINGUAGEM NAS REDES SOCIAIS

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática que tem em vista aproximar a vida cotidiana do aluno do conhecimento escolar. É grande o número de comunidades virtuais que surgem e que acompanham o desenvolvimento das tecnologias. Essas comunidades ampliam e facilitam o universo de criação das pessoas. No entanto, muitas vezes, essas novas formas de comunicação advindas e/ou viabilizadas pelas tecnologias digitais são negadas pela escola que permanece ligada à cultura da escrita. Tendo isso em vista, apresentaremos uma proposta para o ensino de língua portuguesa que visa o trabalho escolar voltado para as práticas de linguagens utilizadas pelos alunos, em especial, aquelas mediadas pelas redes sociais. Pretende-se, com ele, despertar no aluno um olhar mais crítico para o uso da linguagem nessas redes e, de forma mais ampla, um

olhar mais atento para os usos da linguagem em diferentes contextos. Esse estudo terá como base teórica Rojo (2012), com a apresentação de conceitos de multiletramentos; Estrázulas (1998), nas concepções de cooperação e interação; Rezende (2007), na diferença e concepções de linguagem, Murano (2011), para construção da teoria do internetês. O trabalho busca a construção de uma proposta didática voltada para o uso das linguagens inseridas nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Linguagem. Redes Sociais. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática como atividade final do curso de extensão *Letramento Digital e redes Sociais na Formação de Professores em Letras*, que viabilize o ensino de língua portuguesa no âmbito de novas tecnologias e principalmente para o trabalho com redes sociais.

O processo de mudança ou mesmo adaptação educacional não é fácil. Existem trabalhos voltados para essa área, porém as propostas didáticas de ensino são escassas. Existem muitos fatores que contribuem para que o ensino continue defasado tecnologicamente, como por exemplo, a falta de incentivo ao conhecimento do uso das novas tecnologias, a falta de materiais de apoio e, sobretudo a falta de capacitação dos professores para que dominem as novas ferramentas tecnológicas. Temos vários casos de uso da tecnologia onde a metodologia continua a ser a mesma, e é nesse sentido que o seu uso deve ser repensado, pois não adianta o professor usar a tecnologia para ministrar a mesma aula que daria sem ela, mudando somente o recurso e não a maneira de ensinar. Por tal visam-se propostas didáticas que viabilizem a inserção do aluno em seu meio de conhecimento, a fim de incentivá-lo a buscar novos saberes, com a intenção de criar um aluno produtor de conhecimento.

O principal objetivo com a proposta didática aqui apresentada é aproximar o ensino e aluno da realidade atual, trabalhando com o uso da linguagem, quebrando determinados paradigmas tradicionais de que o professor é o detentor soberano do saber, e que o aluno mera peça, pois esse sentido em nada contribui nos dias de hoje para o ensino-aprendizagem, sendo preciso estabelecer uma interação dentro de sala, na qual o aluno também contribua para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, faz-se necessário propor atividades com se reconheça naquilo que aprende a realidade atual do aluno.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Sabe-se que com a nova era da tecnologia cada vez mais pessoas estão inseridas dentro do mundo *online*, as pessoas se entregam cada vez mais para viver o mundo virtual. Com toda essa procura pelo uso tecnológico, surge como grande explosão ao uso em redes

sociais, que pelo dicionário Aurélio definiu-se por: “conjuntos de relações entre pessoas ou organização que partilham interesses, conhecimentos e valores comuns, por meio da internet onde se estabelece esse tipo de relação através da publicação de comentários, fotos, links, etc.”.

Em relação ao âmbito educacional, muitos professores estão em redes sociais, mas são quase inexistentes os que as levaram para a sala de aula. Na maioria das vezes eles se fecham ao uso dessas novas ferramentas no ambiente escolar.

Segundo Pechi (2011), cada vez mais cedo, as redes sociais passam a fazer parte da vida dos alunos e essa é uma realidade imutável. Mais do que entreter, as redes quando bem utilizadas, podem se tornar ferramentas de interação valiosas para auxiliar no seu trabalho em sala de aula.

O professor, quando aberto a novas experiências, e preparado para utilizá-las, tem muita coisa a seu favor. Ele pode proporcionar um ensino mais interativo, colaborativo e de interesse de todos, e como um bom profissional lembrar que em pleno século XXI a maioria dos alunos estão cada vez mais cercada por máquinas e tecnologias. Almeida (2014) fala que a tecnologia não é um enfeite e o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente ajuda no **aprendizado** dos alunos.

Pressupõe-se que, nos dias de hoje, haja facilidade no acesso a internet e às redes sociais a grande parte dos estudantes, e que estes a utilizam essas ferramentas de comunicação, sem dificuldades. Essas novas maneiras de interagir e de criar o conhecimento, ágeis e rápidas, devem ser consideradas pela escola e, além disso, as novas tecnologias devem ser utilizadas a favor do ensino. Com isso fica cada vez mais difícil prender a atenção do aluno com quadro-negro e giz. Diante disso fica clara a necessidade de preparar as escolas e principalmente os professores para inserir essas tecnologias no ensino, fazendo com que a escola caminhe junto com aluno e não seja deixada para trás. Trabalhar o conteúdo com o aluno de maneira agradável, trazendo-o para seu lado, tornando o assunto interessante, instigando a aluno a querer aprender.

Aulas modernizadas pelo uso de recursos tecnológicos têm vida longa e podem ser adaptadas para vários tipos de alunos, para diferentes faixas etárias e diversos níveis de aprendizado. O trabalho acaba tendo um retorno muito mais eficaz. É importante, no entanto, que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. É necessária a revolução na capacitação docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores. (SOUZA, 2014)

Tendo em vista o que já foi mencionado, o estudo se volta para questões do ensino de Língua Portuguesa. Pretende-se discutir de que maneira as redes sociais podem

contribuir para uma aprendizagem menos tradicionalista, mais acessível e atrativa aos alunos, levando em consideração a esfera do uso da linguagem na era digital. Para isso, deve-se estabelecer uma relação de interação entre professor e aluno. Entende-se interação, de acordo com Auleteapud Rezende, Mafra (s/d) como uma condição ou característica do que é interativo, que possibilita a interação do sujeito com a fonte ou emissor da informação/conhecimento.

Segundo Masini (2009), através das redes sociais ocorrem às relações entre os indivíduos na comunicação mediada por computador onde os sistemas funcionam através da interação social, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação, o aluno tem facilidade com a internet e a familiaridade com as diversas ferramentas online, pode-se avaliar até que ponto uma rede social pode contribuir com a matéria de sala de aula. Diante disso, pode-se pensar na elaboração de propostas que possam unir o conhecimento prévio do aluno, junto com o conteúdo da sala aula, fazendo com que se compreendam os variados assuntos dentro de seu próprio meio, dentro daquilo que já é conhecido e principalmente que é de seu interesse.

Para Haro (2010), as redes sociais são atrativos que devem ser usados nos dias de hoje. O professor junto aos seus alunos deve permitir a criação de uma ambiente onde se possa estabelecer seus trabalhos. É o que podemos chamar de Tecnologia educacional que, de acordo com Prior (2011), pode ser descrita como a aplicação de recursos tecnológicos diversos em prol do desenvolvimento educacional e da facilidade ao acesso à informação.

Por todos esses fatores de mudança que se perpetua com o passar do tempo é que os profissionais devem se atentar para a adoção de uma nova postura.

Rojo (2012) evidencia a necessidade de focalizar atenção para as novas tecnologias e que isso pode ser o ponto que determinará o curso do ensino, visto que os alunos estão diretamente ligados as tecnologias digitais. Nessa perspectiva, a autora utiliza-se das teorias de Multiletramento que tem como principais características a interatividade, já mencionada anteriormente, e a colaboração que entendida segundo Estrázulas, (1998) “como um engajamento mútuo dos participantes, com a intenção de resolver um problema em conjunto”. Além disso, o multiletramento também pode ser entendido por transgredir as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos – verbais ou não), ainda são um conjunto de letramento híbrido, fronteiriços e mestiços, (de linguagens, modos; mídias e culturas), pelo multiletramento se dá de forma intensa o uso do letramento digital.

Encontra-se nos dias de hoje uma necessidade enorme da escola incluir em seu ensino esses novos tipos de letramento, em especial e de uso muito intenso, o letramento digital que implicará de acordo Xavier (s/d), na realização de práticas de leituras diferentes

das formas tradicionais, para ele, ser letrado digital consiste em incluir em suas leituras imagens, códigos e sinais de cunho verbal ou não verbal, bem com a facilidade para manusear as telas, onde os textos estão inseridos

Uma vez que tenhamos computadores em casa, cada um deles ligado a bibliotecas enormes, qualquer pessoa pode fazer perguntas e ter respostas, obter materiais de referência sobre qualquer assunto em que esteja interessada em saber. (ASIMOV, 1998)

Essas práticas digitais já estão internalizadas na maioria dos jovens, a necessidade em questão é que o professor repense o ensino de sua disciplina, a fim de ajudar seus alunos a repensarem os problemas, formando um sujeito crítico em relação a sua realidade, seguindo assim, um viés mais animador de aprendizagem.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Em consideração aos aspectos abordados no trabalho, busca-se apresentar uma proposta didática que estabeleça a relação entre alunos que estão, em sua maioria, inseridos nas redes sociais, convivendo com linguagens diversas, letramentos diversos, e professor de língua portuguesa.

A proposta a seguir busca a identificação das diversas formas de linguagem que se encontra nas redes sociais, de uso dos alunos, em especial a formal, informal e a internetês, e de que forma o uso dessas linguagens pode interferir na formação profissional e pessoal de cada sujeito.

Leva-se a construção de proposta que possa ser trabalhada com alunos do 8º ano do ensino fundamental, até alunos do 3º ano do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto particulares, o que vai se diferenciar na proposta é a atenção que o professor dá a cada série trabalhada.

O primeiro passo a ser proposto, é solicitar ao aluno que identifique a forma como os usuários utilizam a linguagem no Facebook, através de uma pesquisa nas redes sociais, trabalhando assim com os alunos uma linguagem que supostamente já lhe é conhecida, para levá-los a ter um olhar mais crítico para sua própria maneira de utilizar a linguagem, e então, ampliar essa visão para outros usos que podem e são feitos.

Esse trabalho poderá ser feito em casa, ou mesmo na sala de informática do colégio, nesse momento o aluno deverá fazer listas palavras que encontra nas redes sociais, tais como são grafadas, seja em sua página pessoal bem como no feed de notícias onde se encontra as publicações de seus amigos.

O segundo passo é propor uma análise, discutindo em sala o uso e o contexto em que a linguagem está inserida, tendo como base pesquisa nas redes sociais, (casos, exemplos) para identificar até que ponto a linguagem pode influenciar de maneira positiva ou

negativa a vida pessoal e profissional de cada aluno e de todas as outras pessoas.

A proposta visa principalmente ao uso da linguagem em seus diversos contextos, com a intenção de apresentar a necessidade de adequação ao uso.

Feita essa pesquisa, faz-se necessário uma aula expositiva descritiva, que viabilize o conhecimento das diversas maneiras da linguagem se comportar, em especial, considerando os usos no âmbito:

- Formal;
- Informal;
- Internetês.

Nesse momento trabalhar conceitos teóricos simples, só para cunho de entendimento, que diferenciem as diversas formas da língua se comportar. Trabalhar dentro disso, conceito de adequação da linguagem.

Montar um quadro que possa trazer a diferença entre os três tipos mencionados acima.

Sendo linguagem uma forma de comunicação, a linguagem formal consiste segundo Rezende (2007), a uma estrutura que obedece as regras gramaticais; enquanto a linguagem Informal seriam os desvios, em uso, da gramática formal, quase que voltada para fala cotidiana. Nesse sentido percebe-se que existem desvios incorporados na linguagem utilizadas nas redes sociais, da mesma forma como acontece com a linguagem culta que é adaptada para a fala e neste processo sofre os desvios que dão origem a linguagem informal da mesma forma que dá origem ao internetês. Ou seja, a escrita sofreu alteração para fala, e a fala voltou a ser escrita, também alterada. De acordo com Rezende, (2007) é possível transpor a língua escrita para a linguagem oral.

As gramáticas normativas prescrevem tanto o bom uso da escrita quanto da fala. Não há na fala, porém, um aparelho institucionalizado de referência, de difusão e de imposição da norma culta como há na escrita – dicionários, gramáticas. Além disso, na fala a difusão da norma culta é feita por meio de falantes que tem acesso a escrita formal. (REZENDE, 2007)

Sobre internetês, Barros (2014) afirma que consiste na prática do uso da linguagem no mundo virtual, e a necessidade que os internautas têm em criar algo que correspondam a expressão do que sentem ou falam, transposto a escrita.

Rojo (2012) declara que ao invés de impedir e/ou disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), pode-se investigar como ela se comporta e como funciona. E mais interessante seria tornar o celular uma ferramenta de ensino, para comunicação, navegação, pesquisa filmagem e fotografia do que proibir o uso em sala de aula.

Para Cremaschiapud Murano (2011), o mundo virtual fez com que o leitor ficasse

mais participativo e receptivo, capacitado a receber informações em diversos tipos de linguagens e por meio de leituras não lineares, tornando o texto um produto mais acessível. Laubapud Murano (2011) completa declarando que a mesmo de forma diluída a internet leva o sujeito a leituras que não eram praticadas antigamente.

Nesse sentido, o uso do internetês contribuiu para a aproximação do sujeito com os atos de leitura e produção. Assim, a linguagem usada na internet não deve ser vista como algo negativo, pois pode ampliar as possibilidades de produção e compreensão do sujeito. No entanto, Murano (2011) afirma que é preciso um olhar crítico do educador para orientar a busca e selecionar as informações que estão disponíveis na rede, em especial na rede social.

Para ilustrar o uso do internetês utilizar vídeo para ilustrar, segue *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=b6_Km4eXmJs>.

Depois de toda explicação e os alunos já com os exemplos coletados das redes sociais, dá-se início as atividades.

Na primeira atividade, deve-se solicitar aos que separem as palavras que escolheram em quatro grupos, com base nos conceitos que aprenderam acima identifique três e o que sobrar dos exemplos insiram no quarto grupo.

Nesse momento o professor deve solicitar aos alunos que façam uma pesquisa na rede social, interação aluno-material, nesse momento ele como produtor e pesquisa, inserido no contexto de produção de conhecimento, Facebook, com a intenção de identificar os tipos variados de linguagem que são utilizados. Nesse momento os alunos deverão trazer uma lista com exemplos do que observaram.

Segundo, junto com eles verificar se as palavras foram divididas de acordo, e transpassar a lousa as que sobraram no quarto grupo.

Em sala, classificar os exemplos dentro dos conceitos que foram apresentados a respeito da linguagem, com a relação de professor-aluno-material.

Terceira, identificar pelas palavras do quarto grupo o que sobrou, em quais outros tipos de linguagem elas podem se encaixar e buscar também erros que ferem de forma clara a gramática tradicional, bem como a grafia errada das palavras, a troca das letras. Atentar-se nessa análise aos exemplos que fogem das três distinções estipuladas primeiramente, e de que forma essas outras palavras podem ser classificadas, sendo desvios ou mesmo erros ortográficos.

Quarta atividade, junto com os alunos, verificar o peso que esses desvios gramaticais podem causar na vida pessoal e profissional de cada sujeito.

Dentro desse parâmetro, vale apresentar aos alunos que independente da maneira como utilizam a língua, em determinados contextos ela ainda estará presa a gramática

normativa. Além do que, também deverá dominar a linguagem em face dos multiletramentos, que inclui as imagens, sons, bem como vídeos, links, etc. Todos esses conceitos devem ser apresentados aos alunos através de exemplos práticos que ilustre o assunto.

Apresentar aos alunos, através da proposta didática, que esses desvios ou erros podem interferir na formação profissional e pessoal de cada indivíduo, bem como os relacionamentos interpessoais. Analisar também como as pessoas (alunos) se comportam em relação aos determinados erros e qual padrão de linguagem estão mais inseridos, e se estão adequados ao que se cobra socialmente.

Estipular junto a eles conceitos existentes de variação, porém, com enfoque na ADEQUAÇÃO da linguagem aos determinados meios.

Como atividade final buscar na internet casos onde essas determinadas situações causaram fracassos para os indivíduos, e solicitar aos alunos uma intervenção na rede social, seja por meio de frases, quadrinhos, vídeos, etc., para que possam alertar os usuários ao uso adequado da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo letramento digital toda essa capacidade de interação e produção de conhecimento pelo meio digital, vale ressaltar a importância da escola, como meio social, de aderir a essas práticas com a intenção de viabilizar a melhor captação do conhecimento. Colocar a formação tecnológica na base de formação dos profissionais da educação, preparando-os assim para exercer seu trabalho frente à nova realidade do mundo, principalmente os alunos que estão inseridos nos meios tecnológicos.

Atrair o ensino a tecnologia é fazer um laço para o progresso, pois, pela união de fatores determinantes, pode-se produzir uma formação do homem mais crítico-social.

A proposta, assim como outras, deve ser a base para a exploração do conhecimento, por ela atrair os alunos a um contexto de produção interativa, inseridos em um meio de conhecimento próprio. O aluno tem direito ao uso das tecnologias na escola.

Os recursos tecnológicos trazem muitos benefícios à educação. É preciso que o professor conheça as ferramentas e tenha interesse de explorá-las, e que a escola propicie o acontecimento dessa interação, bem como materiais em condições de uso, assim como a capacitação dos professores.

O uso de tecnologias dentro de sala, quando relacionados com recursos positivos, implicará em aliar método e metodologia na busca de um ensino mais interativo.

A proposta aqui apresentada pode ser uma sugestão que auxilie e dê suporte para o professor em sala contribuir para a formação de um aluno mais crítico e produtor.

O professor é o sujeito que deve estar preparado para mediar o aprendizado, usar de

todos os artifícios para produzir uma aula mais atrativa, e interessante para seus alunos. A tecnologia será responsável por prender atenção, bem como aguçar o interesse dos jovens ao conhecimento, dessa forma escola, professor e sociedade serão capazes de direcionar o indivíduo para o mundo, real ou virtual.

REFERÊNCIAS:

BARROS, JUSSARA DE. **O INTERNETÊS E A ORTOGRAFIA**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.BRASILECOLA.COM/EDUCACAO/O-INTERNETES-ORTOGRAFIA.HTM](http://www.brasilecola.com/educacao/o-internetes-ortografia.htm)> ACESSO EM: 26 DE MAIO DE 2014.

DICIONARIO AURELIO ONLINE. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.DICIONARIOAURELIO.COM/](http://www.dicionarioaurelio.com/)>

FERNANDES, Elisângela. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>> Acesso em 28 de Maio de 2014.

FONTENELE, MARINA. **G1- USO DO INTERNETÊS PODEPREJUDICAR FUTURO PROFISSIONAL**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://G1.GLOBO.COM/SE/SERGIPE/NOTICIA/2013/10/USO-DO-INTERNETES-PODE-PREJUDICAR-FUTURO-PROFISSIONAL-DIZ-ESPECIALISTA.HTML](http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2013/10/uso-do-internetes-pode-prejudicar-futuro-profissional-diz-especialista.html)> ACESSO EM: 28 DE MAIO DE 2014.

HARO, JUAN JOSE. **REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.EDUCACAOPUBLICA.RJ.GOV.BR/BIBLIOTECA/TECNOLOGIA/0034.HTML](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0034.html)> ACESSO EM: 06 DE JUNHO DE 2014.

MASINI, Marcos. **Conceito de redes sociais**. Disponível em: <<http://pugnuscomunicacao.wordpress.com/2009/12/28/conceito-de-redes-sociais/>> Acesso em 26 de Maio de 2014.

MURANO, Edgard. **O texto na era digital**. Disponível em:

< <http://revistalingua.uol.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>> Acesso em: 06 de Junho 2014.

OLIVEIRA, DEBORAH; SOARES, EDILEUZA. **REDES SOCIAIS: PROIBIR OU ORIENTAR O USO CORPORATIVO CORRETO?**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://COMPUTERWORLD.COM.BR/SEGURANCA/2011/05/31/REDES-SOCIAIS-PROIBIR-OU-ORIENTAR-O-USO-CORPORATIVO-CORRETO/](http://computerworld.com.br/seguranca/2011/05/31/redes-sociais-proibir-ou-orientar-o-uso-corporativo-correto/)> ACESSO EM: 27 DE MAIO DE 2014.

PECHI, DANIELE. **COMO USAR AS REDES SOCIAIS A FAVOR DA APRENDIZAGEM**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://REVISTAESCOLA.ABRIL.COM.BR/FORMACAO/REDES-SOCIAIS-AJUDAM-INTERACAO-PROFESSORES-ALUNOS-645267.SHTML](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml)> ACESSO EM 25 DE MAIO DE 2014

PRIOR, André. **O que é tecnologia educacional?**. Disponível em: <http://www.oficinadanet.com.br/artigo/educacao_a_distancia/tecnologia-educacional>

Acesso em 28 de Maio de 2014.

REVISTA LITERÁRIA: A CASA DAS LETRAS. **INTERNETÊS**. DISPONÍVEL EM:

<[HTTP://WWW.REVISTALITERARIA.COM.BR/INTERNETES.HTM](http://www.revistaliteraria.com.br/internetes.htm)> ACESSO EM: 25 DE MAIO DE 2014..

REZENDE, MARIANA VIDOTTI DE. **O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÕES FORMAIS DE COMUNICAÇÃO**. 2007. 126F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM)-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. LONDRINA, 2007.

ROJO, ROXANE; MOURA, EDUARDO. **MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: DIVERSIDADE CULTURAL E DE LINGUAGEM NA ESCOLA**. SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2012.

SOUZA, RENATA BEDUSHI. **O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.GRUPOA.COM.BR/REVISTA-PATIO/ARTIGO/5945/O-USO-DAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO.ASPX](https://www.grupo.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx)> ACESSO EM: 29 DE MAIO DE 2014.

XAVIER, ANTONIO CARLOS DOS SANTOS. **LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.UFPE.BR/NEHTE/ARTIGOS/LETRAMENTO%20DIGITAL%20E%20ENSINO.PDF](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)> ACESSO EM: 06 DE JUNHO DE 2014.

Aluno H

PROPOSTA DIDÁTICA

RESUMO: Optei em trabalhar história em quadrinhos como forma de letramento aplicada aos usos das tecnologias digitais e das redes sociais a alunos de uma comunidade da periferia de Londrina, onde se explora tanto as características de um texto em quadrinhos, a leitura e análise bem como os aspectos linguísticos. Os usos das tecnologias digitais e das redes sociais vão ampliar as possibilidades de produção dos conteúdos pedagógicos, interação, compartilhamento de informação e trabalho colaborativo por ser uma ferramenta que favorece e amplia as possibilidades de construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Somos uma sociedade sujeita a câmbios. E, naturalmente, os câmbios afetam tanto positiva ou negativamente a vida e as ações humanas. Na área digital a situação não é diferente. Os estudiosos reconhecem que as crianças estão em contato com as novas tecnologias cada vez mais cedo. Isto pode trazer mudanças nos modos de comunicação e de interação. Essas mudanças serão positivas à medida que houver uma contextualização das habilidades comunicativas. Segundo (Alava, 2003), o ciberespaço oferece oportunidades que acabam com obstáculos como tempo e espaço e através do acesso e do domínio das novas tecnologias são desenvolvidas novas competências fundamentais: como o senso crítico; o pensamento hipotético e dedutivo; as faculdades de observação e de pesquisa; o julgamento; a capacidade de memorizar e classificar; a leitura e a análise de textos e de imagens; a imaginação; a representação em redes e os procedimentos e estratégias de comunicação.

Como atividade de conclusão do curso de extensão *Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras* nossa proposta – história em quadrinhos para trabalhar em sala – se justifica “pelo fato deste material estar presente no cotidiano dos alunos. De acordo com Oliveira (2007), as HQs fazem parte de materiais pedagógicos

usados em escolas, visando despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possui uma linguagem simples, curta e é apresentada em quadros coloridos.” Quando vinculadas às tecnologias digitais e às redes sociais isso pode favorecer o processo de letramento, “pois a convivência com os gêneros de textos digitais amplia as práticas comunicativas, bem como o uso social da leitura e escrita, podendo ser, dessa forma, uma importante *interface* pedagógica” (Santos, p. 1, s/d).

DESENVOLVIMENTO

A proposta será aplicada a alunos carentes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Londrina em forma de projeto social. A Prefeitura por meio de parcerias com instituições não-governamentais e da iniciativa privada fornecerá os equipamentos bem como o espaço que será utilizado. Da nossa parte – pelo menos agora – não há a pretensão inicial em que esta proposta seja de fato aplicada, a menos que a necessidade profissional no futuro aponte para isso. No momento, trata-se apenas de o cumprimento de um requisito acadêmico.

A exclusão escolar, como sabemos, é um fato que acompanha a história do Brasil não apenas nos tempos do Império como também nos dias de hoje. Os dados que apontam essa realidade são assustadores e atingem principalmente afrodescendentes. Os dados são um convite à reflexão sobre o tipo de sociedade que queremos construir. (ROJO, p. 7-26, 2009).

Com isso esperamos que os nossos alunos tenham condições de ler e compreender o mundo de forma crítica e com autonomia; o resgate da autoestima desses alunos historicamente excluídos é tarefa que pode viabilizar a inserção desses alunos na sociedade para o exercício da cidadania.

Começaremos questionando os alunos sobre o tipo de conhecimento que eles têm em relação ao gênero que está sendo proposto, isso quer dizer que as respostas deles influenciarão no rumo da proposta. Se eles conhecem o gênero, iremos retomá-lo. Caso eles não conheçam a construção do gênero iremos trabalhar de forma mais aprofundada. Depois, trabalharemos o gênero tanto nos aspectos referentes à leitura quanto escrita. Em seguida iremos mostrar aos alunos duas histórias em quadrinho em dois diferentes sites – a história dos desenhos no Brasil e no mundo e *pixton* a melhor maneira de criar - www.legal.blog.br/zine/hq/hq01a.htm e www.pixton.com/br/.

Os alunos ainda conhecerão o passo a passo de uma história em quadrinho bem como os elementos básicos para criar uma história em quadrinho nos sites que selecionamos abaixo. O passo a passo de uma história em quadrinho, isto é, como ela

começa a ser construída e como ela termina: www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html. Os elementos básicos para criar uma história em quadrinho também serão ressaltados de modo que os alunos conheçam e estejam identificados com esse mundo mágico: www.saposvoadores.net. Far-nos-emos acompanhar de livros de histórias em quadrinhos para os alunos diferenciarem a leitura na tela e no texto impresso, sempre considerando aspectos temáticos, organizacionais e linguísticos. Partindo do princípio que todos têm um perfil no Facebook, pediremos que eles, em duplas, acessem o perfil do colega e, a partir de sua análise, elaborar uma história do colega, que pode envolver a família ou a comunidade no qual está inserido. Eles vão elaborar esse texto e o professor irá corrigir. Por meio desta atividade, os alunos poderão refletir, sobre questões éticas e a privacidade a respeito do facebook. Levando essa discussão para o âmbito das redes sociais, iremos questionar os alunos se eles têm visto histórias em quadrinho circulando em sua rede social. Se responderem que sim, podemos perguntar se eles acham isso legal ou se preferem lê-las em gibis, e se há diferenças na temática, na organização do texto e na linguagem. Caso eles respondam que não, podemos questionar a viabilidade ou não de vincular histórias em quadrinhos em suas redes? Quais temáticas poderiam ser abordadas, como seria a linguagem e como seria a organização do texto. De acordo com as respostas dos alunos, podemos criar um padrão, de uso da linguagem, de estruturação do texto, de temáticas, etc. Os alunos deverão criar a história em quadrinho da vida do colega e postá-la no perfil dele, se for autorizado. Após ver a história em quadrinho de sua vida elaborada por um colega, os alunos poderão refletir, ainda mais, sobre como são vistos na rede. Se o objetivo para elaboração do perfil deles bate, vai ao encontro, do modo como são vistos e se mudariam alguma coisa ou não.

Por fim, os alunos serão avaliados de duas maneiras: participação em classe; criatividade, o conteúdo temático e os usos da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ver a história em quadrinho de sua vida elaborada por um colega, os alunos poderão refletir sobre como são vistos na rede. Se o objetivo para elaboração do perfil deles bate, vai ao encontro, do modo como são vistos e se mudariam alguma coisa ou não. O uso das tecnologias digitais e das redes sociais sempre traz uma questão do tipo de materiais que circulam na internet e nas redes sociais, sobre o que é ético e o que não é. Em cima dessa discussão acrescenta-se ainda uma outra indagação: como fica a questão da privacidade?

Sabemos que a internet é um espaço “sem dono”, no sentido de que “tudo” que circula ali está franqueado a todos e todos têm livre acesso. Por isso faz-se necessário

cuidar quanto ao tipo de material que podemos postar se quisermos manter nossa privacidade, uma vez que ainda não existem leis que regulamentem esses usos. Por enquanto, essa é uma discussão que certamente ainda vai levar algum tempo até que o espaço cibernético haja sido regulamentado.

Referências

ALAVA, Séraphin. **Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço**. Revista Pátio, RS, n.26, p.8-11. 2003.

FIGUEIREDO, Jakes Charles Andrade. **Informática na Educação: “Novos Paradigmas- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2003.

Fernanda Maria Almeida dos Santos. **A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS: UM LINKAO LETRAMENTO DIGITAL**. Site visitado em 26/05/2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial: São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO A
Normas para Transcrição

ORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestareos...éh::: ...dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção

Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))

- Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D2

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	----	---- a demanda de moeda - - vamos dr essa notação - - demanda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A.na casa da sua irmã B. sexta-feira?

Indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante gravação	“”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: ta? Você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota cadenciamento da frase.
7. Pode-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.