

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

Nádie Christina Ferreira Machado

**ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO EM
CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
o texto, o papel e a tela do computador**

Porto Alegre
2009

Nádie Christina Ferreira Machado

**ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO EM
CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
o texto, o papel e a tela do computador**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho

Co-orientação:

Profa. Dra. Magda Bercht

Linha de Pesquisa: Ambientes Informatizados
e Ensino a Distância

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M149e Machado, Nádie Christina Ferreira

Estudo das trajetórias de letramento em curso de educação a distância / Nádie Christina Ferreira Machado; orientadora: Marie Jane Soares Carvalho; co-orientadora: Magda Bercht. – Porto Alegre, 2009.
250 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares de Novas Tecnologias em Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Letramento. 2. Ensino à distância. 3. Oralidade. 4. Leitura. 5. Escrita. 6. Papel. 7. Ambiente de aprendizagem. 8. Ambiente virtual. 9. Tela do computador. I. Carvalho, Marie Jane Soares. II. Bercht, Magda. III. Título.

CDU – 37.018.43:372.41

Nádie Christina Ferreira Machado

**ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO EM
CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
o texto, o papel e a tela do computador**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 14 abr. 2009.

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho – Orientadora

Profa Dra. Magda Bercht – Co-orientadora

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy– UFRGS

Eliseo Berni Reategui – UFRGS

Prof. Dr. Adriano Canabarro – UPF

AGRADECIMENTOS

Apesar de a jornada ser longa, nem sempre é solitária. É gratificante poder olhar para trás e ver quantas pessoas marcaram sua presença em tantos momentos difíceis. Pessoas sem as quais talvez não tivesse sido possível suportar tantos desafios. Algumas dessas pessoas são especialmente queridas e eu não poderia deixar de dedicar-lhes o mérito de terem sido solícitas, compreensivas, presentes...

O meu muito obrigado...

Aos meus pais, pelo amor, confiança, estímulo e apoio incondicional em todos os momentos. Aos meus filhos pela compreensão diante de minhas ausências prolongadas e longos períodos dedicados à leitura e escrita.

À Tia Leda e ao Tito, que deram suporte a mim e aos meus pais e meus filhos, especialmente durante o período de intercâmbio.

Ao querido amigo Jeremiah Spence, com quem compartilhei alegrias e angústias e que sempre teve uma palavra de estímulo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me acolheu. E, em especial, aos funcionários da Secretaria, por terem sempre me atendido com extrema gentileza.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelas bolsas concedidas, sem as quais teria sido muito difícil desenvolver este trabalho.

À Profa. Carmem Maria Craidy e ao Prof. Johannes Doll pela oportunidade de realizar intercâmbio com a School of Social Work da University of Texas at Austin/USA, onde foi possível ampliar a compreensão de algumas das facetas do letramento.

A Jennifer Potter-Andreu, que nos acolheu, a mim e à minha filha, quando chegamos em Austin, e nos orientou nos primeiros passos dentro da University of Texas at Austin. Ao Prof. David Springer, que aceitou a minha orientação durante o período sanduíche e, especialmente, ao Prof. Forrest Novy, cuja paciência e preciosa orientação contribuíram muito para minha adaptação e integração na comunidade acadêmica.

À querida colega Miriam e seus filhos Yago e Suyá, cujo suporte, carinho e atenção fez com que se tornassem a nossa *família* em Austin .

Aos colegas, professores e tutores, do Curso de Pedagogia: anos iniciais, na modalidade a distância (PEAD) e do Curso de Especialização em Tutoria EaD (ESPEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem tive o privilégio de estudar e trabalhar.

Aos queridos colegas do Seminário Integrador, com quem pude aprender na ação os significados de interdisciplinaridade, colaboração e cooperação.

Às minhas queridas alunas e alunos, cuja disponibilidade e desejo de construir conhecimento tornou este estudo possível.

Aos meus queridos colegas de turma de doutorado no PPGIE, especialmente Antônio Lira, Fábio Gomes e Luis Carlos Fonseca, que durante um bom tempo foram meus companheiros inseparáveis nessa aventura de aprender.

Às colegas de orientação Juliana Brandão Machado, Simone Gimenes, Maria José Alves, Sílvia Kirst, com quem compartilhei minhas questões, dúvidas, angústias e, por fim, descobertas.

À minha eterna mestra, minha querida orientadora, Profa. Marie Jane Soares Carvalho, que me acompanha desde o mestrado e com quem escolhi aprender a arte de ser docente. E, por fim, mas não menos importante, à minha co-orientadora, Profa. Magda Bercht, que me acolheu de forma tão afetiva durante o doutorado.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão,
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras,
recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar com personagens,
heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções,
guias e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é
e de tudo que você pode ser.

(Kate M. Chong – Trad. e adaptação Magda Soares.

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

RESUMO

O uso de tecnologias de comunicação e informação e o conseqüente crescimento de cursos de graduação a distância conduzem à necessidade de compreensão dos processos de letramento. Este estudo apresenta a análise de uma nova perspectiva de letramento – ou letramentos –, neste caso, as práticas de oralidade, leitura e escrita de alunas-professoras de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. Entendemos este como um processo contínuo, observável na produção textual e analisado no contexto dialógico da produção acadêmica. Constatamos, pois, que as demandas reais promovem o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, gerando mudanças significativas no estado ou na condição dos letramentos. As conquistas nos âmbitos da oralidade, escrita e leitura transcendem o espaço acadêmico, ao se materializarem, de modo qualificado, nas práticas profissionais e na vida pessoal. A metodologia adotada no estudo foi a netnografia, que privilegia a imersão do pesquisador na comunidade e permite analisar os significados das produções dos sujeitos em suporte digital. Trabalhamos com duas perspectivas: (1) geral, que considera os eventos e as práticas coletivas; e (2) particular, que se detém na análise das trajetórias singulares dos sujeitos. Os letramentos são analisados na produção acadêmica, a partir do estado ou da condição inicial de cada sujeito em foco, acompanhando-se as mudanças por um período de cinco semestres de curso. No âmbito geral, o estudo demonstra que as alunas-professoras desenvolveram potencialidades em termos de autoria, edição e distribuição de textos no suporte digital. Em termos individuais, pode-se afirmar que o desenvolvimento de habilidades adquiridas na modalidade a distância foi incorporado às ações acadêmicas e educativas por meio de novas metodologias de ensino-aprendizagem, em relação a que a tecnologia de informação e comunicação desempenha papel cada vez mais importante, alterando a performance de letramento dos envolvidos não apenas nas práticas de suporte digital como também naquelas que envolvem as habilidades orais e o letramento alfabético.

Palavras-chave: **Letramento. Ensino à distância. Oralidade. Leitura. Escrita. Papel. Ambiente de aprendizagem. Ambiente virtual.**

ABSTRACT

The use of technologies of communication and information and the consequent growth of undergraduate distance education courses brings with it the necessity of the understanding of teaching literacy. This study presents an analysis of a new perspective of literacy - or literacies - of the teaching of literacy, in this case the practice of speaking, reading and writing by student-teachers of a course of Pedagogy within studying from a distance. We understand this to be a continuous process, which can be observed in the textual production and analysed in the dialogical context of the academical production. We therefore state that existing demands create the development of diverse skills and abilities, causing significant changes in the state of the condition of literacy as they materialize. The conquests in the scope of speaking, writing and reading transcend academic space in a qualifying manner, in their professional practices and in their personal life. The methodology used in this study was netnography, which permits the immersion of the researcher into the community and thus allows an analysis of the meanings of the production of the subject in digital support. We work with two perspectives: (1) general, which takes into consideration events and collective practices; and (2) private, which takes time to analyse the unique trajectory of the subjects. The literates are analysed for academical production, starting from the state or condition of every subject under observation and all changes are kept under study for a period of a 5 semester course. In the general scope the study illustrates that student-teachers developed potentialities in terms of authorship, editing and distribution of texts for digital support. In individual terms it can be affirmed that the development for abilities acquired in the distance- learning mode were incorporated into academic and educational activities by means of new methodology of student-teacher learning in relation to which information communication technology has a role which is daily becoming more important, altering the carrying out of the literacy of those involved not only in the practice of digital support, but also in those which involve oral abilities and alphabetical literacy.

Keywords: **Literacy. Distance education. Speaking. Reading. Writing. Paper. Learning environment. Virtual environment. Computer screen.**

Lista de Figuras

Figura 1 – Sala de aula inteligente	31
Figura 2 – Imagem do município de Três Cachoeiras – sede do polo	52
Figura 3 – Imagem de satélite da região de abrangência do polo.....	53
Figura 4 – Brasão de Três Cachoeiras.....	54
Figura 5 – Bandeira de Três Cachoeiras.....	54
Figura 6 – Entardecer em Santo Anjo da Guarda	55
Figura 7 – Fachada da E. M. E. F. José Felipe Schaeffer	56
Figura 8 – Auditório	57
Figura 9 – Sala de aula (utilizadas em encontros presenciais)	57
Figura 10 – Laboratório de informática (Labin).....	58
Figura 11 – Outro ângulo do Labin.....	58
Figura 12- Saguão da escola	59
Figura 13- Tela inicial do Ambiente ROODA.....	62
Figura 14 – Detalhes das ferramentas na aba lateral.....	63
Figura 15 – Perfil no ROODA.....	64
Figura 16 – Tela inicial do webfólio	65
Figura 17 – Acesso ao webfólio dos colegas	66
Figura 18 – Biblioteca do ROODA.....	69
Figura 19 – Aula no ROODA (Seminário Integrador IV - E)	70
Figura 20 – Janela de visualização de uma aula no ROODA	71
Figura 21– Janela do ROODA para inserir nova enquete	72
Figura 23 – Janela inicial do Windows Live Messenger	80
Figura 23 – Cartaz utilizado para auxiliar na sua apresentação oral.....	96
Figura 24 – Segundo cartaz utilizado na apresentação oral.	96
Figura 25 – Postagem de um fórum feita no caderno (LBR, 2007/1)	103
Figura 26 – Caderno do Eixo 2 (LBR, 2007/1)	114
Figura 27 – Caderno eixo 2 – novas marcas (LBR)	115
Figura 28 – Manutenção da marca inicial (LBR, 2007/1)	115
Figura 29 – Marcas que definem etapas do processo (LBR, 2007/1)	116
Figura 30 – Marcas no suporte digital (LBR, 2007/1)	117
Figura 31 – Marcas no caderno de TJM (abril de 2008).....	118

Figura 32 - Marcas do suporte digital (TJM, abril de 2008)	119
Figura 33- Impressão de atividades (TJM, 22/06/2008)	121
Figura 34 – Impressão de postagem no blog (TJM, 25/06/2008)	122
Figura 35 – Enunciado digital e produção manuscrita (LBR, 2008/1)	123
Figura 36 – Materializando <i>falas</i> (LBR, abril de 2008)	124
Figura 37 – Sob a colagem, a resposta da aluna	125
Figura 38 - E-mail de SM, em 22 de abril de 2008	127
Figura 39 - E-mail enviado por SM em 01/07/2008	128
Figura 40 - E-mail enviado por LBR, em 09/05/2008	128
Figura 41 – Primeira atividade criada no suporte digital [1]	129
Figura 42 - Primeira atividade criada no suporte digital [2]	130
Figura 43 - Primeira atividade criada no suporte digital [3]	131
Figura 44 - Portfólio de Aprendizagens de EMO (24/10/2008)	133
Figura 45 - Tutorial elaborado por EMO (outubro de 2008)	135
Figura 46 – Excertos do Memorial de MJ postado no ROODA	137
Figura 47 – Página inicial da avaliação presencial de MJ (03/01/2007)	139
Figura 48 – Comentário da professora que avaliou o trabalho	139
Figura 49 – Segunda página da avaliação presencial de MJ	140
Figura 50: Blog de MJ, 29/08/2006	142
Figura 51 - Blog MJ, 21/11/2008	144
Figura 52 – Desenho escaneado (webfólio de MJ, 2007/2)	151
Figura 53 - Blog do Portfólio de Aprendizagens (MJ, 18/04/2008)	154
Figura 54 – Linha do tempo de MJ	158
Figura 55 – LBR, documento do Word, enviado pelo MSN	161
Figura 56 – Registro do impacto diante das informações	161
Figura 57 – Registro do desafio diante da máquina	162
Figura 58 – Página manuscrita do “Caminho da escola” (2007/1)	164
Figura 59 – Texto inicial do “Caminho da escola” (Pbwiki, 2007/1)	164
Figura 60 – Final da página do “caminho da escola” (L., 2007/1)	165
Figura 61 – Continuação do “Caminho da escola” (2007/1)	165
Figura 62 – Continuação do Pbwiki da L. (2007/1)	166
Figura 63 – Página final do “Caminho da escola” (L., 2007/1)	166
Figura 64 – Página do caderno com hipóteses de escrita	169
Figura 65 – Leituras sobre Psicanálise (2007/1)	170

Figura 66 – Grafia correta após leitura (2007/1).....	170
Figura 67 – Registro de caminhos e definições de termos.....	171
Figura 68 – Folha de rosto do Inventário de Aprendizagens.....	175
Figura 69 –Instruções para o Inventário de Aprendizagens (Eixo 2).....	176
Figura 70 – Exemplo Inventário de Aprendizagens (Eixo 2, 2007/1).....	177
Figura 71 – Manuscrito do Portfólio de Aprendizagens do Eixo 3.....	178
Figura 72 – Linha do tempo dos letramentos de LBR.....	182
Figura 73 – Primeira página do caderno de MNBB (21/08/2006).....	186
Figura 74 – Segunda página do caderno de MNBB (24/08/2006).....	187
Figura 75 – Portfólio de Aprendizagens de MNBB (30/09/2007).....	188
Figura 76 – Postagem no Blog do Portfólio de MNBB (13/08/2008).....	188
Figura 77 – Exemplo dos textos manuscritos no caderno de MNBB.....	189
Figura 78 – Trecho de um chat, no MSN, sobre o memorial.....	191
Figura 79 – Orientações para elaboração do Memorial.....	193
Figura 80 – Excerto de chat em 04/01/2007.....	193
Figura 81 – Item 1 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007).....	197
Figura 82 – Item 1 da avaliação presencial(MNBB, 03/01/2007).....	198
Figura 83 – Item 2 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007).....	199
Figura 84 – Item 3 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007).....	200
Figura 85 – Item 4 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007).....	202
Figura 86 – Chat em 11/01/2007.....	204
Figura 87 – Excertos de chat em 30/01/2007.....	205
Figura 88 – Excertos de chat em 06/02/2007.....	206
Figura 89 – Chat em 10/02/2007.....	208
Figura 90 – Chat em 22/02/2007.....	208
Figura 91 – Fachada da E.E.E.F. Dietschi.....	213
Figura 92 – Horta comunitária da E.E.E.F. Dietschi.....	214
Figura 93 – Aluno da 5. ^a série acondicionando folhas.....	215
Figura 94 – Aluna da 8. ^a série separando plástico.....	216
Figura 95 – Preparação do sabão [1] - (30/10/2008).....	217
Figura 96 – Preparação do sabão [2].....	218
Figura 97 – Preparação do sabão [3].....	218
Figura 98 – Separação e contagem das notas fiscais.....	219
Figura 99 – Aluno da 7. ^a série auxiliando colega.....	221

Figura 100 – Aluna da 7. ^a série auxiliando colega	221
Figura 101 – Dramatização	222
Figura 102 – Jogando com o brinquedo.....	223
Figura 103 – Recebendo as orientações sobre o jogo.....	224
Figura 104 – Tentativa bem-sucedida de rebater a bolinha	225
Figura 105 – MNBB manuseando o notebook.....	226
Figura 106 – Chat em 13/09/2008.....	227
Figura 107 – Página do Pbwiki da Escola.....	228
Figura 108 – Atividade no blog de um aluno de 5. ^a série	229
Figura 109 – Atividade de um aluno de 7. ^a série sobre o Folclore	229
Figura 110 – Manhas de jogos no blog de um aluno da 6. ^a série [1].....	230
Figura 111 – Manhas de jogos no blog de um aluno da 6. ^a série [2].....	231
Figura 112 – Atividade de artes no blog de uma aluna da 7. ^a série	232
Figura 113 – MNBB à direita, a Diretora e uma professora.....	234
Figura 114 – Linha do tempo dos <i>letramentos</i> de MNBB	235

Sumário

AGRADECIMENTOS	5
1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: contexto histórico	18
2.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	19
2.3. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO	21
2.4. A CULTURA DO PAPEL E A CIBERCULTURA	26
2.5. LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?	35
2.6. LETRAMENTO(S): um processo contínuo	36
2.7. SUPORTES OU ESPAÇOS DE ESCRITA	40
2.8. GÊNEROS TEXTUAIS	41
3. A PESQUISA	45
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E SELEÇÃO DA AMOSTRA	45
3.2. OS SUPORTES DE ESCRITA EM TRÊS CACHOEIRAS	60
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	85
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
4.1. ORALIDADE	93
4.2. LEITURA E ESCRITA EM FÓRUMS	102
4.3. LEITURA MULTIMIDIÁTICA	106
4.4. AS MARCAS DO AUTOR.....	113
4.5. TRÂNSITO ENTRE O CADERNO E A TELA DO COMPUTADOR.....	119
4.6. AS CONQUISTAS	126
4.7. ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS	136
4.7.1. Caso 1	136
4.7.2. Caso 2	159
4.7.3. Caso 3	183
5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	251

1. INTRODUÇÃO

O projeto original propunha-se a analisar o letramento sob dois enfoques: (1) análise do processo de letramento num ambiente virtual de aprendizagem, em atividades individuais e colaborativas; e (2) a análise estatística dos níveis de letramento no Brasil, segundo o gênero, a cor/raça e a classe de rendimentos, com base em microdados das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), dando continuidade aos estudos desenvolvidos na Dissertação de Mestrado, defendida em 2004, “Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil”.

Essa perspectiva de análise foi se transformando ao longo do tempo, devido a vários fatores, dentre estes cabem destacar: a possibilidade de aprofundar os estudos sobre letramento, com o incremento de um período de intercâmbio realizado na University of Texas at Austin/USA¹; e a imersão como professora do Seminário Integrador no curso de Pedagogia a distância da UFRGS, mais especificamente no polo de Três Cachoeiras.

O primeiro fator contribuiu para a reflexão teórica acerca da importância da detenção do foco numa perspectiva mais qualitativa, na qual os letramentos pudessem ser analisados em maior profundidade; o segundo fator permitiu vislumbrar a dimensão que a leitura e a escrita assumem, muitas vezes substituindo a comunicação oral, num curso na modalidade a distância. Entendemos que essas demandas implicam novas práticas de leitura e escrita que não se restringem à mudança do espaço do papel para o espaço da tela (embora isso seja de fundamental importância), mas que propõem novas formas de comunicação que precisam ser construídas, trazendo as “marcas da oralidade” e, muitas vezes, dificultando a comunicação mediada pela internet.

O letramento, ou letramentos, como defendem alguns autores, passou a integrar o vocabulário acadêmico, no Brasil, a partir de meados dos anos 80. E ainda gera controvérsias o uso do termo, que se propõe a diferenciar os estudos sobre “os impactos sociais da escrita” – letramento – daqueles sobre a aquisição dos códigos – alfabetização.

¹ O intercâmbio teve a duração de sete meses, de dezembro de 2006 a julho de 2007, e cursamos as disciplinas *Literacy and culture* e *Orality, literacy and technology*, ambas no College of Education da referida universidade, na condição de ouvinte e sob a orientação dos Profs. David Springer e Forrest Novy, este último em caráter informal.

Com a definição desse novo foco, os conceitos definidos *a priori* precisaram ser repensados, assim como os pressupostos, a metodologia, incluindo a forma de coleta e análise dos dados. Eliminamos do estudo a comparação com dados da PNAD, por considerar que pouco ou nada contribuiriam para uma análise qualitativa da leitura e da escrita. Assim, nos detivemos na compreensão dos conceitos de letramento, autor, leitor, editor (funções que se integram diante do uso do computador e da internet), suas possibilidades e limites, nas produções textuais, no suporte e nas estratégias de comunicação adotadas ao longo de quatro semestres de curso.

O estudo tem como objetivo principal entender essas novas práticas, que se refletem no letramento dos sujeitos da pesquisa, promovendo mudanças nas suas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita. Para tanto, integramos ao conceito de letramento(s) a compreensão de novos gêneros discursivos e textuais por meio de um estudo dos registros documentais (em chats, blogs, fóruns e outros, como cadernos), disponíveis em vários suportes ou espaços em que a escrita se materializa – competências e habilidades específicas, desenvolvidas a partir do início do curso de Pedagogia.

A pesquisa busca responder algumas questões, como: (1) Como se processa a transição da cultura do papel para a cultura digital?; (2) Quais são os letramentos promovidos pelo curso e como se apresentam ao longo do tempo?; (3) Quais as principais mudanças nas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita?; e (4) A proposta pedagógica do curso, baseada na interação, contribui para o desenvolvimento de novas habilidades e competências?

O estudo se organiza a partir da perspectiva teórica apresentada no **capítulo 2**, em que discuto os conceitos de *letramento*: sua origem, intersecções e diferenças de um conceito que o precede historicamente, o de *alfabetização*; o letramento entendido como um processo contínuo e a apropriação de *gêneros textuais emergentes* de forma adequada; bem como a participação em *eventos e práticas sociais de letramento* em diferentes *suportes* ou *espaços* de leitura/escrita.

No **capítulo 3** delineamos a pesquisa propriamente dita, apresentando os pressupostos metodológicos, o contexto geográfico, a forma de coleta e descrição da amostra e dos suportes de escrita utilizados em Três Cachoeiras.

O **capítulo 4** apresenta a análise dos dados organizados segundo algumas categorias: oralidade, leitura e escrita em fóruns, leitura multimidiática, trânsito

entre o caderno e a tela do computador, destaque para algumas conquistas importantes dos alunos e, por fim, o estudo de três casos em que analisamos as trajetórias de alunas ao longo de quatro semestres de curso, destacando, pelo recurso de linhas do tempo, as principais mudanças observáveis.

As considerações finais são apresentadas no **capítulo 5**, em que resgatamos as perguntas e os objetivos do estudo, e apresentamos nossas conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o cerne do nosso estudo, ou seja, a discussão dos conceitos sobre os usos da oralidade, leitura e escrita, considerando a apropriação dos códigos (alfabetização) e o desenvolvimento dos usos de forma adequada e criativa (letramento) nos diversos suportes (gêneros e tipos textuais) e num contexto de educação superior mediada pelo computador e pela internet.

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: contexto histórico

Quando pensamos em alfabetização e letramento, as fronteiras são multidisciplinares: desde a pedagogia, passando pela linguística, história e até pela ciência política, pois é objeto de “mensuração” de desenvolvimento e mobilidade social e assinalador de índices de exclusão. Como se não bastassem essas áreas, ainda temos de pensar na inclusão de novos modos de comunicação, que influenciam de forma direta as produções textuais, propondo outras possibilidades de materializar os textos e gerando novos gêneros discursivos e textuais. Sem pensar de forma interdisciplinar e considerar essas interfaces, nos parece impossível discutir o tema, sob pena de cairmos no reducionismo e fragmentarmos o conhecimento possível do fenômeno. Certamente que, ao optarmos por uma visão multifacetada, perdemos em termos de especificidade. Quando se faz uma pergunta multidisciplinar, precisamos nos predispor a buscar as repostas em várias áreas de conhecimento. Assim, partindo da educação, transitando pela sociologia, antropologia, fomos chegando à filosofia, à linguística e, por fim, nos deparamos com a história. A leitura que fazemos dos conceitos, sofreram influências de todas estas áreas, privilegiando, em certa medida, a história e a antropologia no que tange a metodologia. Não podemos dizer que uma influenciou mais do que as outras sob pena de pecar com a concepção inicial de promover uma leitura sistêmica, onde cada uma das partes é fundamental para a compreensão do todo, mesmo que este todo seja um pequeno detalhe diante de uma imensidão de possibilidades.

Tentaremos articular estes saberes de forma a tornar inteligível ao nosso leitor os caminhos trilhados na busca da compreensão do nosso objeto de estudo: o letramento como processo.

No mestrado nosso estudo foi muito mais modesto enfocando o tema como “estado” ou “condição”, fazendo um recorte num dado momento histórico, segundo as declarações dos informantes em pesquisas de caráter nacional. Agora, nos propusemos a acompanhar *in loco*, diante de demandas reais o desenvolvimento das habilidades de escrita de pessoas cursando uma graduação. Buscamos com isto revelar que o letramento, como processo, se estende ao longo da vida e como tal deve ser encarado.

Para contextualizar nossa curiosidade sobre o tema e a relevância de um estudo desta ordem cabe destacar os avanços dos conceitos ao longo do tempo e suas implicações na educação, sempre pensando na nossa realidade brasileira, mas sem desconsiderar as influências externas.

2.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Assim, fazendo uma breve reconstrução histórica dos termos no Brasil, precisamos iniciar pela alfabetização/analfabetismo, conceitos que também se (re)construíram com o avanços das diversas áreas de conhecimento.

As preocupações com a alfabetização no Brasil tiveram início no final do século XVIII quando iniciaram os primeiros Censos (1872), que mesmo sendo imprecisos alertavam para altos índices de analfabetismo. Este passou a se configurar como um problema, de ordem política, no final do Período Imperial, quando foram proibidos os votos dos analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882). A divulgação internacional das taxas de analfabetismo, revelada pelo Censo de 1890, ampliou da dimensão política atingindo as esferas sociais, culturais e econômicas, estigmatizando aqueles que não tinham acesso ao mundo das letras. É a partir do Censo de 1940, quando passaram a ser realizadas pelo, recém criado (em 1937), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que temos início no Brasil a produção sistemática de pesquisas confiáveis sobre os aspectos sócio-demográficos da população brasileira. Nesta, época o critério baseava-se na capacidade de saber ler e escrever o próprio nome. Isso mudou na década de 50, quando os critérios da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) começam a evoluir. Nesta época o critério adotado pelo IBGE passou a ser “pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que

conhecesse”. Um critério mantido até a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada em 2007 e realizada em 2006.

Os critérios da UNESCO sofreram profundas alterações desde então, porém estas não se refletem na forma como pesquisamos o analfabetismo nas nossas estatísticas oficiais. Se pegarmos o conceito de forma literal, qualquer imigrante que não fale uma palavra em português, mas que esteja radicado no país é considerado alfabetizado. Esta não é a principal limitação do conceito, mas sim o fato de ser obtida através de uma simples declaração, onde até mesmo por constrangimento a pessoa pode responder que sabe, mesmo desconhecendo qualquer código alfabético. Comprovamos que este critério isoladamente não dá a dimensão do analfabetismo, cruzando estas respostas com a escolarização (ou como chamamos na dissertação – níveis de letramento) e encontramos entre pessoas que frequentaram até três anos de escola, com aprovação e mesmo assim, se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples, considerando-se qualquer idioma. Ou seja, mesmo sendo fator de estigmatização e a pessoa tendo escolarização o fato de não utilizar os códigos de leitura e escrita na sua prática cotidiana, fazem com que retorne à condição de analfabeto e declare isto. Da mesma forma constatamos que essa apropriação da leitura e da escrita nem sempre se dá nos “bancos escolares”, pois, dentre os que se declararam aptos muitos nunca frequentaram a escola se alguns se sentiram constrangidos diante da pergunta, não podemos atribuir a todos esse tipo de reação. Temos acompanhado esta relação entre as duas variáveis desde 2002 e até o presente momento, o quadro se mantém estável, sem que haja um único caso no país inteiro de uma pessoa que cursou 4 anos de escola e se declarou incapaz de ler e escrever um bilhete simples.

Para a UNESCO², em 1957, este critério já não conseguia dar conta do fenômeno, sendo atualizado para: Um continuum de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social. Nesta concepção já se percebe um avanço da dimensão individual para uma dimensão social. Encontramos registros de mais duas atualizações do critério: uma da década de 60³, onde percebe-se clara

² HARRIS, Th. L.; HODGES, R. E. *Dicionário de alfabetização*: vocabulário de leitura e escrita. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

³ O fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

ampliação com ênfase na funcionalidade, destacando as dimensões individual e social do uso destas "habilidades", que agora envolvem, não apenas a leitura e a escrita, mas a aritmética; e, a mais recente de 1978 que prevê:

A capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático⁴ em prol de seu desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Nesta definição, o elemento novo consiste na manutenção das aquisições de habilidades de leitura, escrita e cálculo, prevenindo o fenômeno, que ainda se observa no Brasil, de reversão à condição de analfabeto, conforme destacamos em Machado (2004) e, em Machado e Carvalho (2008).

Ou seja, há 30 anos atrás já se pensava na necessidade de promover o que hoje consideramos como imperativo e fundamental que é a aprendizagem ao longo da vida (long life learning). Porém estas concepções ainda não integram nossas estatísticas oficiais, nem mesmo as habilidades matemáticas são contempladas e recentemente foi objeto de estudo suplementar o uso de telefones móveis celulares, possuir computador e acessar a internet. Com o pretexto de avaliarmos a inclusão digital, negligenciamos uma dimensão anterior promovida pelo acesso à leitura e à escrita. Não podemos pensar em pessoas totalmente iletradas, numa sociedade letrada, onde se utiliza dinheiro (que pressupõe conhecimentos aritméticos) e se participa de eventos onde se fazem presentes o uso de escrita e leitura. Porém, não devemos esquecer que podemos ter uma inserção muito restrita pela falta de domínio dos códigos de leitura e escrita.

Até aqui apresentamos a forma como a alfabetização/analfabetismo é avaliada(o) no Brasil, no próximo item iremos discutir como o fenômeno é teorizado e como se articula com o conceito de letramento.

2.3. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Até meados dos anos 80 a terminologia adotada nas publicações acadêmicas remetia aos termos alfabetização/analfabetismo. A primeira menção ao termo letramento, no Brasil, é atribuída a Mary Kato em 1986, no livro "No mundo da

⁴ Grifo nosso.

escrita: uma perspectiva psicolinguística”. O status acadêmico é atribuído por Soares (2003) à obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, publicada em 1988 por Leda Tfouni. Nela a autora distingue os conceitos *alfabetização* de *letramento*. Tfouni e Kleiman são as primeiras autoras a publicar livros com o verbete *letramento* no título, respectivamente: *Letramento e alfabetização* (Tfouni, 1995) e *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (Kleiman, 1995). Até então, *alfabetização* e *literacy*, termo em inglês que deu origem à palavra *letramento* em português⁵, eram traduzidos como sinônimos. Um exemplo que revela essa correspondência é a obra de Paulo Freire e Donaldo Macedo “*Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*”, de 1990, publicada em 1987, em inglês, sob o título “*Literacy: reading the world and the word*”.

Segundo Kleiman⁶ (1995, p.15), o conceito foi incorporado nos meios acadêmicos “numa tentativa de diferenciar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais⁷ no uso e na prática da escrita”. Todavia, a autora exclui dessa conotação, justamente, a definição freireana de alfabetização, cuja concepção já contemplava a organização reflexiva do pensamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica, com vistas à inclusão dos sujeitos num processo de real democratização da cultura e de libertação (Freire apud Kleiman, 1995). Nessa época, o termo ainda não havia sido dicionarizado – isso só aconteceu em 2001.

Outra autora importante na área de letramento, aqui no Brasil, é Leda Veridiani Tfouni, também uma das primeiras a adotar o termo, que define como

um *processo* cuja natureza é *sócio-histórica* deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não-alfabetizados, mas com baixo grau de escolaridade. (1995, p. 31)

Mais adiante retomaremos o conceito para discutir o letramento como processo. Por ora, gostaríamos de destacar a ênfase na relação entre oralidade e escrita em contraponto com o que a autora chama de a “grande divisa”. Essa pode ser explicada em decorrência de estudos realizados por pesquisadores, como Ong (1986), que compreende o letramento comparando sociedades ágrafas com

⁵ No Brasil, pois em Portugal a expressão é *Literacia*.

⁶ Uma das primeiras autoras a publicar livros com *Letramento* no título, na década de 90, juntamente com Leda V. Tfouni.

⁷ Grifo da autora.

letradas; Havelock (1963, 1982, 1986), que analisa a introdução da escrita desde a Grécia Antiga, estando a escrita contraposta ao uso da memória e dos discursos orais, sofrendo a resistência de Platão, que considerava que o texto não poderia defender as ideias do autor; ou Goody (1977, 1987), cujos estudos históricos e antropológicos apontariam diferentes *mentalidades* entre os povos de culturas ágrafas e letradas.

Kleiman (1995) também se opõe à divisão entre práticas orais e letradas, e considera que, além dos impactos sociais da escrita, o letramento inclui os *eventos de letramento* e as *práticas sociais* na sua conceituação. A definição de *evento de letramento* é atribuída aos estudos de Shirley Brice Heath (1982), que o define como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e seus processos de interpretação⁸”. As *práticas sociais de letramento* são definidas por Brian Street (1988), que o considera um conceito mais “robusto”, pois

tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar e que lhe dão significado (STREET,⁹ 2003, p. 7).

Diante dessa definição, é entendido que um indivíduo pode ser letrado mesmo sem ser alfabetizado, pois numa cultura letrada dificilmente uma pessoa deixaria de participar das mais variadas situações em que a escrita se faz presente. Um exemplo apresentado por Kleiman (op.cit., p.18) remete à compreensão de uma criança quando um adulto diz: “Olha o que a *fada madrinha* trouxe hoje!”. Ao reconhecer a *fada madrinha* dos contos de fada, a criança revela conhecimentos de uma cultura letrada, e sua oralidade sofre as influências desses conhecimentos que são adquiridos nas relações sociais cotidianas (com a mãe, ao ler histórias antes de ela dormir, ou ao assistir à TV).

As contribuições de Street não se restringem ao conceito de práticas, estas se ampliam nas definições dos modelos autônomo e ideológico de letramento, publicados pela primeira vez em 1984, no livro “Literacy: Theory and Practice”.

⁸ "A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes". (HEATH, 1982, p.93)

⁹Texto completo na Biblioteca UniSesi, disponível em <http://www.unisesi.org.br/porta1/index.htm>, acessado pela última vez em 09/02/2009.

Pode-se dizer que os modelos postulados por Street influenciaram muito os autores brasileiros. Todavia, muitos entenderam os modelos de forma polarizada, assim como eram polarizados os estudos sobre culturas letradas e ágrafas, separando-se a oralidade da leitura e da escrita. O modelo autônomo foi entendido como capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo por meio da aquisição dos códigos de escrita, pressupondo uma neutralidade por parte daqueles que promovem essas ações. E o ideológico, então, envolveria as dimensões políticas e sociais do fenômeno.

Esses modelos são revistos pelo autor em 2003, na Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Na versão escrita desse evento, o autor considera que, com frequência, o modelo autônomo de letramento é representado pela apropriação da *técnica*¹⁰, considerando-se que “as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento”. O *modelo ideológico* parte de outras premissas, considerando que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e a escrita assume significados segundo o contexto dos grupos e instituições em que foi adquirida.

Esses modelos, segundo Street, são indissociáveis, pois a forma autônoma como o letramento se apresenta

é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos . (op.cit., p.9)

Freire é um dos autores citados por Street (2003) que contribuiu para a definição da dimensão ideológica de letramento. É interessante observar que, entre os autores brasileiros, poucos o mencionam e, quando o fazem, é para colocá-lo na contracorrente do letramento enquanto fenômeno, juntamente com Emília Ferreiro. Apesar de Freire nunca ter utilizado o termo ou discutido essa perspectiva, seus postulados não se distanciam daquilo que Street diz, como quando define que

¹⁰ Grifo nosso.

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p.11-12)

Magda Soares também contribuiu para a definição do letramento no Brasil. A autora entende os processos de alfabetização [enquanto apropriação da técnica] e letramento como diferentes, porém indissociáveis, e define essa relação pelos conceitos de *estado* ou *condição* – palavras que para ela são importantes para a compreensão das diferenças entre *analfabeto*, *alfabetizado* e *letrado*. A autora parte do pressuposto de que quem aprende a ler e a escrever, passando a envolver-se em práticas de leitura e escrita de forma competente, torna-se uma pessoa *diferente*, ou seja, adquire um outro *estado* ou *condição*, que não implica “mudar de nível ou de classe social, mas mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (2003, p. 37).

Com a inclusão das palavras *estado* ou *condição*, Soares busca ampliar o foco para além do impacto ou das consequências da escrita numa dada sociedade. Sua definição inclui os eventos e as práticas como propostos por Heath e Street, mas não se restringem a eles.

Em síntese, nas palavras da autora, letramento é “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (1998, 2002).

Para Ferreiro, alfabetização não é um *estado*, como define Soares, mas um *processo* que inicia bem cedo e se estende ao longo da vida. A autora considera modismo a adoção do termo *letramento*, porém aceitaria se fosse um consenso entre os especialistas. Segundo ela, “o conceito [de alfabetização] também muda com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia”.

A expansão nos usos do computador e internet, para Ferreiro (2001), exige mais “rapidez na leitura e muita seletividade, porque não se pode ler tudo o que está na tela. E a capacidade de selecionar não é algo que, há alguns anos, fosse uma exigência importante na formação do leitor”.

Concordamos com essas novas demandas sinalizadas por Ferreiro e as discutiremos no próximo item, no contexto das culturas do papel e da tela do computador.

2.4. A CULTURA DO PAPEL E A CIBERCULTURA

Para compreendermos as diferenças entre os processos de alfabetização e letramento na cultura do papel e na cultura digital (cibercultura), consideramos importante iniciar definindo as principais concepções de cultura escritas ao longo do tempo.

Nosso enfoque não estará centrado nas culturas, num contexto social mais amplo, mas na cultura escrita e nas mudanças decorrentes de novos processos comunicacionais. Como nosso foco de análise são o letramento e as novas demandas de leitura e escrita, estas mudanças ou permanências servirão de parâmetro para pensarmos as práticas de letramento no Curso de Pedagogia da UFRGS.

As habilidades de leitura e escrita ainda demarcam o nível de desenvolvimento de um país. Apesar de não podermos considerar que existam pessoas completamente iletradas numa cultura letrada, os altos índices de analfabetismo dos países em desenvolvimento ainda dividem o mundo. A essas dificuldades somam-se agora as demandas por usos de novos suportes de escrita, que permitem novas formas de produzir, editar, publicar e interagir com os textos, exigindo o desenvolvimento de novos gestos e habilidades.

Soares (2002), ao tratar do letramento na cibercultura, utiliza o termo no plural justamente para

ênfasis a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.¹¹

E define o espaço de escrita como “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita” (BOLTER, apud SOARES, 2002, p.149). Como bem esclarece a autora, toda escrita é espacial, exigindo um lugar para que se “inscreva/escreva e a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente”. (op.cit.)

¹¹ Grifos da autora.

A tela como novo espaço de escrita produz “significativas mudanças nas formas de interação entre o escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto, e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”(idem, p.151).

Roger Chartier contribui com a compreensão dessas mudanças numa perspectiva história que, além de resgatar a “trajetória do escrito”, situa os diferentes suportes¹² de escrita ao longo do tempo.

No artigo “Do código ao monitor”, de 1994, Chartier contextualiza a invenção da Imprensa, por Gutenberg, que por muitos foi considerada uma revolução, ao introduzir os caracteres móveis e a prensa.

Para Chartier, o livro não se modifica pela invenção da imprensa, pois tanto antes quanto depois de Gutenberg

é um objeto composto de folhas dobradas, reunidas em cadernos, os quais, por sua vez, são *encadernados*. Nesse sentido, a revolução da imprensa não é, de forma alguma, o *aparecimento do livro*. Doze ou treze séculos antes da nova técnica, o livro ocidental já encontrara a forma que permaneceria idêntica na cultura do impresso(1994, p.186).

É importante destacar, nesta citação, além da cronologia o contexto geográfico, pois essas mudanças referem-se ao livro ocidental. Olhando em direção ao Oriente, o autor destaca a China, a Coreia e o Japão na busca de redimensionar o caráter revolucionário da descoberta de Gutenberg. No Oriente, os caracteres móveis são conhecidos bem antes do século XV. Na China, já utilizavam caracteres de argila cozida no século XI, e no século XIII a Coreia já utiliza caracteres metálicos. Essas publicações eram muitas vezes confiscadas pelos Imperadores ou mosteiros, impedindo uma difusão mais abrangente dos livros. A xilografia na China (século IX), na Coreia (século VIII) e no Japão dos Tskogawa permitiu uma ampla circulação do impresso, com certas vantagens sobre os caracteres móveis. Por exemplo:

está mais bem adaptada do que os caracteres móveis a línguas cujos traços marcantes são o grande número de caracteres, ou como no Japão, a pluralidade das escritas; ela mantém uma ligação forte entre a escrita manuscrita e a impressão, uma vez que as pranchas gravadas o são a partir de modelos caligrafados; pela própria resistência das madeiras, conservadas de forma duradoura, ela permite a adequação da tiragem à demanda.

¹² Adotaremos nesse trabalho o conceito de suporte quando nos referirmos à superfície material onde se inscreve o texto.

Essas considerações ajudam a dimensionar o papel da revolução de Gutenberg na disseminação do livro, no Ocidente, assim como havia outras formas no Oriente. As mudanças observáveis na atualidade, segundo Chartier (op. Cit., p. 187), seriam muito mais revolucionárias, pois contemplam “ não apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores”.

Nesse artigo, assim como no livro “A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun”, de 1999, Chartier enfatiza a relação entre o “objeto” livro e as formas possíveis de leitura com os diversos suportes¹³ – desde o livro em forma de rolo (*volumen*), que não permite escrever ao mesmo tempo em que se lê até a leitura no monitor. Essas mudanças implicam novas posturas corporais e, neste último suporte, um distanciamento do leitor em relação ao texto, havendo uma necessidade de mediação pelo teclado. Considerando-se que os estudos de Chartier datam do século passado, ainda não contemplam recursos como *touch screen* possível em alguns dispositivos móveis e que podem substituir os mouses e teclados no futuro, e suportes como o e-paper¹⁴ ou papel digital, “que designa tecnologias que procuram imitar o papel convencional com uma impressão eletrônica de textos e imagens que podem ser apagadas ou alteradas a qualquer momento sem necessidade de um novo papel¹⁵”.

Essas mudanças no suporte e na produção, reprodução e leitura de textos que levava séculos para acontecer e se disseminar, agora, numa cultura em rede, conectada by World Wide Web, e num mundo entendido como Globalizado, acontecem e se disseminam em poucos anos. Impulsionada por um mercado capitalista e que compete no desenvolvimento de novas tecnologias.

No site “Brasil escola¹⁶”, a globalização é definida como

um processo ainda em curso de integração de economias e mercados nacionais. No entanto, ela compreende mais do que o

¹³ O termo “suporte” é usado, neste trabalho, como o lugar onde se materializa a escrita, com o mesmo sentido atribuído por Soares e Bolter a espaços de escrita, sendo adotado como sinônimo.

¹⁴ Uma notícia publicada em 16 de abril de 2008, no site da UOL, o destaque é para o protótipo de um novo tipo de e-paper com chip, desenvolvido em Tóquio pela empresa E-Ink, e combina o papel eletrônico tradicional com tecnologia sensível ao toque e um novo chip de controle. Este novo suporte permite aos usuários escreverem com caneta preta ou cinza e utilizar a caneta branca para apagar.

¹⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/E-paper>, capturado em: 06/07/2008.

¹⁶ Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.com/geografia/globalizacao.htm>. Consultado em 05/06/2007.

fluxo monetário e de mercadoria; implica a interdependência dos países e das pessoas, além da uniformização de padrões e está ocorrendo em todo o mundo, também no espaço social e cultural. É chamada de "terceira revolução tecnológica" (processamento, difusão e transmissão de informações) e acredita-se que a globalização define uma nova era da história humana. Apesar de ser um processo antigo, apenas na década de 90 a globalização se impôs como um fenômeno de dimensão realmente planetária, a partir dos Estados Unidos e da Inglaterra e de quando a tecnologia de informática se associou à de telecomunicações.

Santos (2008) discute o mundo em três perspectivas: (1) tal como nos fazem crer, com a globalização podendo ser entendida como fábula; (2) o mundo tal como é, e a globalização se caracterizando como perversidade; e, (3) o mundo como pode ser, propondo caminhos para uma outra globalização.

Na perspectiva do autor, a definição do site Brasil Escola reforça uma compreensão de globalização como fábula, apresentando as características: interdependência, uniformização de padrões, difusão instantânea das informações, dentre outros. Não considera sua face perversa, omitindo na definição o desemprego crescente, o conseqüente aumento da pobreza, as perdas de qualidade de vida, a fome, a dificuldade de acesso à educação de qualidade, fatores que alimentam um sistema competitivo e estão presentes em alguma medida no processo de globalização, se fazendo sentir inclusive nas grandes potências do século, a exemplo dos Estados Unidos.

O autor aponta caminhos possíveis para uma globalização mais humana, com a qual onde as bases técnicas, que suportam o modelo perverso, sejam postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

Assim, não podemos pensar os demais conceitos sem considerar o papel desse fenômeno em âmbito mundial, que afeta os modos de ser e fazer na sociedade atual. Partindo do texto acima referido, é possível perceber que esse processo reflete influências de padrões ocidentais nas práticas adotadas, não apenas a partir das novas tecnologias de informação e comunicação, mas sendo mais facilmente difundidas por estas, sendo que alguns autores se referem à ocidentalização (*westernization*) em lugar de globalização. Um exemplo dessa ocidentalização pode ser dado por uma situação ocorrida na disciplina "Orality, literacy and culture", ministrada pelo Professor Randy Bomer, na University of Texas at Austin, em 2007: um colega chinês mencionou a necessidade de criar uma

palavra com som semelhante a “Bolog” para representar os *weblogs* ou *blogs* como são conhecidos estes espaços de registro nas culturas alfabéticas.

Estamos inseridos no que Pierre Lévy definiu como *Cibercultura* – “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*”. Este último é definido pelo autor como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.(2004,p.17).

Esses processos de técnicas e comunicação nos conectam com qualquer lugar do globo praticamente em tempo real, permitindo-nos realizar uma videoconferência pelo Skype, com a plateia em Gramado e o palestrante na África.¹⁷

Diante disto, torna-se arriscado fazer previsões de futuro, pois estamos consumindo hoje o inimaginável há 20 anos. E assim como erraram nas previsões sobre a disseminação dos computadores, que estão cada vez mais acessíveis e portáteis, corremos o risco de errar ao sugerir que não surgirão tecnologias para substituir os computadores e impressoras como os conhecemos hoje.

O Instituto Galileo Galilei sugere algumas modificações no espaço da sala de aula (e nos espaços de escrita) para atender o perfil dos alunos que já nasceram na era da informática.

Em matéria publicada no Jornal Zero Hora, na série de reportagens denominadas “O X da educação”, o jornalista Marcelo Gonzato entrevista vários especialistas sobre os impactos que as tecnologias digitais estão produzindo no espaço da sala de aula, que tradicionalmente se mantém resistente às mudanças. A figura 1 ilustra uma simulação de como seria uma sala de aula *inteligente*.

Observa-se uma nova configuração espacial – na sala tradicional os alunos sentam-se em cadeiras ou classes individuais (algumas propostas pedagógicas os organizam em círculos ou grupos) e na imagem aparecem estações ocupadas por três alunos que compartilham um computador, monitor e teclado. O professor escreve numa lousa digital que possui um sensor que recebe os sinais emitidos por uma caneta eletrônica. O que o professor escreve é transmitido para o monitor das estações e os alunos podem acessar de casa também, pois o professor disponibiliza o conteúdo pela internet.

¹⁷ A exemplo do aconteceu no V ESUD e 6° SENAED, em Gramado, RS, 2008.

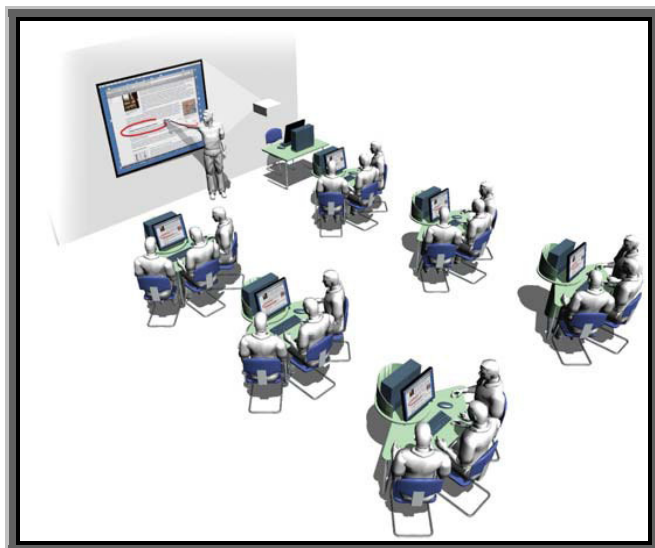


Figura 1 – Sala de aula inteligente – Zero Hora, 12 de fevereiro de 2009, p.4 – 5.

Fonte: Instituto Galileo Galilei para a Educação Fernando Gonda / Editoria de Arte

As principais mudanças não estão propriamente centradas no espaço, mas na possibilidade de interações entre o trio, o acesso a várias mídias e a realização de tarefas simultâneas, como pesquisas e consultas ao Google Earth. Isso não garante que o ensino deixe de ser transmissivo, com o professor direcionando todas as ações executadas pelo grupo. Todavia, estas atividades estimulam mais os alunos, já que fora da sala integram o cotidiano de uma geração acostumada a realizar várias coisas ao mesmo tempo, como explorar um site de músicas, bater-papo com os amigos pelo Orkut e editar fotos ou vídeos capturados com câmeras digitais ou celulares. Se para os alunos essa multiplicidade de estímulos é familiar para os professores que se alfabetizaram numa cultura do papel e estão ingressando na cultura digital é preciso orientação e formação continuada, pois o ensino transmissivo precisa abrir espaço para um aluno mais ativo e alfabetizado num contexto digital.

Um aspecto importante que nos chamou a atenção foi que na proposta de uma sala adequada ao perfil de alunos nativos na era da tecnologia digital, ainda é previsto espaço nas mesas para os alunos fazerem anotações em cadernos (manuscritas).

Coscarelli (2005) acredita que ainda não é o momento de trocarmos o lápis e a caneta pelo teclado, mas considera essa troca como algo previsível num futuro próximo. Chartier (1999) é mais cauteloso e, ao ser questionado sobre os novos comportamentos ou expectativas decorrentes de um leitor que tenha sido educado

diante da tela, diz que *talvez* no futuro a tela do computador substitua o caderno ou a pasta de papéis. Talvez a melhor estratégia seja manter o que temos e integrar as novas possibilidades.

As tecnologias de escrita adotadas no modelo apresentam um considerável nível de sofisticação já disponível no mercado e adotado em algumas escolas particulares, como o Colégio Rosário, em Porto Alegre, citado no texto da Zero Hora.

A reportagem menciona alguns aspectos cognitivos e comportamentais que caracterizam o que chamaremos de “nativos da cibercultura¹⁸”. Todavia não esclarece o leitor sobre os aspectos geográficos, sociais e econômicos nos quais esses *nativos* se inserem e onde essas escolas se desenvolvem. Falamos de uma realidade metropolitana, de escolas particulares e de jovens de classe média ou alta numa região que apresenta os mais altos índices de escolaridade.¹⁹

Certamente não podemos desconsiderar as influências e possibilidades pedagógicas das tecnologias, mas precisamos considerar que vivemos num país de grandes contrastes e desigualdades. Enquanto em São Paulo existem pessoas que se deslocam de helicópteros para evitar congestionamentos, ganhar tempo ou se sentirem mais seguras, no litoral Norte do Rio Grande do Sul, onde realizamos a pesquisa, temos professoras que se deslocam a cavalo ou de bicicleta para ministrar aulas em escolas que não possuem energia elétrica, quanto mais acesso à internet.

As preocupações com o letramento no Brasil, e no mundo de um modo geral, ganharam força a partir do momento em que os investimentos em alfabetização no século XX começaram a se refletir em níveis mais elevados de escolarização da população. Isso não necessariamente corresponde ao desenvolvimento das habilidades necessárias para dar conta das demandas de leitura e escrita impostas pela sociedade atual. Concomitante a essas novas preocupações em relação ao letramento da população, ainda num contexto da cultura do papel, surgem as

¹⁸ Alguns chamam de “nativos digitais”, contudo adotaremos a terminologia apresentada por Martins e Giraffa (2008, p.430), no artigo “Metodologias de projetos via Moodle: uma investigação acerca das competências necessárias aos docentes do Ensino Fundamental”. Juntamente com o conceito de nativos, as autoras trazem o conceito de *imigrantes* – categoria em que, segundo Prensky (2001), se encaixam os professores. Segundo ainda Prensky (2001), os professores que atuam na escola e possuem mais de vinte anos são imigrantes no ciberespaço. Ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que a geração em escolarização atual, denominada de “nativos”. Disponível em <http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0004.pdf> visitado em: 14/02/2009.

¹⁹ As regiões que apresentam os níveis de escolaridade em paridade com o letramento são: Sul, Sudeste e o Distrito Federal. Esses dados estão disponíveis na dissertação de mestrado “Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil”, de Machado (2004).

demandas geradas pelas novas tecnologias e pelos problemas ainda não solucionados de letramento. Somam-se, além disso, questões a partir das necessidades da alfabetização e do letramento digital.

Assim sendo, alunos de um curso de graduação, especialmente na modalidade a distância, estão expostos a uma série de demandas que envolvem vários *letramentos*, sendo constantemente desafiados a desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita – estas últimas nos suportes do papel e digital (letramento digital), e, muitas vezes, em situações de comunicação, uma vez que, num curso presencial, a oralidade seria adotada. Essas práticas letradas envolvem a apropriação de novos gêneros textuais, muitos dos quais estão associados ao uso do computador e da internet como mediadores da comunicação. Além disso, diante da grande quantidade de informação circulante na rede (World Wide Web), precisam desenvolver a capacidade de selecionar informações, o que se traduz em português por Competência Informacional (Information Literacy).

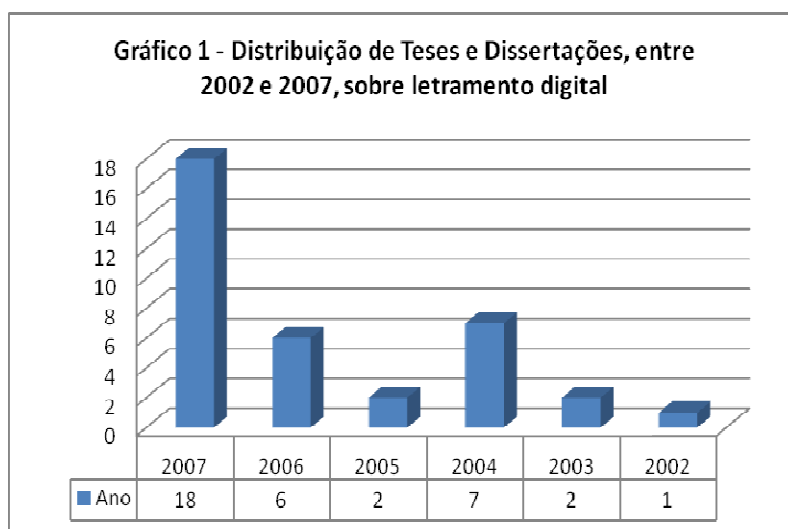
Mesmo sendo alfabetizados e mais letrados do que grande parte da população, que sequer atinge o nível médio de ensino formal, essas pessoas têm uma série de novas competências que precisam ser desenvolvidas paralelamente às aprendizagens específicas da área de conhecimento do curso. São competências intimamente vinculadas ao processo de formação, uma vez que integra o repertório de pedagogos e pedagogas alfabetizar/letrando as novas gerações. Esse compromisso dos alunos do curso com uma iniciação à formação continuada, e com a promoção dessas habilidades com seus próprios alunos (de hoje e do futuro), se traduz na forma como o curso foi concebido. Mesmo que *esses letramentos mais específicos (digital e informacional)* não se constituam um fim em si mesmos, se integram e se articulam com a proposta pedagógica do curso, que prevê a formação inicial e continuada dos alunos²⁰.

Para mapear um pouco do interesse acadêmico pela temática, desde a década de de 90, quando foram publicados os primeiros livros sobre letramento, levantamos no site de uma livraria (que anuncia ter mais 2.800.000 títulos) quantas publicações havia com Letramento no título em língua portuguesa. Encontramos 37 publicações²¹, no período entre 1995 e 2008. Aproximadamente, uma média de três livros por ano.

²⁰ Para saber mais, ver Manual do Aluno anexo.

²¹ Em língua portuguesa.

Souza (2007, p. 31), em pesquisa ao portal da Capes²², encontrou entre 1987 e 2004, 1.339 teses ou dissertações sobre *alfabetização*, 273 sobre *letramento*, sendo que, destas, 90 abordavam os dois termos. Replicamos a pesquisa de Souza com outro enfoque: selecionamos o período entre 1996 e 2007 e encontramos 186 teses ou dissertações sobre *alfabetização e/ou Letramento*. E, ao realizar esse levantamento, observamos que o conceito *digital* começava a se fazer presente. Filtrando as teses e dissertações na busca de *letramento digital*, encontramos, entre 2002²³ e 2007, 36 teses ou dissertações sobre a temática. No gráfico 1, representamos esse incremento no número de trabalhos, destacando que apenas entre 2006 e 2007 triplicaram as teses ou dissertações sobre letramento digital.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

O interesse no assunto está crescendo muito e não podemos ser ingênuos e pensar que os discursos que circulam são neutros e livres de qualquer ideologia. Vivemos em meio a uma economia capitalista, em que os recursos (equipamentos, acesso à internet) têm um custo considerável e estão cada vez mais descartáveis. A vida útil de um computador é estimada em 15 meses; as peças são produzidas durante alguns anos e, dependendo do equipamento, somos desaconselhados ao conserto. O uso de computadores e o acesso à internet não apenas nos permitem

²² O endereço que utilizamos para a pesquisa foi <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>, acessado em 07/02/09. Na pesquisa de Souza (2007, p. 31), o endereço que consta é <http://ged.capes.gov.br/Agdw/silverstream/pages/frPesquisaTeses.html>. No entanto, tentamos acessá-lo e não encontramos o banco de teses e dissertações.

²³ Não encontramos nenhuma tese ou dissertação em 2001.

acessar rapidamente as informações e desenvolver novas propostas pedagógicas, mas, ao letrarmos e alfabetizarmos, estamos, além de atuando no sentido de incluir pessoas numa sociedade em rede, abrindo um mercado de consumidores em potencial. Não vamos nos deter nessas questões, mas é importante destacar que não existe neutralidade na expansão das tecnologias e que uns ganham bem mais do que outros, como sempre ocorre em relações de poder assimétricas.

Não podemos ficar à margem de mudanças desse porte, de abrangência global. Todavia, para o nosso estudo, as implicações que interessam são aquelas que se apresentam em *eventos e práticas de letramento* e exigem habilidades diferentes daquelas do suporte de papel.

2.5. LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

Estamos lidando com um conceito que, além de envolver várias disciplinas, tem inúmeras definições que se construíram ao longo do tempo. Os autores falam de múltiplos letramentos, letramento tradicional e letramento eletrônico ou ciberletramento (BUZATO, 2001); letramento alfabético e digital (XAVIER); letramentos (STREET, 2003, *New Literacy Studies*); letramento e letramento digital (SOARES, 2002); letramento tecnológico ou digital (MARCUSCHI, 2005).

Se o termo letramento sugiu para diferenciar os estudos sobre apropriação da tecnologia de escrita dos estudos sobre as práticas sociais que essa tecnologia produz, agora temos um fator a mais para acrescentar à já complicada equação: diante de um suporte digital, que mudanças ocorrem nos processos de escrita dos sujeitos? Em especial, no caso deste estudo, como isso se processa quando se trata de pessoas alfabetizadas na cultura do papel e que se veem diante de um computador e de novas possibilidades (gêneros textuais) de escrita?

Entendemos que, quando Street (2003) se refere aos múltiplos letramentos, está considerando de uma forma genérica as especificidades de uma dada cultura, que compartilha os mesmos códigos, eventos e práticas, atribuindo significados específicos a estes.

Os demais autores (BUSATO, 2001; XAVIER; MARCUSCHI, 2005; SOARES, 2002) estão buscando uma terminologia que diferencie as práticas na cultura do papel daquelas que se desenvolvem na cibercultura, em que os conceitos de tempo e espaço passam a se fazer ainda mais importantes para ajudar a compreender os processos de alfabetização e letramento.

Para Soares, o letramento digital se caracteriza por “um certo *estado* ou *condição* que adquirem aqueles que se apropriam da *nova tecnologia digital* e exercem práticas de leitura na tela, *diferente* do *estado* ou *condição* dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (2002, p.151). Em síntese, a definição de Soares integra tanto a apropriação técnica quanto as práticas sociais decorrentes do seu uso.

Considerando a alfabetização no contexto do papel, esta se relaciona à aprendizagem da codificação/decodificação de fonemas e grafemas, assim como à apropriação de gestos e convenções da escrita, que se constituem aspectos técnicos. Por extensão do conceito, tomando-se em conta a mudança de suporte, consideraremos que a alfabetização digital envolve a apropriação de novos códigos (iconográficos, por exemplo), novos gestos (uso do teclado e mouse) e novas convenções de leitura e escrita (hipertexto com links).

Frade (2005, p.63) considera que várias capacidades estão envolvidas na aquisição do sistema alfabético, tais como:

- reconhecimento das repetições de sons, como rimas, sílabas e sufixos, e saber, gradativamente, identificar e registrar as letras que as representam;
- compreensão das diferenças entre as letras e outras formas gráficas e saber grafá-las;
- saber que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo e que as palavras são separadas por espaços em branco;
- conhecer o alfabeto;
- escrever ortograficamente palavras.

E além do desenvolvimento dessas capacidades, que têm certa estabilidade histórica, é preciso se apropriar dos artefatos de escrita. Constituindo-se o letramento (ou a apropriação da escrita e seus usos) um processo contínuo e diante de avanços tecnológicos que têm acelerado as mudanças nos suportes e formas de leitura e escrita, julgamos importante discutir a concomitância ou o predomínio desses processos ao longo do tempo.

2.6. LETRAMENTO(S): um processo contínuo

Consideramos que a abordagem qualitativa do processo de letramento poderia identificar alguns aspectos generalizáveis, apesar de a nossa preocupação

central ter sido a análise cuidadosa de registros documentais de um grupo específico num contexto particular. Ainda assim, é possível explicar detalhes do processo de aquisição de novas formas de ler e escrever que se materializam no espaço do papel e da tela do computador. Dessa forma, procuramos estudar objetivamente esses processos num período de tempo que permitisse que as mudanças acontecessem. Algumas autoras, como Ferreiro (2003) e Tfouni (2002), contribuem para essa definição de um processo contínuo de letramento.

O “*continuum*” descreve, graficamente, um processo que se relaciona com a existência de posições de sujeito, que vão possibilitar que os textos produzidos em determinado momento sócio-histórico circulem (sejam eles orais ou escritos), e também quem pode (no sentido de “está autorizado a”) ocupar esses lugares. Isto quer dizer, por exemplo, que saber escrever um ofício, ou um sermão, ou uma outra peça discursiva qualquer, não garante que o sujeito que as produziu esteja efetivamente inserido nas práticas letradas que garantem a circulação desses discursos (ASSOLINI e TFOUNI, 2006, p.42).

Tfouni e Pereira²⁴ (2005) consideram que o conhecimento e a familiaridade com as práticas de letramento na perspectiva do *continuum* não seriam mensurados pelo tempo de permanência na escola nem pelo grau de escolaridade alcançado, mas pela sua inserção efetiva nessas práticas.

Enquanto Soares enfatiza a diferença entre leitura e escrita nas práticas letradas, Tfouni (2001, 2002) “propõe que se tome como critério para [se] distinguir entre oralidade e escrita a noção de *autoria*, que serviria de base para tratarmos dessa heterogeneidade das práticas letradas”.

A autoria também é defendida por Soares, na medida em que define que aprender a ler e escrever é se apropriar da escrita, usando-a com propriedade. Entendemos também que a circulação dos discursos, como propõe Tfouni, seria o equivalente aos usos competentes da leitura e escrita nos eventos e práticas sociais de letramento, em Soares.

Assim, um processo contínuo no qual o sujeito pode ocupar diferentes posições ao longo do tempo ou atingir um novo estado/condição pressupõe a superação de alguns estágios. Como já discutimos, a inclusão na cultura letrada se dá antes mesmo da alfabetização e, de acordo com Tfouni, não tem uma relação direta com os anos de estudo ou o grau de escolaridade. Todavia, à medida que se

²⁴ Disponível em http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32118689_ITM , capturado em: 30/08/2008.

complexificam as formas de leitura e escrita, se ampliam as distâncias que separam os não-alfabetizados, ou com baixa escolaridade, daqueles que dominam os códigos e interagem em novos espaços, fazendo *circular os seus discursos*.

Ferreiro (1997) destaca que nem sempre o autor da ideia foi o autor material do texto, e quando isso aconteceu ainda precisava disputar a autoria com os editores. Enquanto no manuscrito o autor podia imprimir suas marcas, com a máquina de escrever (mecânica ou elétrica), estas se tornam mais sutis, expressando-se antes pelo estilo de escrita do que pela forma como são grafadas. O computador também inova, na medida em que permite que o autor seja o editor de seus textos, e amplia as possibilidades de grafar (além das maiúsculas, minúsculas, sublinhado ou não), que agora permitem escolher o tamanho da letra, a fonte, dentre outras possibilidades. Além disso, o autor/editor material se torna também o distribuidor quando publica, por exemplo, na Internet, ou imprime, e assim faz circular seus discursos. Além disso, o texto, no suporte digital pode ser editado quantas vezes forem necessárias, diferindo do suporte do papel, no qual essas correções deixavam marcas.

Nossa posição ainda defende a relação entre a oralidade e a escrita, acreditando na possibilidade de autoria em ambos, num *continuum* que inclui a aquisição de novos códigos, novos gêneros discursivos e textuais, em outros suportes ou espaços de escrita, como a tela do computador ou o envio de mensagens de texto pelo celular.

Os alunos de um curso de graduação, especialmente na modalidade a distância, estão expostos a uma série de demandas que envolvem vários *letramentos*, sendo constantemente desafiados a desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita – estas últimas nos suportes do papel e digital (letramento digital) e, muitas vezes, em situações de comunicação que, num curso presencial, seriam ocupadas pela oralidade. Soares define o letramento como o estado ou condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita; e o letramento digital, quando indivíduo ou grupos fazem uso do computador de forma competente em situações em que o letramento é importante. Para entender os conceitos de letramento na perspectiva da autora, é preciso atentar para como esta define as mudanças de estado ou condição dos sujeitos ou grupos sociais. Para Soares, essas mudanças não se relacionam com uma mudança de nível ou classe social, mas com uma mudança do que chama de

lugar social – mudança no modo de viver em sociedade, nas suas relações com os outros, com o contexto, tornando-a uma pessoa diferente na sua forma de ser e estar no mundo. Mas apropriar-se da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever, que consiste na aquisição de uma tecnologia que permite codificar e decodificar a língua escrita. Apropriar-se “da escrita é tomar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’” (Soares, 2003, p.39).

Em síntese, para Soares, o indivíduo em estado ou condição de letrado não apenas domina a técnica de leitura e escrita, mas a usa socialmente, suas práticas, repondendo adequadamente às demandas sociais de uma cultura letrada.

Xavier²⁵ também defende a existência paralela de vários tipos de letramento; assim, o letramento digital não seria um novo paradigma, todavia mais um tipo.

Segundo o autor, a apropriação do letramento digital teria como condição o domínio do letramento alfabético, havendo assim uma relação de dependência entre o que ele considera um “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Apesar de o autor defender uma relação de dependência, discordamos de sua classificação de “velho” e “novo”. Entendemos que os diferentes letramentos complexificam e ampliam as possibilidades de expressão, exigindo uma série de habilidades e competências, mas não tornam as formas anteriores obsoletas, até porque o “novo” tem por base o que ele considera como “velho”. Além disso, consideramos que esses diferentes letramentos podem se dar de forma simulânea, um se destacando mais em um momento, e vice-versa.

A discussão sobre as limitações de reconhecimento iconográfico ou domínio do teclado do computador (haja vista que as teclas não se posicionam em ordem alfabética, por exemplo) se justifica em certa medida. Contudo, como pesquisadores, não podemos ver o fenômeno do lugar de quem aprendeu a ler e escrever na cultura do papel e vem se apropriando das práticas de letramento digital, pois estaremos desconsiderando as possibilidades de letramento daqueles que estão se alfabetizando agora e, para tanto, já utilizando o computador (senão como único) como mais um suporte de escrita nas suas práticas cotidianas. Estaremos incorrendo na mesma dicotomização das gerações anteriores, que separavam culturas ágrafas das letradas, a oralidade da escrita.

²⁵ Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> , capturado em: 30/08/2008.

2.7. SUPORTES OU ESPAÇOS DE ESCRITA

Entendemos por *espaços de escrita* a forma como Bolter (apud SOARES, 2002, p.149) o caracteriza, como sendo “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Diferentes espaços de escrita exigem diferentes tecnologias tanto de escrita como de leitura. Houve muitas mudanças ao longo do tempo até chegarmos ao uso do lápis, da caneta e do papel ou do quadro-verde e giz, ainda muito utilizado nas escolas. O papel e o quadro são espaços de escrita manuscrita. Temos também como suporte de leitura os livros produzidos pela tecnologia tipográfica, mas este não altera de forma significativa a forma como se realiza a leitura, na cultura ocidental: linear e da esquerda para a direita. Chartier (1999) considera que o leitor da tela é mais livre, pois o texto eletrônico lhe permite mais distanciamento, uma relação não-corporal. O mesmo acontece quando se escreve por meio da mediação do teclado, enquanto o autor de textos manuscritos “produz uma grafia diretamente ligada aos seus gestos corporais” (1999, p. 16).

As fronteiras do livro digital não são tão facilmente delineadas quanto as do livro impresso, que se “encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa”, além disso na versão digital é possível entrecruzar, embaralhar, reunir textos e armazená-los na mesma memória eletrônica, para Chartier, estes traços revelam uma revolução “nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler” (op.cit, p.13).

Outro aspecto que o autor também considera revolucionário, nas novas tecnologias de escrita, reside na simultaneidade entre os papéis de autor, editor e distribuidor, uma vez que, nas redes eletrônicas, “todas estas operações podem ser acumuladas e tornadas quase contemporâneas umas das outras” (op. Cit., p.17).

Os diferentes campos materiais em que a escrita se circunscreve implicam mudanças mais ou menos radicais nas formas de o autor/leitor se relacionar com o texto e nas formas como o texto se torna mais ou menos *permanente*. A escrita na areia, por exemplo, não permitia a manutenção do texto, assim como o quadro (negro, verde ou branco) tem por finalidade uma escrita temporária. O texto impresso, além de delimitar o texto no espaço físico do papel, ainda lhe conferia permanência, o que não atende a todas as práticas sociais de escrita, como a aprendizagem alfabética, que pressupõe a formulação e reformulação de hipóteses de escrita.

Além das mudanças no suporte (do papel para a tela de um computador/celular/palm), a internet e as novas possibilidades de comunicação e interação acabam por produzir novos gêneros textuais pela disseminação de novas modalidades de eventos e práticas sociais de escrita. Desenvolveremos no próximo item as diferenças entre tipos e gêneros textuais e apresentaremos uma descrição dos principais gêneros utilizados pelos sujeitos de nosso estudo. Também pretendemos situar o hipertexto no contexto dessa nova forma de ler e escrever.

2.8. GÊNEROS TEXTUAIS

Adotaremos as definições de Marcuschi (2005) para gêneros textuais – tema que não é recente, mas que ganha destaque à medida que a sociedade está se tornando mais *textualizada*,²⁶ ou seja, a comunicação se expande no plano da escrita.

Segundo o autor, os gêneros refletem “estruturas de autoridade e relações de poder muito claras”. E estas podem ser nitidamente observadas em situações acadêmicas, quando se “define quem pode emitir um *parecer*, dar uma *aula*, confeccionar uma *prova*, [...] defender uma *tese de doutorado*” (op.cit., p. 16).

Assim como o letramento sofre influências das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, os gêneros também refletem essas influências.

Entendemos que ser letrado é o estado ou a condição que adquirem aqueles que sabem empregar os gêneros textuais de forma competente em eventos e práticas sociais, em situações nas quais se faz uso da oralidade, da leitura e da escrita. Isso quer dizer que uma pessoa que não sabe escrever, mas sabe ditar uma carta, e consegue quem escreva por ela, está se inserindo num contexto de práticas escritas. Pode não ser alfabetizada, mas apresentar certo nível de letramento – insuficiente para redigir um bilhete, mas suficiente para expressar suas ideias e atender às suas necessidades. Certamente esse estado ou condição de letramento implica expor ideias e/ou sentimentos a terceiros, e as relações de poder se expressam por meio da dependência de outros para poder interagir. O que não aconteceria se ele, além de conhecer o gênero carta, soubesse codificar os fonemas em grafemas e empregar corretamente as regras de ortografia. O que quero dizer é que o reconhecimento dos gêneros é importante e permite assumir posições de

²⁶ Expressão relacionada a definição de Yates (apud Marcuschi, 2005, p. 15) para a expansão das novas tecnologias digitais que levariam a uma espécie de “radicalização da escrita”.

autoria e fazer circular os discursos, como sugere Tfouni, mas insuficiente para garantir autonomia.

Com a expansão das novas tecnologias, o gênero carta serve de ponto de partida para o *e-mail*, que agiliza a comunicação e tem uma estrutura textual muito similar à da carta pessoal. Assim como uma conversa face a face tem sua contrapartida textual nos *chats*, que mantêm a sincronicidade e os indivíduos podem até se ver ao utilizar câmeras, a grande diferença é a comunicação textual e a possibilidade de estarem geograficamente distantes.

No quadro 1, Marcuschi define as relações entre os gêneros emergentes e aqueles dos quais se originaram.

Quadro 1 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos)
3	<i>Bate-papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados)
5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
8	<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa)
9	<i>Videoconferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diários pessoais, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi (2005, p.31)

O autor define cada um dos gêneros emergentes e, em alguns casos, complementamos as suas definições com exemplos de softwares utilizados no curso:

1. **e-mail**²⁷ – correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um **serviço** (*electronic mail*), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita).
2. **bate-papo virtual em aberto (room-chat)**²⁸ – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.

²⁷ Note-se que o termo já vem sendo dicionarizado nessa forma tanto pelo Dicionário Aurélio Século XXI como pelo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0. Assim, não traduzo para “correio eletrônico”, como seria o normal fazê-lo.

3. **bate-papo virtual reservado (chat)** – variante dos *room-chats* do tipo (2), mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora vendo todos os demais em aberto.
4. **bate-papo agendado (ICQ)** – variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e no envio de arquivos.
5. **bate-papo virtual em salas privadas** – sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes. Uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2). Por exemplo, Bate-papo via Skype – software de comunicação via Internet que permite chats com texto e emoticons, envio de arquivos, bate-papo com áudio e/ou vídeo e ligações para telefones fixos e celulares.
6. **entrevista com convidado** – forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.
7. **aula virtual** – interações com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de *arquivos hipertextuais* com tema definido em contatos geralmente assíncronos.
8. **bate-papo educacional** – interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.
9. **videoconferência interativa** – realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo. O Breeze, por exemplo, além disso, permite o compartilhamento de tela, apresentação de PowerPoint e produção de escrita colaborativa.
10. **lista de discussão (mailing list)** – grupo de pessoas com interesses específicos que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.
11. **Endereço eletrônico** – endereço eletrônico, seja o pessoal, para e-mail, seja para a *home-page*, tem hoje características típicas e é um gênero.
12. **Weblog (blogs, diários virtuais)** – são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas e anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos.

Mais adiante iremos contextualizar cada um desses gêneros no curso, mais especificamente no Polo de Três Cachoeiras, onde se realiza o nosso estudo.

²⁸ Nota do autor: uma observação terminológica: os denominados chats são, na realidade, bate-papos virtuais que se realizam em tempo real (online) e provêm de um programa ou sistema chamado IRC (Internet Relay Chat). Existem muitos sistemas desses. Quanto ao ICQ (I seek you) e os MUDs (Multiple User Domains), trata-se de variações que aqui não serão distinguidas de maneira sistemática, já que no fundo variam apenas como formas operacionais de programar as falas e estabelecer os contatos, mas a produção textual (os bate-papos) não varia substantivamente, a não ser quando se trata de mostrar a natureza dos diálogos. Também chamo atenção para o fato de o termo já se achar dicionarizado tanto no “Aurélio” como no Houaiss. Neste, lemos, para o verbete Chat, o seguinte: “forma de comunicação à distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo” (MARCUSCHI, 2005, p.28).

Para finalizar esse item, cabe ainda diferenciar gêneros de tipos textuais. Para tanto, transcrevemos abaixo um quadro explicativo elaborado por Marcuschi.

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, por relações lógicas, pelo tempo verbal.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas por canal, estilo, conteúdo, composição e função.
Designações dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica (e-mail), bate-papo virtual (chat), aulas virtuais, etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 23)

Assim como o conhecimento dos diversos gêneros emergentes se faz importante para compreendermos a apropriação de novos códigos de escrita observados em chats, fóruns e nas mensagens de correio eletrônico, por exemplo, o conhecimento dos tipos textuais nos auxilia a compreender textos de atividades mais específicas desenvolvidas pelos alunos, como a participação em fóruns e chats. Num gênero, pode se fazer presente mais de um tipo textual, por exemplo, num e-mail pode haver um trecho descrevendo como chegar a algum lugar e a apresentação de argumentos sobre a importância de comparecer. O uso adequado dos dois qualifica a comunicação tanto oral quanto escrita.

Concluída esta parte em que definimos a fundamentação teórica que nos permitirá analisar os dados, passaremos a descrever a pesquisa propriamente dita, sua contextualização, o método, os dados e a análise.

3. A PESQUISA

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E SELEÇÃO DA AMOSTRA

Segundo o que vimos até aqui, a educação a distância pode ser entendida como uma forma de ensino-aprendizagem na qual aluno e professor estão fisicamente separados e cujo processo de interação multidirecional é apoiado pelo uso de tecnologias de comunicação. Atualmente, o uso do computador e da Internet fazem a mediação nessa relação, porém outros meios podem ser utilizados, como o correio, o rádio, a televisão, o telefone, o fax. Assim, pode-se afirmar que a EaD está vinculada à comunicação e às mídias. Seleccionamos dois autores para dialogar teoricamente, a partir dos quais iremos definir a terminologia utilizada e justificar nossa escolha: Otto Peters (1999 e 2003) e Michael Moore (2008). O primeiro, porque destaca a questão didática e suas necessidades específicas na EaD; o segundo, porque nos permite uma visão bem geral e atual (já que o livro analisado foi publicado recentemente).

Os conceitos mudam segundo a ênfase de cada autor. Otto Peters (1973) define

educação/ensino a distância (*Fernunterricht*) [...] como[...] um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender [...]

Moore introduz a sua conceituação de EaD como

o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (2008, p. 2).

Desta conceituação, o autor destaca:

- a relação entre aprendizado e ensino;
- o aprendizado que *é planejado*, e não acidental;
- aprendizado que *normalmente* está em um lugar diferente do local de ensino;
- comunicação por meio de *diversas* tecnologias.

Ainda segundo o autor (op.Cit, p. 8), os responsáveis por políticas educacionais têm introduzido a modalidade a distância para atender às seguintes necessidades:

- permitir o acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- proporcionar oportunidades para atualizar aptidões;
- melhorar a redução de custos dos recursos educacionais;
- apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes;
- melhorar a capacitação do sistema educacional;
- nivelar desigualdades entre grupos etários;
- direcionar campanhas educacionais para *públicos-alvo* específicos;
- proporcionar treinamento de emergência para *grupos-alvo* importantes;
- aumentar aptidões para a educação em *novas áreas de conhecimento*;
- oferecer uma combinação de educação com *trabalho e vida familiar*, agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

No caso do PEAD,²⁹ o curso foi criado a partir de um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC) com o objetivo de graduar 400 professores que já exerciam a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul.

O curso é oferecido na modalidade a distância, porém tem momentos presenciais no início e no final de cada semestre. Nesses momentos geralmente são realizadas atividades que dão suporte e desencadeiam o que será realizado a distância. Também são aproveitados para se articularem combinações e se estabelecer vínculo entre professores, alunos e tutores. A avaliação final de cada semestre, ou eixo temático, como é organizado o currículo do curso, sempre ocorre de forma presencial. Com exceção do Eixo II, em que foi aplicada uma avaliação escrita, nos demais eixos os alunos apresentam uma síntese escrita das aprendizagens mais significativas ocorridas no semestre (podendo articular com atividades de interdisciplinas³⁰ de eixos anteriores) e a defendem diante de uma banca composta por um professor e um tutor, sendo também avaliados pelos pares, que leem a reflexão-síntese e assistem à apresentação oral.

²⁹ O texto original integra o guia do aluno, sendo que a linguagem foi adaptada para os fins deste capítulo descritivo.

³⁰ Na definição da organização didático-pedagógica, no guia do aluno, as interdisciplinas “compreendem a abordagem de um tema amplo, que contém inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. É, sobretudo, uma área mais ampla ao trazer perspectivas diferenciadas sobre um mesmo tema”(CARVALHO, NEVADO e BORDAS, 2006, p.22).

Cabe ressaltar que os cursos de Formação de Professores, na UFRGS, presenciais ou a distância, apresentam similaridade de intenções e são reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), não apresentando qualquer diferenciação em termos de registros acadêmicos, históricos escolares e certificados.

O curso prevê uma carga horária total de 3.225 horas, o que corresponde a 215 créditos, distribuídos ao longo de 9 semestres. A divisão da carga horária está dividida em:

- 400 horas distribuídas ao longo dos 6 primeiros semestres do curso, a serem desenvolvidas pelo aluno-professor em atividade de discussão e atividades entre colegas, mediadas por professores;
- 400 horas de atividade de Estágio Supervisionado, em sua escola, a partir de planejamento cooperativo e sob supervisão;
- 2.225 horas para desenvolvimento dos conteúdos específicos;
- 200 horas para realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A matriz curricular do curso, em 2006, se organizava segundo a tabela abaixo, extraída do Manual do Aluno:

EIXOS ARTICULADORES E INTERDISCIPLINAS	CH/ CR
1º SEMESTRE	
EIXO 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I – EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR I	60/4
ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA	75/5
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	90/6
ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	105/7
SEMINÁRIO INTEGRADOR I	45/3
2º SEMESTRE	
EIXO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II - O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE	
SEMINÁRIO INTEGRADOR II	30/2
ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	105/7

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I	105/7
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	105/7
SEMINÁRIO INTEGRADOR II	30/2
3º SEMESTRE	
EIXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III – ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE: LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR III	30/2
ARTE VISUAIS	60/4
LITERATURA INFANTO JUVENIL E APRENDIZAGEM	60/4
LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60/4
MÚSICA NA ESCOLA	60/4
TEATRO E EDUCAÇÃO	60/4
SEMINÁRIO INTEGRADOR III	45/3
4º SEMESTRE	
EIXO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV - CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	30/2
PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90/6
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	75/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	75/5
REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	75/5
SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	30/2
5º SEMESTRE	
EIXO 5 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
Coordenador: Naira Franzói	
SEMINÁRIO INTEGRADOR V	30/2
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120/8
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0/6
PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45/3
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	60/4
SEMINÁRIO INTEGRADOR V	30/2
6º SEMESTRE	

EIXO 6 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI - DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	30/2
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	
	90/6
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
	75/5
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	
	60/4
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA	
	75/5
SEMINÁRIO INTEGRADOR VI	
	45/3
7º SEMESTRE	
EIXO 7 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII – TEORIAS EM AÇÃO	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VII	
	30/2
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	
	300/20
SEMINARIO INTEGRADOR (Trabalho de Conclusão)	
	45/3
8º. SEMESTRE	
EIXO 8 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII - PEDAGOGIA: TEORIAS, PRÁTICAS E PESQUISAS	
SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII	
	30/2
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	
	100/10
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
	185/12
SEMINÁRIO INTEGRADOR (Trabalho de Conclusão)	
	60/4

Como o curso é oferecido na modalidade a distância, as interações são realizadas, predominantemente, via ambiente virtual³¹, além da utilização de videoconferências. O uso da internet é intensificado para mediar a comunicação realizada através de correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate, comunicação síncrona (chat, MSN, Skype) e postagens de atividades nos webfólios

³¹ Segundo Maçada (2001, p.44), “O ambiente virtual (digital) de aprendizagem é um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transforma-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitiva. [...] Não existem fronteiras rígidas do que é meio, objeto e sujeito, pois um ambiente virtual de aprendizagem, sob a perspectiva construtivista, se constitui sobretudo pelas relações que nele ocorrem”.

educacionais. Além disso, os alunos terão acesso aos polos, onde podem desenvolver estudos individuais, discussões em grupos, pesquisas, resolução de problemas, resolução de desafios na área de informática, buscas de informações na Internet, trocas de dados e informações pela rede, estudos de software, entre outros.

O curso conta com uma equipe de apoio, composta de tutores de sede (FACED/UFRGS) e de polo, que apoiam o trabalho dos professores formadores.

Quanto ao regime escolar, o curso se organiza em semestres, com matrícula por eixo articulador de interdisciplinas correspondentes a cada semestre, sendo vedado o aproveitamento de disciplinas anteriormente cursadas na UFRGS ou em qualquer outra instituição de Educação Superior.

O aluno tem um tempo mínimo de 9 semestres e um máximo de 11 semestres para concluir o curso.

O curso teve dois ingressos realizados mediante processo seletivo específico, conforme Resolução n. 2/2001 do CEPE/UFRGS, referentes ao Programa de Formação de Professores Leigos na UFRGS. Como estabelecido nas Resoluções do CEPE referentes ao Programa de Formação de Professores Leigos na UFRGS, o ingresso no Curso far-se-á por meio de processo seletivo específico, constituído de: (a) redação; (b) prova escrita de conhecimentos de conteúdos do ensino médio; (c) análise de currículo; e (d) análise de histórico escolar (os últimos, conforme a Resolução 02/2001 do CEPE), bem como deverão ser agregados outros documentos pertinentes a essa seleção.

As 400 vagas foram distribuídas entre os polos de Gravataí, Sapiranga, Alvorada, São Leopoldo e Três Cachoeiras, cabendo a cada polo 80 vagas.

O curso, pela sua natureza de ser um Programa de Formação de Professores Leigos na UFRGS (PFPL-UFRGS), não admite permanência. Estão vedadas as formas de ingresso via transferência voluntária, transferência interna, transferência compulsória, ingresso de diplomado e matrícula cortesia.

Devido ao curso ser oferecido em única edição, não serão permitidos a readmissão em caso de abandono nem o trancamento de matrícula.

Os alunos podem ser desligados do curso quando ultrapassarem o tempo máximo para conclusão ou obtiverem reprovação superior a duas interdisciplinas no eixo 1 ou mais de uma reprovação nos demais eixos do curso.

O processo de avaliação é continuado, ou seja, os alunos são acompanhados permanentemente pelo grupo de professores da FACED.

Um dos principais instrumentos de avaliação dos alunos é o Portfólio de Aprendizagens, no qual ficam registradas as realizações em processo e cujo objetivo é manter um registro qualificado do que foi produzido individualmente ou em grupo. Esses registros consistem numa pasta virtual, no ambiente de aprendizagem ou em outros espaços na web (como blogs e wikis), devidamente linkados no webfólio do ambiente adotado pelo curso. Está prevista, na proposta desta pasta virtual, a utilização de hipertextos e hiperlinks.

O curso mantém uma avaliação permanente, por eixo articulador, com o objetivo de antecipar ações ou corrigir os encaminhamentos do curso. Essas avaliações ocorrem por intermédio de formulários eletrônicos que são respondidos pelos alunos ao final do semestre e contemplam:

- os tutores da sede e dos polos;
- os professores;
- a coordenação do eixo;
- a secretaria e o *help desk*;
- os encaminhamentos didático-pedagógicos;
- a infraestrutura dos polos e das escolas.

A distribuição de alunos da primeira turma, segundo a idade, variou de 18 a 56 anos, com média de aproximadamente 36 anos.

O polo de Três Cachoeiras

Para a apresentação do contexto da pesquisa, foram considerados os seguintes aspectos: localização geográfica dos municípios de abrangência do polo; breve histórico da região; dados sócio-econômicos da região; informações sobre escolas e formação dos professores na região; perfil dos alunos (obtido através de questionários aplicados pela Coordenação, com dados demográficos e de apropriação tecnológica, para dar um contexto geral, com reservas, pois se baseia em declarações; levantamento de registros fotográficos de vários momentos ao longo do curso (que auxiliam a contextualizar o espaço físico do polo, seus usos) e eventos nos quais os alunos puderam se integrar com os demais polos.

Uma forma de cada polo se fazer representar nesses encontros foi por meio da criação e apresentação de paródias de músicas e por textos escolhidos para ilustrar as camisetas de cada pólo (estas compõem um dos recursos identitários dos polos e mobilizaram diversos alunos em listas de discussão – via e-mail, como forma

de discutirem, a distância, um texto que os representasse num dado momento do curso). A camiseta preta, elaborada no início do eixo 3 para o evento de batismo dos alunos com ingresso em 2007, configurou-se como uniforme oficial do polo. Após, foi produzida uma versão em lilás, adquirida por poucos. Nas observações de campo, constatamos que muitos alunos costumam vestir essas camisetas nos encontros presenciais.

3.1.1. O contexto geográfico

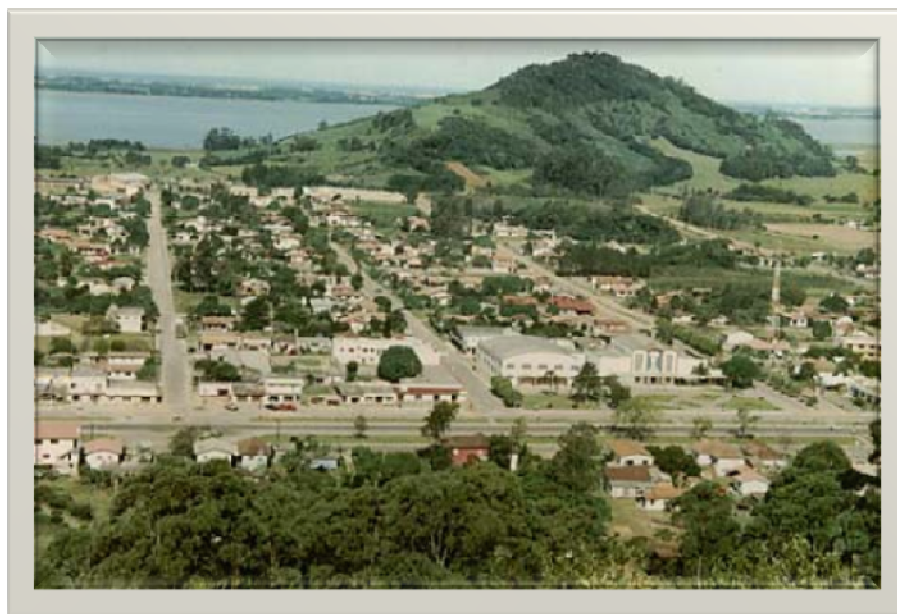


Figura 2 – Imagem do município de Três Cachoeiras – sede do polo

O Município de Três Cachoeiras está localizado na região Litoral Norte do Estado, distante 175 quilômetros de Porto Alegre por via rodoviária através da BR-101. Situa-se no quilômetro 22 da rodovia federal BR-101, sendo esta a principal via de acesso. Outro acesso pode ser conseguido através da RS-494, que liga o município a Morrinhos do Sul e Mampituba, chegando até o sul de Santa Catarina.³²

³² Dados obtidos no site oficial de Três Cachoeiras, disponível em: <http://www.trescachoeiras.rs.cnm.org.br/portal1/municipio/localizacao.asp?ildMun=100143427>, capturado em: 29/05/2008.

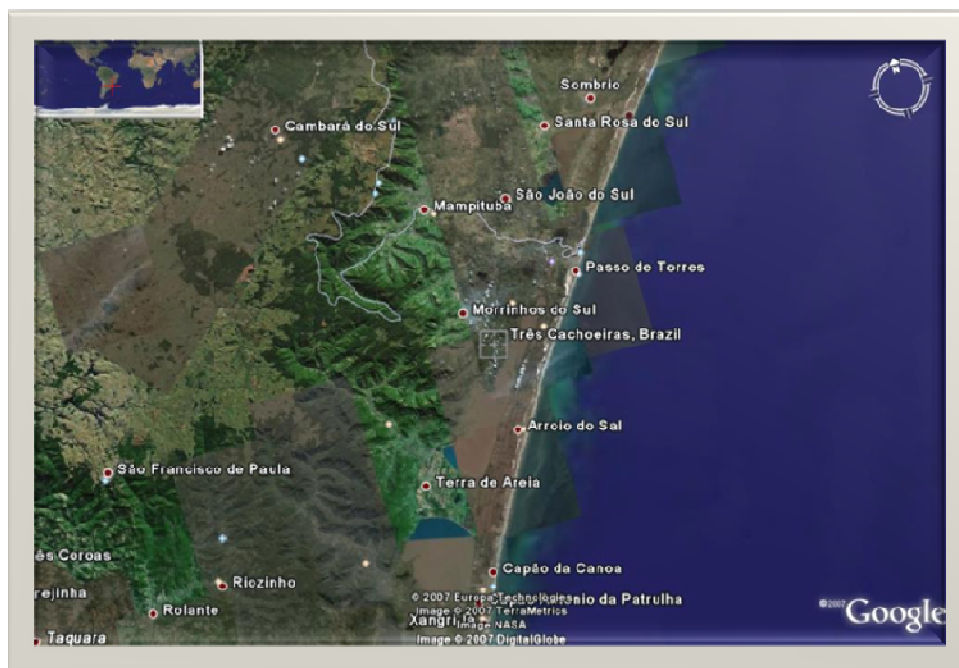


Figura 3 – Imagem de satélite da região de abrangência do polo.

A colonização da região data de 1820, com a chegada de quinze (15) famílias de imigrantes portugueses oriundos da Ilha dos Açores. Estes se deslocaram de Santa Catarina e se instalaram nas proximidades de onde atualmente é o município de Três Cachoeiras. Sua economia era basicamente agricultura, caça e pesca.

Em 1826, imigrantes alemães vindos de São Leopoldo fixaram-se em Três Forquilhas e onde hoje se localiza Torres, contribuindo, assim, para a colonização do município.

A chegada de José Felipe Schaeffer, em 1907, deu a Três Cachoeiras o aspecto de povoado, sendo responsável pela formação do núcleo urbano. Schaeffer costumava reunir o povo aos domingos para rezar o terço em frente à cruz de João Dias e contribuiu para a construção da primeira capela, em 1923, e da primeira escola da região.

Três Cachoeiras tornou-se distrito de Torres em 1956. A abertura da BR 101 atraiu centenas de famílias e em 29 de abril de 1988 foi emancipada de Torres pela Lei Estadual n° 8.578.

Até 2008 administração do município estava a cargo do Prefeito Valdir Raupp Machado e do Vice-Prefeito Nestor Behenck Sebastião.

Recentemente, em abril de 2008, o município comemorou os 20 anos de sua emancipação, com a promoção, pela prefeitura, de eventos de 26 de abril a 01 de maio.

A população, incluindo zona urbana e rural, em 2007, era de 10.390 habitantes.³³

Três Cachoeiras ainda não possui um hino, que, segundo os dados do [site oficial](#), deverá ser criado.

O Município possui um Brasão e uma Bandeira como símbolos, que podem ser vistos nas figuras 4 e 5. Os autores desses símbolos são desconhecidos.



Figura 4 – Brasão de Três Cachoeiras

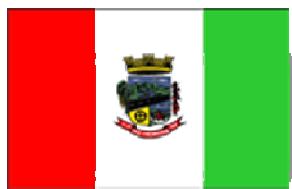


Figura 5 – Bandeira de Três Cachoeiras

A região conta com uma série de atrativos naturais, como o Poço das Andorinhas e dos Morcegos, a Lagoa Itapeva – que serve de divisa com os municípios de Arroio do Sal, Torres e Terra de Areia –, o Morro dos Oliveirinha e a Rota Caminho das Águas.

³³ Dados obtidos no site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>), referentes ao ano de 2007. Capturado em: 29/05/2008.

A atual administração municipal pretende investir no turismo ecológico e de aventura, aproveitando as belezas naturais da região. Como exemplo, a figura 6, que mostra o entardecer em Santo Anjo da Guarda.

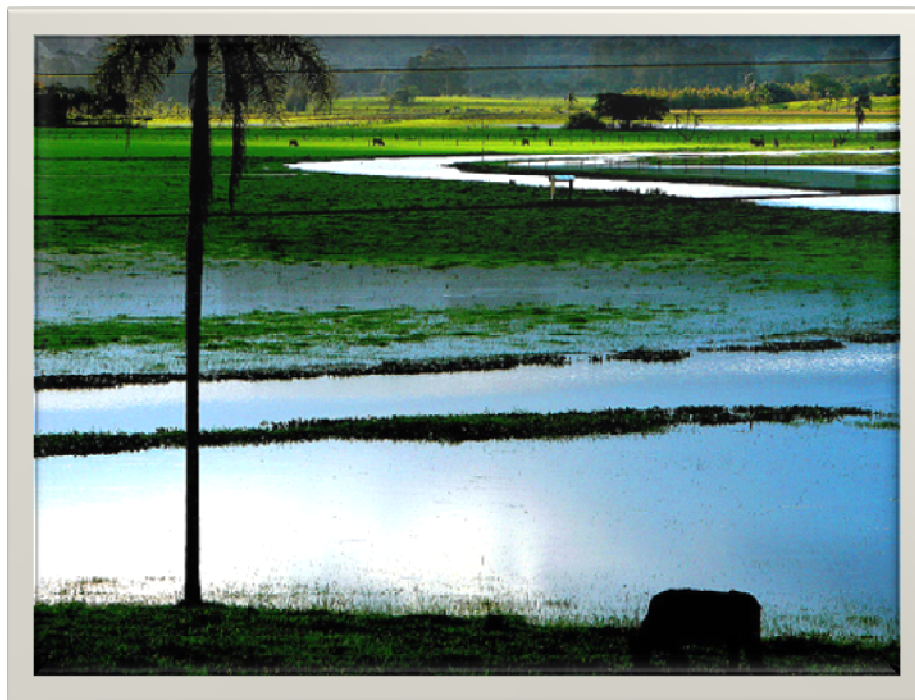


Figura 6 – Entardecer em Santo Anjo da Guarda – Três Cachoeiras/RS³⁴

O município é conhecido pelo Brasil afora como "Três Cachoeiras: terra dos caminhoneiros". Possui uma frota estimada em mil caminhões, que puxam fretes por todo o país e América do Sul. A Prefeitura do município estima que existam cerca de 800 famílias dependendo diretamente dessa atividade. Além dos caminhões, a economia do município baseia-se nos cultivos da banana, do tomate, no comércio e na indústria de móveis e esquadrias.

Na área de saúde, há seis estabelecimentos, sendo que cinco são municipais.

Na área da Educação, o município conta com 10 estabelecimentos de ensino, sendo 6 estaduais, 3 municipais e 1 particular.

Dentre as escolas municipais, destacamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Felipe Schaeffer, que sedia o polo (figura 7).

³⁴ Imagem disponível em: <http://www.flickr.com/photos/12190343@N07/1464523607/>, capturada em 29/05/2008.



Figura 7 – Fachada da E. M. E. F. José Felipe Schaeffer – Três Cachoeiras – RS

Atualmente, a escola conta com 424 alunos e 35 professores no turno do dia, sob a direção da Prof.^a Fabiana Raupp Valim Lessa e vice-direção da Prof.^a Maria Aparecida Cardoso. No turno da noite e aos sábados pela manhã, a escola sedia o polo da UFRGS, atualmente com 76 alunos.

Instalações Disponíveis para o Curso:

- auditório com capacidade para 100 pessoas;
- laboratório de Informática;
- salas de aula;
- saguão.



Figura 8 – Auditório



Figura 9 – Sala de aula (utilizadas em encontros presenciais)



Figura 10 – Laboratório de informática (Labin)



Figura 11 – Outro ângulo do Labin



Figura 12- Saguão da escola utilizado para inúmeras atividades presenciais

Equipamentos disponíveis:

- 20 computadores com recursos multimídia;
- 1 projetor multimídia
- 1 impressora;
- 1 scanner;
- 1 filmadora digital;
- 1 aparelho de TV;
- aparelho de DVD;
- conexão de alta-velocidade com a Internet.

Recursos Humanos:

O polo, atualmente, conta com:

- 3 (três) tutoras, que oferecem atendimento presencial nos horários de funcionamento do polo;
- um gerente de polo;
- um técnico de informática.

No primeiro semestre do PEAD, o polo foi utilizado pelos alunos de segunda a sexta no turno da noite. Os tutores observaram que a média foi sempre de 2,5 alunos por máquina na maior parte do tempo. O uso do polo foi diminuindo à medida que os alunos foram adquirindo computadores e passaram a ir ao polo apenas para pegar material e/ou postar atividades. Aos poucos também aumentou o acesso à internet e passaram a frequentar o polo somente os alunos que não possuíam esses recursos. No eixo 3, há registros de vários dias em que nenhum aluno foi ao polo. A frequência voltou a aumentar quando, no eixo 5, foram propostas várias atividades de grupo e os alunos passaram a utilizá-lo como local de encontro e discussão, valendo-se da presença das tutoras para esclarecer dúvidas.

Entendemos que a cultura face a face ainda não foi substituída pelos recursos tecnológicos disponíveis e observamos a frequência mesmo daqueles alunos que possuíam computador e internet. Inúmeras vezes, vários alunos reunidos no polo faziam contato com professores e tutores de sede. Estes, sim, estavam impossibilitados pela distância para esclarecer dúvidas pessoalmente.

3.2. OS SUPORTES DE ESCRITA EM TRÊS CACHOEIRAS

Depois de nos localizarmos teórica e geograficamente, considerando aspectos de infraestrutura, chegou o momento de nos situarmos em termos de *espaço* ou *suportes* materiais de escrita. Estaremos entendendo por espaços de escrita o que Bolter (apud SOARES, 2002, p.149) caracteriza como sendo “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Diferentes espaços de escrita exigem diferentes tecnologias tanto de escrita como de leitura. Conforme nos referimos antes, houve muitas mudanças ao longo do tempo até chegarmos ao uso do lápis, da caneta e do papel, ou do quadro-verde e giz, ainda muito utilizados nas escolas. O papel e o quadro são espaços de escrita manuscrita. Temos também como suporte de leitura os livros produzidos pela tecnologia tipográfica, mas esse processo não altera de forma significativa a forma como se realiza a leitura, na cultura ocidental, de forma linear e da esquerda para a direita.

Além disso, Chartier considera que o leitor da tela é mais livre, pois o texto eletrônico lhe permite mais distanciamento, uma relação não corporal. O mesmo acontece quando escreve com a mediação do teclado. O autor de textos manuscritos “produz uma grafia diretamente ligada aos seus gestos corporais” (1999, p. 16). O que o autor considera revolucionário nas novas tecnologias de

escrita reside na simultaneidade entre os papéis de autor, editor e distribuidor de textos, uma vez que, com as redes eletrônicas, “todas estas operações podem ser acumuladas e tornadas quase contemporâneas umas das outras” (op. Cit., p.17).

Concomitantemente a essas mudanças de tecnologias e espaços, surgem novos gêneros discursivos e textuais que se materializam, no polo de Três Cachoeiras, em vários espaços, além do papel, como o e-mail (listas de discussão), o chat reservado (MSN, Gtalk), os blogs, as videoconferências (Breeze), o Pbwiki, as ferramentas disponíveis no Ambiente ROODA, que comporta, entre outras funções, fóruns de discussão, webfólio, diário de bordo e e-mail restrito.

3.2.1. Papel, caderno

Os alunos escrevem em vários suportes, como define Chartier. Muitos organizam seus registros em cadernos (do tipo Universitário, com espiral ou blocos), outros utilizam papéis de vários tipos ou impressos de um lado e fazem suas anotações no outro lado. Ainda existem aqueles que aproveitam qualquer pedaço de papel, utilizando a superfície disponível da melhor maneira possível e fazendo seus registros nos pequenos intervalos do trabalho. Observamos, ao longo do trabalho de campo, todas essas formas de materializarem suas escritas.

3.2.2. Suporte digital, tela do computador

Os registros manuscritos materializam-se, num segundo momento, no suporte digital. Apesar desses registros manuais praticamente dobrarem o tempo da atividade, as alunas que já realizam as atividades diretamente no suporte digital informam que os deixaram de fazer em função do tempo, mas sentiam a falta do procedimento, porque o momento da transcrição do manuscrito para o digital permitia a releitura da atividade e a reformulação do pensamento. Veremos esses aspectos em detalhe na análise dos dados.

3.2.3. ROODA

O ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) é um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) desenvolvido pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O projeto teve início em 2000 com base na proposta de Software Livre com o intuito de produzir ferramentas síncronas e assíncronas para os usuários. Em 2006,

ao iniciar o PEAD, o ROODA já estava disponível no servidor da UFRGS e foi adotado como o Ambiente Virtual do curso.

Segundo seus desenvolvedores, o ROODA tem

como pressuposto a interação entre os participantes, focando princípios educacionais e interdisciplinares através de sua interface centrada no usuário. Esta abordagem tem como objetivo possibilitar que alunos e professores tenham acesso às atividades das quais participam através da área de trabalho, na qual encontrarão acesso às disciplinas e funcionalidades.³⁵

A interface do ROODA baseia-se na metáfora do caderno ou de um classificador, em que folhas avulsas podem ser inseridas segundo a necessidade do usuário, como podemos ver na figura 13.

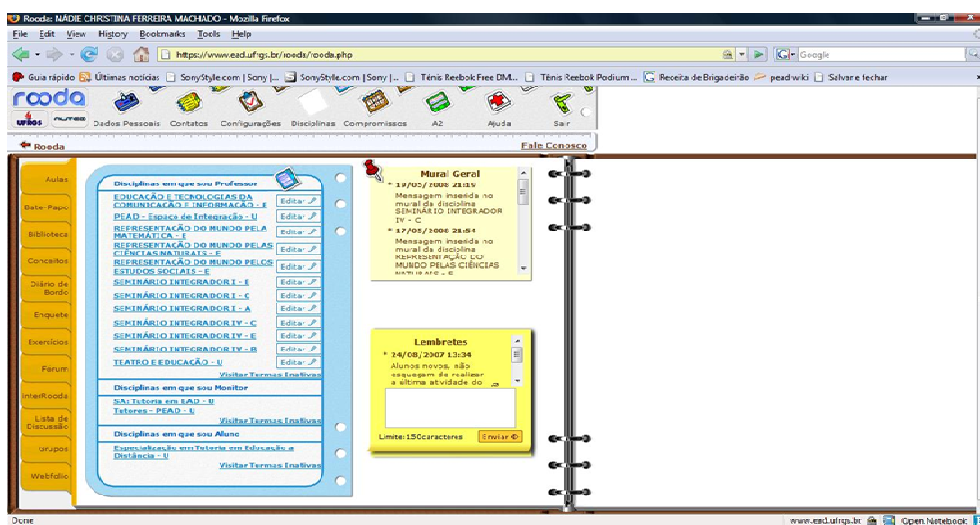


Figura 13- Tela inicial do Ambiente ROODA

Ao entrar no ambiente, também se abre uma ferramenta síncrona chamada A2 (“A dois”), que mostra todos os usuários online e sua disponibilidade para realizar um chat privado.

O A2 é uma das ferramentas síncronas do ROODA que, apesar de pouco usada, permite que se verifique quem está online no momento. Na figura 14 mostramos em detalhe as demais ferramentas (espaços de leitura e escrita) disponíveis no ROODA, mas nos deteremos apenas nos recursos dos quais capturamos documentos para a análise, que foram o Fórum e o Webfólio, ambos

³⁵ Informações sobre o ROODA disponíveis em: http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/projeto_rooda.html, capturado em: 24/05/08.

assíncronos, sendo que o segundo suporta documentos criados em editores com extensões doc, ppt e html e endereços na web (como os blogs e wikis).

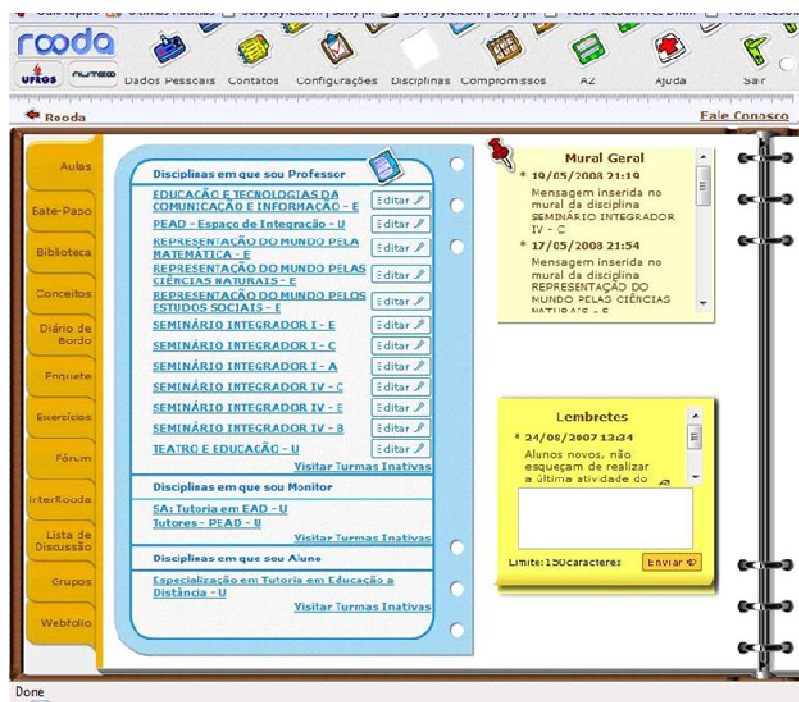


Figura 14 – Detalhes das ferramentas na aba lateral

Aulas, Bate-papo, Biblioteca, Conceitos, Diário de Bordo, Enquete, Exercícios, Fórum, InterRooda, Lista de Discussão, Grupos, Webfólio³⁶.

3.2.4. Perfil

O perfil dos usuários (professores, tutores e alunos) fica disponível no ROODA num formato que se assemelha a um crachá, como é possível observar na figura 15.

³⁶ Visão de formador.

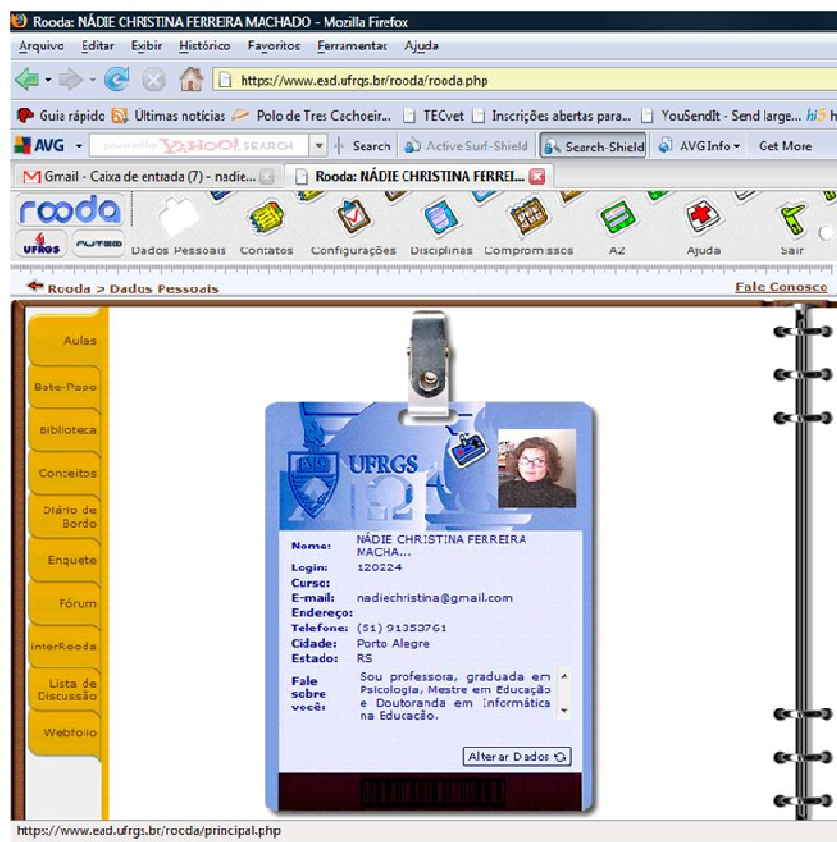


Figura 15 – Perfil no ROODA

Nesse espaço, professores e alunos se apresentam aos demais integrantes do curso, sendo possível disponibilizar formas de contato, e-mail (externo), telefones e endereço residencial. Além disso, há um espaço nomeado “Fale sobre você”, no qual cada usuário coloca informações pessoais, como formação, hobbies, interesses.

3.2.5. Webfólio

O webfólio do ROODA é um espaço que permite organizar os trabalhos realizados pelos alunos em cada interdisciplina ou ao longo do curso (webfólio geral).

É um dos espaços mais utilizados no curso para postagem de documentos e links (endereços na web) para os blogs e pbwikis. O webfólio geral permite acesso a todos os que estão cadastrados no curso. Os alunos podem permitir que seus documentos sejam visualizados por todos ou apenas por formadores. A ferramenta suporta documentos gerados em editores de texto, de slides, de planilhas e de

páginas (html). As páginas em html, para manterem os links, precisam ter todos os arquivos colocados no ambiente e a página inicial definida. O limite máximo por upload dos arquivos é de 20MB.

Ao abrir o webfólio, o usuário pode visualizar as opções: geral, disciplinas, grupos, e selecionar o espaço no qual deseja fazer a postagem ou em que busca os trabalhos postados pelos colegas ('alunos', no caso dos professores), como se pode ver na figura 16.

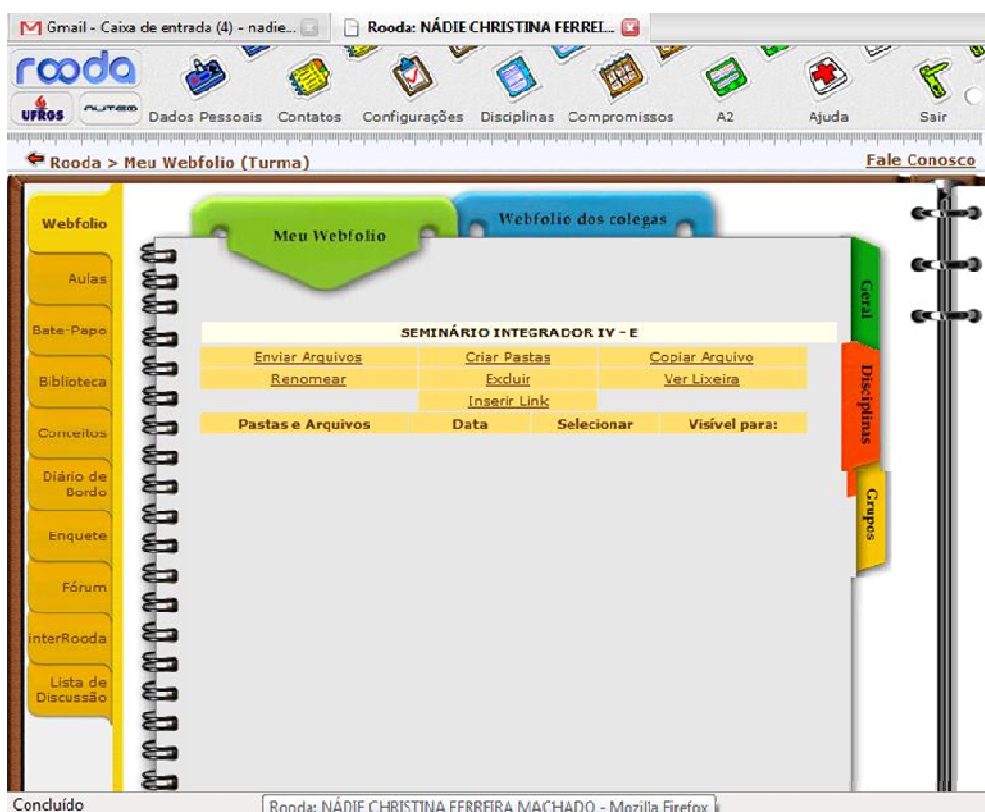


Figura 16 – Tela inicial do webfólio

Além de enviar os arquivos ou inserir os links, o aluno pode acessar o seu webfólio (marcador “Meu Webfólio” no topo da página do “caderno”, semelhante a um clips) e renomear arquivos já enviados, criar pastas, excluir arquivos ou links, copiar arquivos ou acessar arquivos excluídos na lixeira.

Ao clicar no webfólio dos colegas (opção para alunos e formadores), temos disponível o acesso por disciplina e por grupos. Esta última opção, até o momento, não foi explorada pelo curso de Pedagogia. Mesmo tendo entrado por uma interdisciplina, podemos trocar de interdisciplina e acessar as postagens. Quando

um novo arquivo foi incluído num webfólio, o nome do autor aparece com um asterisco na lista de colegas.

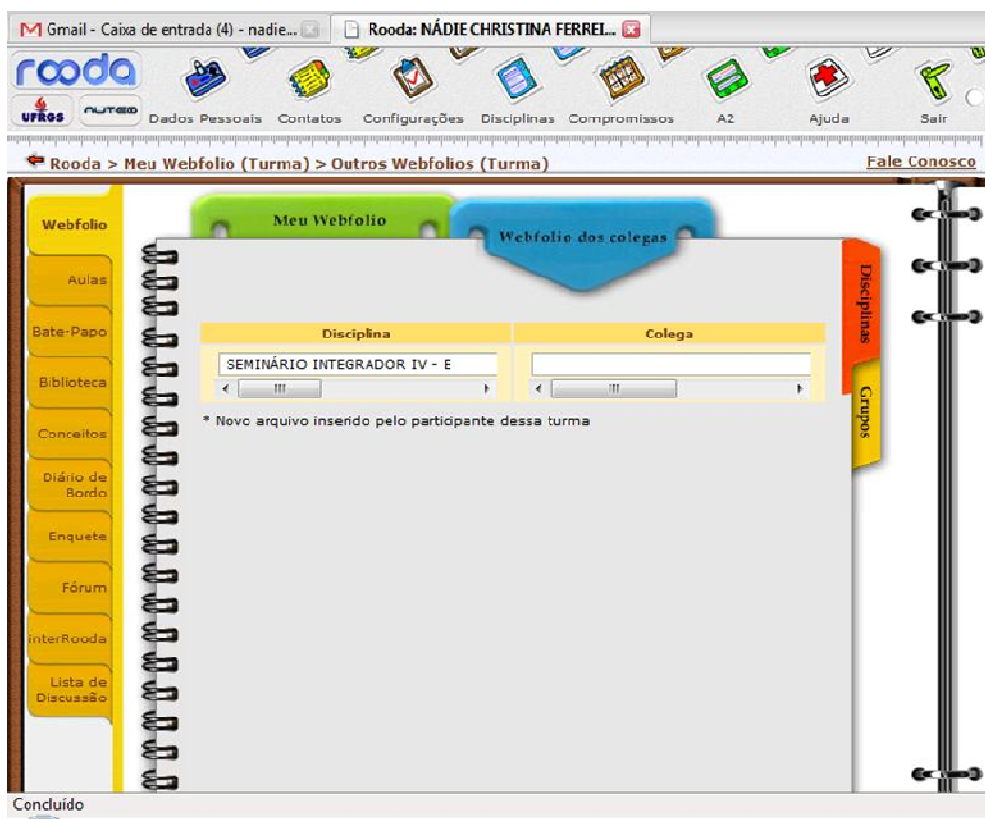


Figura 17 – Acesso ao webfólio dos colegas

Quando acessados os arquivos postados, temos um espaço onde podemos comentar. Esses comentários podem ser feitos por professores, colegas ou pelo próprio aluno. Um trabalho que já recebeu comentários aparece sinalizado com um ponto de exclamação que identifica a categoria do autor: em vermelho, comentário(s) novo(s) de aluno(s); em verde, comentário(s) novo(s) de formador(es). Entenda-se por formadores professores e tutores.

A janela em que esses comentários são digitados é relativamente pequena, não permitindo a visualização de um texto longo. Se quisermos qualificar esse comentário, revisando o texto, é preciso criá-lo em um editor e colar o comentário. Além desse problema, após a publicação do comentário não há a possibilidade de edição e há um limite de caracteres que pode ser postado. Isso, por vezes, leva os professores a “fragmentar” um comentário em várias partes para poder publicá-lo. Essa limitação da ferramenta pode comprometer a leitura dos alunos e a

compreensão dos textos dos comentários. A ferramenta não permite que os textos sejam comentados e, em algumas atividades, os professores optam por fazer esses comentários com o revisor do Word, por exemplo, e enviar por e-mail.

3.2.6. Fórum

A ferramenta é descrita no glossário do ROODA como uma “funcionalidade que oferece um espaço online para discutir/debater assuntos através de comunicação assíncrona. Constituída por fórum, tópico e mensagens”. O ambiente permite que os fóruns sejam abertos por qualquer pessoa cadastrada numa dada turma (professores, tutores e alunos).

Segundo Fabio Josgrillberg,³⁷ o fórum “é uma das ferramentas de interação coletiva de maior utilidade dentro de uma plataforma de ensino mediado por computador” e pode ser caracterizado segundo o tema (livre ou dirigido) e/ou a duração (permanente ou por tempo determinado).

Nas funcionalidades descritas no item ajuda, encontramos:

Função - 1. Apresentar os títulos dos fóruns gerais e específicos e o acesso à última mensagem. (professor - aluno)

Explicação - Exibe os títulos dos fóruns organizados em GERAL e/ou ESPECÍFICOS. No tipo GERAL, o título do fórum aparece visível para todos os usuários cadastrados no ambiente ROODA. No tipo ESPECÍFICOS, os fóruns das disciplinas com as quais professor/monitores e alunos têm vínculo são listados. Os diferentes tipos de fóruns são organizados em uma tabela com cinco colunas:

(1) em FÓRUM, os títulos dos fóruns são exibidos. Abaixo de cada título existe:

- a. uma breve descrição, se for um fórum geral;
- b. a súmula da disciplina, se for um fórum específico.

(2) em TÓPICOS, o número total de tópicos daquele fórum é informado;

(3) em MENSAGENS, o número total de mensagens de todos os tópicos de cada fórum é apontado;

(4) em ÚLTIMA MENSAGEM, tem-se acesso aos dados pessoais da última pessoa que postou no fórum, além da data/hora de inserção da última mensagem.

³⁷ Disponível em: <http://www.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/dicas/o-uso-pedagogico-do-forum/>
capturado em: 27/08/2008.

(5) em MENSAGENS NOVAS, visualiza-se o número de mensagens novas, desde a sua última entrada no fórum.

Funcionalidade - FÓRUM

Ao criar um novo fórum, o autor precisa definir um tópico e digitar uma primeira mensagem. Como recursos de edição, pode escolher entre cinco opções de emoticons (☺ sorrindo; chorando; ☹ triste; piscando, beijando). A ferramenta não permite opções de edição de texto (negrito, itálico... fontes). Ainda é possível inserir na postagem uma fórmula matemática. O fórum pode ser vinculado a outras funcionalidades, como aulas ou enquetes. Além disso, é possível linkarem-se endereços da *web* ou incluírem-se imagens.

3.2.7. E-mails (contatos)

O **E-mail** (*eletronic mail*) pode ser traduzido por correio eletrônico. Constitui-se de mensagens carregadas eletronicamente de um computador para outro. O ROODA possui uma ferramenta que permite enviar mensagens com arquivos anexados para o e-mail externo de todos os usuários cadastrados. A lista de contatos é organizada por (inter)disciplinas e essa ferramenta tem recursos de edição limitados, dentre os quais destacamos: não reconhecer aspas, por exemplo. Onde estas são usadas, os trechos aparecem com a inclusão de (/).

3.2.8. Biblioteca

A biblioteca do ROODA é um espaço que permite compartilhar materiais (textos, apresentações, vídeos, etc.). Estes podem ser vinculados a uma aula ou Fórum e também podem ser links para endereços da *web*. Nesse espaço, há um link para a biblioteca da UFRGS (<http://www.biblioteca.ufrgs.br/>); para o Projeto SACCA³⁸ – Sistema Automático de Catalogação de Conteúdo Audiovisual (<http://www.cinted.ufrgs.br/SACCA/>) e para o Projeto Cesta³⁹ – Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem (<http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/>). Além dessas possibilidades de busca e da inclusão de materiais, a ferramenta permite que sejam feitos comentários (por

³⁸ “Acervo de vídeos [...] produzido na UFRGS e disponibilizados pela TV Escola do MEC. Vídeos com conferências, aulas, experimentos, demonstração de procedimentos, visitas em campo, entre outros, estão proliferando, mas ficam muitas vezes sem serem usados pelo desconhecimento de seu conteúdo pela potencial população de usuários, os professores.” Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/SACCA/resumo.htm> e capturado em 02/07/2008.

³⁹ Repositório de objetos de aprendizagem, com link para outros repositórios, como o MERLOT - [Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching](http://www.merlot.org/merlot/index.htm) (<http://www.merlot.org/merlot/index.htm>) e o RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação – SEED/MEC (<http://rived.proinfo.mec.gov.br/>).

professores ou alunos) para cada material. Essa opção aparece organizada numa tabela: na mesma linha que o título do material, autor, aparece a descrição, o vínculo a um tópico e a possibilidade de excluir.⁴⁰



Figura 18 – Biblioteca do ROODA (Interdisciplina Seminário Integrador IV)

3.2.9. Aulas

O espaço “Aulas” auxilia a organizar as atividades sugeridas ao longo de uma (inter)disciplina, como podemos ver no exemplo ilustrado na figura 19 (Aulas de Seminário Integrador IV – E).

⁴⁰ Visão de formador.



Figura 19 – Aula no ROODA (Seminário Integrador IV - E)

Ao clicar em “Aula”, abre-se uma janela, como ilustrado na Figura 19, onde estão disponíveis o título da aula, a descrição, o tipo de arquivo, se está vinculada a alguma enquete ou a um tópico (na aula 6 há um vínculo com o Fórum sobre a Avaliação Final), bem como (na visão de formador), a possibilidade de editar (possível apenas no Explorer) e a visualização (“Visualizar”) da aula, em uma nova janela, como o exemplo da Figura 20.

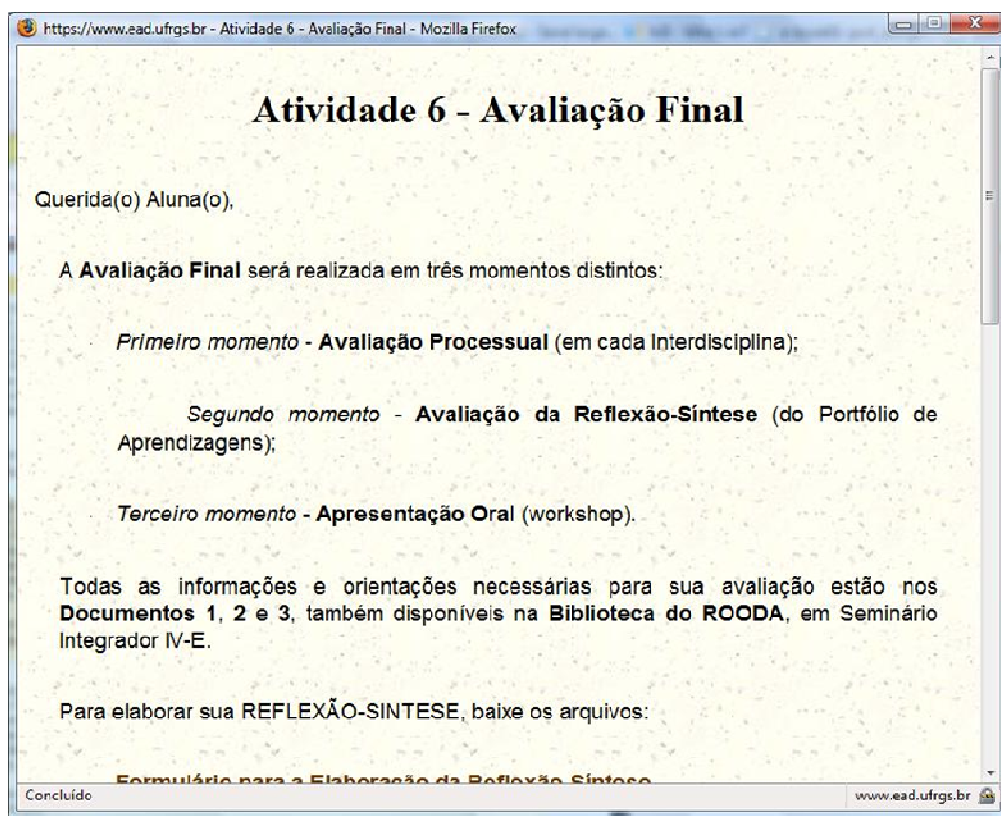


Figura 20 – Janela de visualização de uma aula no ROODA

No exemplo da figura 20 podemos visualizar uma aula editada no próprio ROODA, em html. Esse recurso permite a inclusão de links para textos e endereços de vídeos disponíveis na Internet.

3.2.10. Enquete

O ambiente possui uma ferramenta que permite realizar enquetes com os alunos. Todos têm acesso na barra lateral, e basta entrar e responder. Diferentemente dos questionários digitais, cujos endereços na web precisam ser acessados e, por vezes, causam problemas, devido a endereços muito extensos, que ficam com quebra de linha quando enviados pelo correio eletrônico do ROODA.

Quando se clica em criar enquete, aparece a janela representada na figura 21. Nessa janela, devemos dar um título, inserir a pergunta e selecionar o número de alternativas. Além disto, é preciso definir o tipo de resposta (única ou múltipla), se queremos acompanhar a votação, se a enquete está vinculada a algum tópico ou aula, e o seu período de duração.

Figura 21– Janela do ROODA para inserir nova enquete

Utilizamos esse recurso duas vezes durante o período da pesquisa. A primeira vez, para identificar as preferências dos alunos sobre filmes: dublados ou legendados. Esse levantamento foi motivado pelas dificuldades observadas numa atividade que previa assistir a um filme legendado. E, da segunda vez, movida pela necessidade de saber se os usos de caderno eram uma prática entre os alunos do polo. Nunca conseguimos 100% de respostas às enquetes; os dados obtidos, contudo, contribuíram para a melhor compreensão da realidade, auxiliando até no planejamento das atividades. Na análise dos dados, iremos expor os resultados.

3.2.11. Blogs (Blogger)

Segundo Komesu (2005, p. 111), blogs é uma corruptela de weblogs – expressão que pode ser traduzida como “arquivo na rede”. Eles “surgiram em 1999, com a utilização do software Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams”. A autora destaca que o software foi originalmente concebido como uma alternativa para a publicação de textos online, não exigindo conhecimentos

especializados em computação, com facilidade de edição, atualização e manutenção. A ferramenta ainda permite “múltiplas semioses”, como a inclusão de fotos, imagens, sons, animações, vídeos, slideshows... Constituído o que entendemos por hipertexto e que pode ser definido segundo Xavier (2005, p. 171) como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Para Heine (2005), o blog se “caracteriza por ser uma espécie de diário virtual público, onde as pessoas escrevem sobre si, sobre suas ideias, visões de mundo, que pode ser constantemente atualizado. Nesse ponto, assemelha-se aos diários privados de antigamente, mas tem, ao contrário daqueles, um caráter público”.

Ainda segundo esta autora,

Os *blogs* representam a transmutação dos diários tradicionais, e carregam muitas características destes, porém trazem inovações. Tanto os diários tradicionais quanto os *blogs* possuem uma série de figuras, imagens, desenhos, com funções diferentes, em cada uma das modalidades. Nos diários tradicionais essas imagens têm como objetivo principal enfeitar o texto, tornando o ambiente textual mais “aconchegante” para o seu escrevente. Porém, nos diários virtuais, até mesmo pelo seu caráter público (os *blogs* são feitos para que sejam lidos por todos aqueles que o desejarem), nota-se que a presença de imagens surge com a função de representar principalmente emoções e sentimentos, que não poderiam ser expressados de outra forma no meio virtual (op. Cit.).

Em Três Cachoeiras, os *blogs* foram criados em <https://www.blogger.com/start>. Esse recurso foi sugerido, também, pela facilidade de instruções, detalhadas em três passos, como se pode visualizar na figura 22.

Inicialmente, a proposta do uso dos *blogs* era voltada para a criação de redes de aprendizagem, o uso de recursos de edição (com imagens, gifs, formatação dos textos...). No eixo 3 (2007/2), os blogs foram definidos como um espaço de registro das atividades e aprendizagens consideradas mais significativas. Essa proposta fundamentou-se no guia didático elaborado por Carvalho e Porto, no qual os autores definem o portfólio educacional como “uma alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação da formação dos futuros professores” (2005, p.11).

Os alunos, ao longo do semestre, devem fazer ao menos uma postagem de cada interdisciplina. Esses registros, cuja periodicidade semanal é desejável, servem de base para a construção da apresentação final do semestre. As postagens são comentadas por professores e tutores do Seminário Integrador e, também, pelos

tutores de polo. Essa atividade visa promover o diálogo e a reflexão dos alunos sobre a legibilidade dos textos, entre outras coisas. Chama a atenção o fato de os alunos usarem esse recurso nos moldes de um diário, em que a pessoa escreve para si e somente ela entende o que está escrito. Isso se torna um pouco complicado quando se coloca na rede e o documento é facilmente acessado por qualquer pessoa que usar o google, por exemplo.

Nesse espaço, os alunos têm desenvolvido a autoria e a ética, ao citar o outro, e a sensação de terem “lidos” seus textos num espaço público.

No quarto eixo, os alunos têm procurado “visitar” os blogs dos colegas e deixar os seus recadinhos. Uma nova prática observada nesse eixo é o retorno aos comentários, o que possibilita uma prática mais dialógica e potencializa o uso dessa ferramenta.

Dentre os recursos explorados com o uso pedagógico do blog para registro de aprendizagens, cabe ressaltar a utilização de marcadores (*tags*) para identificar as postagens, relacionando-as com as interdisciplinas ou temáticas que considerem relevantes. Esse recurso facilita a navegação do leitor e contribui para o uso do *blog* como um portfólio educacional, a exemplo do que é sugerido por Carvalho e Porto, atualizado e com registros da trajetória acadêmica e profissional dos alunos num espaço digital e na web. Por essa característica, talvez o termo mais adequado fosse webfólio educacional, considerando inclusive o caráter público que esses registros assumem. Essa proposta difere muito das postagens que os alunos fazem nos webfólios do ROODA, de acesso restrito a professores, tutores e/ou alunos. Ao colocarem seus registros na web, assumem a autoria e dão visibilidade a esses registros para qualquer usuário da rede.

Nesses espaços, os alunos se apresentam, destacando as características pelas quais querem ser reconhecidos. Muitos usam apelidos (*nicknames*), como Débora Legal, Drika, Gleyce, Rosi, Lu, Nina...

Outros identificam o blog do Portfólio de Aprendizagens com seus números de matrícula, e o acesso ao perfil não fica evidente ao se entrar no blog. Os alunos ainda mantêm blogs pessoais, contudo estes são bem menos usados atualmente, talvez por falta de tempo.



Figura 22 – Página inicial do Blogger

O Blogger é uma ferramenta do Google cujo acesso a todos os blogs por determinado usuário pode ser facilitado, mediante o login de uma conta no Google.

3.2.12. Wikis (PBwiki – Peanut Butter Wiki)

Segundo a Wikipedia⁴¹

os termos **wiki** (pronunciado /uíqui/ ou /víqui/) e **WikiWiki** são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em [hipertexto](#) ou o [software colaborativo](#) usado para criá-lo. O termo "**Wiki wiki**" significa "super-rápido" no [idioma havaiano](#). Já em [maori](#), Wiki **significa** "fim de semana". É também a forma diminutiva de *Wikitoria*, versão [Maori](#) do popular nome [crístão Victoria](#).

Chama-se consensualmente de Wiki o software colaborativo que permite a edição coletiva de documentos, usando um sistema que não necessita que o conteúdo tenha de ser revisto antes de sua publicação. Os termos Wiki (com um 'W' maiúsculo) e WikiWikiWeb são, por vezes, usados para se referir ao [Portland Pattern Repository](#), primeiro wiki.

O que diferencia um wiki de outras páginas na internet é o fato de poder se editado pelos próprios usuários, podendo ser constantemente atualizado de forma colaborativa e cooperativa.

⁴¹ Disponível em português em <http://pt.wikipedia.org/>, capturadas em 25/05/08.

No PEAD, foi adotado o PBwiki (Peanut Butter Wiki), um wiki online de fácil edição cujo acesso pode ser público ou restrito e editado com uso de senhas, garantindo em certa medida a permanência da construção colaborativa dos alunos. Dizemos “de certa maneira”, porque os próprios alunos, muitas vezes, apagam as produções dos colegas. Estas podem ser recuperadas pelo histórico que registra todas as alterações e permite retornar a uma versão anterior.

O uso desse recurso está em consonância com a arquitetura pedagógica proposta pelo curso, em que a proximidade, mesmo distantes no tempo e no espaço, pode ser “possível” pelo desenvolvimento de atividades em suportes que preveem a cooperação e colaboração. Essa proposta é apresentada por Carvalho et al. (2005), que a fundamentam nas propostas pedagógicas de Paulo Freire e Jean Piaget.⁴²

Para Primo⁴³ e Cassol (1999), no artigo “Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias”, a interatividade é fundamental para se compreender a comunicação mediada pelo computador. Essa concepção se estende aos desenvolvedores de softwares e se aplica na Educação a distância, onde esse tipo de comunicação predomina e, por vezes, substitui a oralidade.

Segundo esses autores, tem-se entendido na comunicação mediada pelo computador o ato de se clicar em ícones ou hiperlinks. Essa definição, contudo, não contempla os vários tipos de interação possíveis nesse contexto. Citando Piaget (1996), mais especificamente sobre a forma como este define a interação e sua relevância no processo de construção do conhecimento:

nenhum conhecimento, mesmo que através da percepção, é uma simples cópia do real. O conhecimento tampouco se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo. É, na verdade, o produto de uma *interação* entre estes dois elementos. Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos. (Piaget, 1996, p. 39)

Nessa concepção, “o conhecimento é construído *interativamente* entre o sujeito e o objeto. Na medida em que o sujeito age e sofre a ação do objeto, sua

⁴² O artigo “Arquiteturas Pedagógicas para a Educação a Distância: concepções e suporte telemático”, encontra-se nos Anais do SBIE 2005, disponível em: http://vipzprofes.pbwiki.com/f/arquiteturas_pedagogicas_sbie2005.pdf, capturado em: 25/05/08.

⁴³ Disponível em: <http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>, capturado em: 25/05/08.

capacidade de conhecer se desenvolve, enquanto produz o próprio conhecimento”. (PRIMO e CASSOL, 1999)

A partir dessas definições, no contexto desta tese, podemos conceber dois tipos de *interação*, considerando diferentes os diferentes *objetos* envolvidos: uma, na relação humano/máquina, em que a interação ocorre entre uma pessoa e o computador/internet como espaço de leitura/escrita; outra, na relação entre humanos, mediada pelo computador/internet. A construção de conhecimento se dá em ambos os tipos, mas as diferentes ferramentas adotadas num curso, por exemplo, possibilitam maiores interações de um tipo ou de outro. No caso do PEAD, consideramos privilegiadas as interações entre humanos mediadas pelo computador, tanto pela escolha do ambiente e outras ferramentas que permitem essa comunicação como pelo número de tutores e professores que *interagem* frequentemente com os alunos, assim como o estímulo para as trocas entre colegas. Essas características nos remetem a dois conceitos igualmente importantes: cooperação e colaboração.

Estrázulas⁴⁴ (1999) faz uma importante contribuição para a distinção dos termos cooperação e colaboração, que na linguagem comum são adotados como sinônimos, mas que têm significados diferentes no contexto educacional, especialmente quando comparados aos postulados de Piaget.

Segundo a autora, sobre a tradução dos termos (Roschelle & Teasley, 1995, apud Estrázulas, 1999): *cooperation* é entendido como “uma divisão de trabalho na qual cada um é responsável por uma parte da solução de um problema”, e *collaboration* é compreendido como “o engajamento mútuo dos participantes num esforço coordenado para resolver um problema em conjunto”, definições que contribuem para aumentar a confusão entre os termos que correspondem a uma inversão do que é proposto por Piaget.

A autora define que, para Piaget (1973), cooperar

é operar em comum, ou seja, ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas pelos parceiros.

Enquanto que colaborar

⁴⁴ Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/interac_listas_monica lec.pdf e capturado em: 27/09/2008. Segundo nota da autora, no cabeçalho, “Este texto, disponível em <http://www.nied.unicamp.br/oea>, aborda questões sobre Interação e Cooperação em listas de discussão pela Internet. Foi elaborado em 1999 por uma das pesquisadoras do LEC/UFRGS, a partir de ações de formação desenvolvidas junto ao "Projeto Formação de Professores Via Telemática", de 1998.

resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo comum.

Adotaremos, neste trabalho, a compreensão defendida por Estrázulas, por dois motivos: primeiro, por já terem sido aplicadas trocas realizadas em ambiente telemático e estarem fundamentadas na Epistemologia Genética; e segundo porque esses pressupostos estão contemplados na proposta pedagógica do curso, tendo seus significados compartilhados pela equipe de professores e tutores, tanto no enunciado das atividades quanto na avaliação das mesmas.

3.2.13. E-mail externo e listas

Os alunos no primeiro eixo do curso realizaram uma atividade introdutória no Seminário Integrador I que se intitulava “Trilha Virtual”. Consistia numa série de desafios, dentre eles estava a criação de um endereço eletrônico e o envio de uma mensagem. Para muitos, esse foi o primeiro contato com o correio eletrônico e, no início, causou certo “furor”. Vivemos um período de caixas cheias com ppts de mensagens de otimismo e motivação, entre tantos.

Nessa atividade, os alunos entraram em contato com Yahoo!, Gmail e Hotmail. Os dois últimos são os mais usados hoje, pois além de permitirem o envio de mensagens com dúvidas ou atividades, ainda permitem a comunicação síncrona pelo Gtalk e pelo Messenger.

O Gtalk, pela necessidade da escrita, é mais focalizado no texto e no envio de arquivos, já o MSN é o espaço favorito dos alunos para contatar professores e tutores.

Adotamos uma lista para os alunos de cada polo com a referência de todos, alunos, professores e tutores (do eixo). Esse espaço está sendo mais utilizado pelos alunos, porém se limita a informações sobre cursos de extensão, palestras, eventos, enviadas pela Coordenação ou pelos Professores aos alunos.

Em Três Cachoeiras, a lista de postagem é muito usada para confirmar o envio de formulários eletrônicos ou atividades, para tirar dúvidas e compartilhar com os colegas. Alguns alunos ainda preferem o correio do ROODA, mesmo sem possibilidade de editar o texto. Provavelmente por estarem trabalhando dentro do “ambiente” e este enviar as mensagens para e-mail externo.

3.2.14. Chat reservado (MSN e Gtalk)

Voltemos a falar dos chats reservados, mais especificamente do Gtalk e MSN Messenger, que, como relatamos antes, são os mais utilizados pelos alunos de Três Cachoeiras.

Os chats reservados, com restrição de participantes, caracterizam-se basicamente por serem ferramentas de comunicação síncrona que, segundo Thomas Erickson (1997), pressupõem sequencialidade, interatividade e conteúdo comum, constituindo-se um gênero participativo. Esse gênero emergente tem como base o gênero já existente de conversações face a face, em que não há muita preocupação com a estrutura formal do texto, tendo como objetivo se fazer entender.

No caso do chat do Google, não há a necessidade de baixar o Gtalk. Os usuários do e-mail do Google podem definir seu status (online, offline, appear offline ou personalizado) na barra lateral do gmail e trocar mensagens instantâneas enquanto respondem aos e-mails, por exemplo.

O MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. A versão mais recente é o Windows Live Messenger, que ainda é costume ser popularmente chamado pelos usuários de MSN, nome pelo qual se difundiu. Na wikipédia,⁴⁵ o software é definido como um

programa permite que um usuário da [Internet](#) se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

A ferramenta permite que os usuários utilizem o hotmail como correio eletrônico, por isso é um dos campeões de download. A respeito do uso pedagógico desta ferramenta, consideramos importante ressaltar o compartilhamento de pastas que permite o envio de arquivos mais pesados e a possibilidade de chats em grupos. Numa rápida contagem, encontramos 43 alunos no nosso MSN. Isso representa mais de 50% da turma, e muitos que ainda não têm computador em casa criam *nicknames* coletivos com amigos e fazem contato com professores, tutores e também com os colegas.

⁴⁵ Em 07/07/2008



Figura 223 – Janela inicial do Windows Live Messenger

3.2.15. Videoconferência (BREEZE)

Para a realização de videoconferências, utilizamos o software Macromedia Breeze, disponível no servidor da UFRGS, que oferece várias salas para o curso.

Em 2007, foram criadas duas salas por polo, uma para que professores, tutores de sede e Coordenadores pudessem conversar com os Tutores e Gerentes de polo, e outra para que tutores, professores e coordenadores pudessem atender alunos.

O software permite comunicação síncrona, com áudio e vídeo, compartilhamento da tela do computador, com visualização simultânea por todos os participantes, uso de chat (escrito), dentre outros recursos.

Apesar de ser extremamente interessante pela diversidade de recursos disponíveis, o software foi pouco utilizado com os alunos. O principal problema enfrentado foi o tipo de conexão de grande parte dos alunos, discada ou por rádio. Essas conexões costumam cair e, para conseguirem assistir a uma

videoconferência, precisam se dirigir ao polo. Essa necessidade tem sido sanada com a criação de pequenos tutoriais.

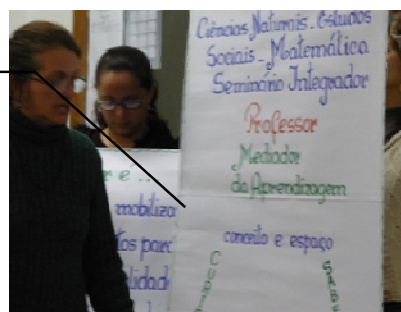
3.2.16. Eventos com múltiplos suportes

Avaliações presenciais – se constituem num *evento de letramento ou prática social*, conceitos que integram a definição de Kleiman de que “a escrita enquanto sistema simbólico tecnologia” é utilizada em “contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p.19). Nessas avaliações se integram a oralidade, a leitura e a escrita em múltiplos suportes, como se pode observar nos registros abaixo, onde destacamos os recursos adotados por diversas alunas num momento de avaliação presencial, realizado ao final do Eixo 4 do curso, em julho de 2008. Destacamos que, neste momento, as alunas já apresentavam considerável domínio do uso do computador como espaço de escrita.



Anotações em papel, oralidade e uso do PowerPoint

Uso de cartazes manuscritos e oralidade





Anotações em
papel e exercício
da habilidade oral

Papel e notebook
auxiliando a
apresentação



Valendo-se apenas da
memória e da oralidade
consegue capturar a
atenção de todos

Oralidade e uma
apresentação de
slides apenas com
tópicos





Trabalhos de alunos como evidência das práticas, realizados em cartolina

O texto impresso (ou manuscrito) e a leitura em voz alta



Texto, oralidade e slides no suporte digital

Dentre tantos momentos em que as práticas letradas são demandadas no curso, selecionamos as avaliações presenciais porque envolvem dois aspectos que integram nossa concepção do fenômeno: (1) um momento de apresentação oral, diante de uma banca composta por, ao menos, um professor e um tutor; e (2) por ser um registro escrito que deve ser entregue obrigatoriamente impresso pelo aluno e cuja leitura não é exclusiva ou predominantemente no espaço da tela. Além disso, ele é elaborado num formulário do Word com a necessidade de preenchimento de campos específicos. É necessário, para tanto, que o aluno tenha certo domínio de um editor de texto, caso contrário o formulário será entregue totalmente

desconfigurado. Esses documentos podem ter uma primeira versão no suporte papel (caderno), são postados no webfólio do ROODA, comentados (no webfólio ou por e-mail), reformulados e postados novamente. Constitui-se, portanto, uma das produções textuais mais trabalhadas durante o semestre, tanto na forma quanto no conteúdo, que deve sintetizar as aprendizagens mais significativas do semestre. O documento final é a única produção impressa que permanece materializada em papel, na secretaria do curso. As demais são mantidas no servidor do PEAD, em formato digitalizado.

O formulário original é elaborado pela equipe do Seminário Integrador e é reconstruído a cada eixo, com vistas a contemplar todas as interdisciplinas daquele período. Como o currículo do curso se organiza em torno de eixos temáticos, busca-se com esse instrumento a síntese dos conceitos trabalhados, as relações entre a teoria e a prática, a evidência de transposições didáticas e o desenvolvimento de outras habilidades desejáveis ao exercício docente, como a capacidade de planejamento, reflexão e compreensão das especificidades das interdisciplinas. Essa atividade, diferentemente dos cadernos ou trabalhos manuscritos, que não são avaliados, constitui 1/3 da avaliação total dos alunos em todas as interdisciplinas do semestre. Esse conceito é atribuído pela integração da parte escrita com a apresentação oral. Consideramos esse um documento importante, justamente por integrar essas duas dimensões do letramento: a elaboração (texto) e a defesa de seus argumentos (apresentação) oral. Tal acontecimento contribui muito para uma boa avaliação num curso a distância. Além dos textos impressos (postados e entregues pessoalmente), o aluno pode usar outros recursos que ilustrem as evidências de suas aprendizagens e práticas. Dentre os recursos, destacamos: apresentação de slides, cartazes, o quadro-negro ou blocos seriados. Cada professor tem seus critérios para avaliar os alunos em sua própria interdisciplina; contudo, na avaliação final, os critérios são compartilhados por todos e os alunos são avaliados (pelos professores, tutores e seus pares) segundo os seguintes critérios:

- construção do portfólio e qualificações conceituais ou práticas;
- interação com os colegas, tutores, professores;
- esforços observáveis em empreender a relação teoria-prática;
- esforços no desenvolvimento de experimentos na prática pedagógica.

Nosso olhar para esse instrumento não se dá no sentido de avaliar os méritos do mesmo, mas de identificar a efetividade na comunicação oral e escrita possível de ser observada nessa atividade. Além disso, é possível estabelecer conexões entre os textos publicados nos blogs dos alunos durante o semestre.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.3.1. Etnografia ou netnografia?

Essa pergunta nos levou a aferir o quanto nosso estudo se aproxima ou distancia desses métodos.

A etnografia caracteriza-se por ser uma metodologia originária da Antropologia que focaliza seus estudos no conceito de cultura.

Bogdan e Biklen (1994, p. 57-58) contextualizam as aplicações do método à educação e, citando Spradley, definem que, para alguns antropólogos, a cultura seria “o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento” (1980, p. 6), sendo que, nessa perspectiva, envolve aquilo “ que as pessoas sabem e ainda os objetos que manufaturam e utilizam” (idem, p.6).

Ainda segundo os autores, há outra concepção que enfatiza os componentes semióticos, o estudo dos sinais da língua, definindo que há diferenças entre conhecer os comportamentos de um determinado grupo e ser, efetivamente, capaz de usá-los. É nessa linha que entram as contribuições de Clifford Geertz, que situa ‘fazer etnografia’

como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (1978, p. 20)

Ou seja, é uma forma de ler a cultura, que é dinâmica, mas cujos sentidos podem ser capturados pelos registros não do acontecimento de falar, de uma dada cultura, mas do que foi dito, cujos significados podem ser interpretados pelo etnólogo. Assim, todo texto antropológico é uma leitura em segunda ou terceira mão, pois, conforme Berger⁴⁶ (citando Geertz), só o nativo faz leitura em primeira mão, haja vista que é a sua cultura.

⁴⁶ Disponível em <http://www.mirelaberger.com.br/mirela/download/geertz2.pdf> capturado em: 27/09/2008.

Esses aspectos foram definidores de algumas estratégias adotadas neste estudo, ao que retornaremos adiante.

Mas nosso problema incluía diferentes concepções de tempo e espaço e não poderia se restringir à observação dos sujeitos em seu contexto, a notas de campo e à interpretação dos documentos manuscritos, onde suas práticas letradas se materializavam.

Isso nos fez buscar o que alguns definem como Etnografia Digital, ou Netnografia, cuja principal referência é Robert Kozinets, que adaptou a técnica proveniente da antropologia à análise de comunidades virtuais.

Kozinets (1998) desenvolveu o método para aplicar a pesquisas de marketing com consumidores que participam de comunidades virtuais na web, mas considera que o mesmo possa ser aplicado em outros contextos, onde se pretenda estudar o comportamento em comunidades virtuais, por exemplo.

Estudos recentes revelam que a netnografia vem sendo aplicada por vários pesquisadores em diversos contextos, como Figaredo (2006), Domingues et. al. (2006), Montardo e Passerino (2006, 2007, 2008), Pinto et al. (2007), dentre outros.

Uma das vantagens apontadas por Kozinets é o fato de as entrevistas já virem transcritas, não exigindo tanto da memória do pesquisador; por outro lado, se perde a “comunicação não-verbal” dos entrevistados, o que também contribui para a leitura do contexto cultural. Isso se aplica principalmente às comunidades virtuais *puras*, onde as relações ocorrem apenas mediadas pelo computador. As comunidades ainda podem ser *derivadas* – nesses casos, o autor sugere complementar com outros tipos de abordagem, como entrevistas pessoais, por telefone e grupos de discussão, por exemplo (MONTARDO e PASSERINO, 2008).

Kozinets destaca a importância da imersão do pesquisador na comunidade a ser estudada. Nesse sentido, encontramos um termo adotado por Amaral (2008) que reflete o conceito de Hodkinson (2005) de *pesquisador-insider*, em termos de possibilidades e limites no estudo de comunidades que possuam uma grande dependência das tecnologias na aplicação de multimétodos associados à netnografia.

Pinto et. al. (2007), Amaral (2008) e Montardo e Passerino (2008) descrevem as adaptações sugeridas por Kozinets (2002, 2007), em que se revelam algumas equivalências entre a etnografia e a netnografia.

Basicamente existem cinco aspectos, incluindo questões éticas, cujas terminologias diferem entre os diversos pesquisadores acima referidos. Optamos por transcrever as definições adotadas por Pinto et. al. (2007, p. 6) e na sequência definir como se aplicaram ao presente estudo.

Entrada ou ingresso: o pesquisador precisa ter consciência do tema a ser investigado a fim de saber a quem deve se dirigir para obter informações sobre o referido tema. Depois de selecionada a amostra, é necessário saber ainda qual o tipo de comunidades *online* que os sujeitos participam, observar as interações entre seus membros a fim de se obter alguma informação sobre a identidade cultural dos integrantes dessa comunidade, tentando identificar os fóruns e os grupos que eles frequentam.

O grupo em questão foi composto por dois ingressos via vestibular. A apresentação para a primeira turma aconteceu no primeiro encontro presencial de Seminário Integrador I, quando todos se apresentaram, falaram um pouco de si e revelaram suas expectativas em relação ao curso. Nesse momento, ao chegar a minha vez, me apresentei da seguinte maneira: como muitas (a maioria eram mulheres, mas tínhamos dois alunos homens), eu era Professora, tinha mestrado em Educação, mas também era estudante, no caso, de Doutorado. Eu participaria da equipe de Professores do Seminário, mas ao mesmo tempo iria estudar sobre as práticas de leitura e escrita no curso. A Coordenação estava presente e enfatizamos o fato de o curso ser resultante de uma proposta nova, cujo acompanhamento e avaliação seriam uma constante. Além disso, destacamos a ênfase no professor como um eterno aprendiz e a importância do papel da pesquisa na reflexão acerca do fazer docente. Assim, haveria momentos em que meu papel no grupo não seria como professora, e sim como pesquisadora.

Nessa mesma ocasião, os alunos foram informados que eu me afastaria durante um período para realizar estudos em uma Universidade nos Estados Unidos.

Acompanhei esse primeiro grupo durante o primeiro semestre de curso, nos seus primeiros contatos com o ambiente e as diversas ferramentas, desde a criação do primeiro e-mail, o primeiro contato com o Pbwiki e a construção dos primeiros blogs. Antes da avaliação final, do primeiro eixo, fui para os Estados Unidos, onde

permaneci por 7 meses. Durante esse período, continuei em contato com os alunos pela lista de Três Cachoeiras, pelo MSN e pelo ORKUT⁴⁷.

Ao retornar, reassumi meu duplo papel: de professora do Seminário Integrador, e ainda participei da avaliação final do segundo eixo; e de pesquisadora. No segundo eixo havia ocorrido um segundo ingresso e levei um tempo para conhecer os novos membros do grupo. Reapresentei-me como professora e pesquisadora. Descobri que muitos já tinham ouvido falar que havia uma professora afastada e até estavam curiosos para saber mais sobre a experiência e as possibilidades de trilharem caminhos semelhantes. Esses alunos novos já haviam feito sua primeira página, já estavam familiarizados com o ambiente, com as listas e com o uso dos blogs. Assim, adotei como estratégia ir a todos os encontros presenciais, para retomar o vínculo e poder observar as mudanças ocorridas com os alunos da primeira turma e me familiarizar com os alunos da segunda. Essa imersão durou dois semestres: eixo 3 (2007/2) e eixo 4 (2008/1).

A partir dos contatos realizados presencialmente e do acompanhamento das atividades online, foi possível constatar que muitos alunos realizavam registros manuscritos das atividades. Este fato foi determinante para a seleção da amostra, pois nos forneceriam dados para comparar as mudanças ocorridas na transcrição do papel para o digital. Essas observações fizeram com que mudássemos a proposta de coletar os dados através de questionários online e das produções textuais restritas ao espaço digital. A seleção da amostra se deu por *adesão espontânea*, diante da exposição dos objetivos do estudo. Alguns alunos nos procuraram com os cadernos, disponibilizando ou até doando o material para este estudo, assim como para futuras pesquisas. Em alguns casos, a *adesão* ocorreu por e-mail ou MSN: os alunos se colocavam à disposição, mesmo sem os registros manuscritos, que até eram realizados, não de forma sistemática. Alguns eventos analisados, como fóruns, incluem de forma direta ou indireta toda a comunidade, pois o texto surge em decorrência das trocas, em que todos contribuem em alguma medida. A nossa *unidade de análise* sempre foi o texto; em alguns casos, o texto foi extraído de um fórum e inclui vários *autores* (pode ser a turma toda, com os mediadores –

⁴⁷ Muitos alunos do curso integram a minha lista no ORKUT e temos uma comunidade de Três Cachoeiras. Contudo, não analisamos esse espaço por deter nosso estudo em atividades relacionadas de forma direta com demandas do curso. Alguns recursos do ORKUT, entretanto, contribuem para a manutenção dos vínculos a distância, como avisos de aniversário, onde se trocam muitas mensagens e, atualmente, manifestações afetivas por BuddyPokes.

professores e tutores), em outros, resulta de uma produção realizada *cooperativa ou colaborativamente* por um pequeno grupo, mas que apresenta registros manuscritos e outros digitais que nos conduzem para uma análise de processo de produção desse texto nos diferentes suportes, ou trocas realizadas que podem envolver a comunicação entre alunos, entre alunos e tutores ou professores; ainda temos casos em que o foco são aspectos que consideramos relevantes na análise das produções manuscritas dos alunos que disponibilizaram o material em suporte papel.

Coleta e análise de dados: após a escolha das comunidades *online*, há pelo menos dois importantes elementos a considerar: (1) os dados podem ser copiados diretamente dos discursos travados entre os membros dessas comunidades e (2) os dados que o pesquisador obtém dizem respeito a suas observações sobre a comunidade, seus membros, interações e significados. Isso é uma vantagem em relação à etnografia tradicional, uma vez que a transcrição das observações é quase automática. Como a análise de dados começa frequentemente e concomitantemente com o levantamento de dados, o pesquisador deve contextualizar os dados *online*, que provam ser frequentemente os mais desafiadores para ele.

A coleta aconteceu de forma concomitante com as observações, em relação às três unidades acima mencionadas, nos diversos suportes digitais e no suporte do papel. A parte mais difícil foi justamente a digitalização dos dados obtidos dos cadernos e os registros manuscritos. Como em muitos casos, o registro transcendia o espaço físico da folha, incluindo colagens e dobraduras, além de ser feito a lápis. Foi descartada a possibilidade de escanear. Optamos, então, por utilizar uma câmera digital e fotografar os cadernos (ou folhas manuscritas), cuja edição depois melhorava a qualidade da imagem e nos permitia selecionar detalhes relevantes para a análise.

Outra estratégia adotada na coleta foi a opção de não fazer entrevistas, mas solicitar depoimentos. O objetivo não era tão somente já ter os dados digitalizados, mas obter uma visão dos próprios sujeitos da pesquisa sobre sua *cultura escrita*, assim como uma breve descrição pessoal. Na solicitação desses depoimentos não se definiu um formato específico para que os sujeitos realizassem, nem limite de linhas nem dados específicos a serem incluídos. Apenas pedimos que nos enviassem um texto que os *apresentasse* para os leitores da tese, com as informações que considerassem importantes, considerando o contexto da pesquisa.

Assim, recebemos os mais variados tipos de documentos: e-mails, arquivos enviados via MSN, entrevistas no MSN, fotos...

Confiabilidade nas interpretações: em razão de ser a “netnografia” baseada na análise de discursos textuais, Kozinets (2002) aconselha que ela deva se adequar à abordagem de George Mead (1950), segundo a qual a última unidade de análise não se restringe à pessoa, mas ao seu comportamento. Em sua teoria, o autor também recorre à filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein, que analisa o texto como uma ação social (um ato comunicativo ou um “jogo de linguagem”). Além do mais, na abordagem netnográfica, o ato comunicativo é diferente daquele observado na etnografia tradicional, porque (1) é mediado por computador, (2) está disponível publicamente, (3) é gerado em forma de texto escrito e (4) as identidades dos participantes da conversação são mais difíceis de serem discernidas. Além disso, na abordagem netnográfica é possível combinar outras técnicas de coletas de dados, entrevistas, grupos focais, sondagens, a fim de se obter uma compreensão mais ampla sobre determinada população estudada.

No caso do nosso estudo, a *comunidade* analisada é conhecida, logo os participantes são todos identificados. Além disso, nem todos os contatos foram mediados pelo computador e muitos dados não estão disponíveis para acesso público, restritos a alunos e formadores, disponibilizados no Ambiente ROODA, ou eram registros manuscritos realizados pelos alunos.

Para ter uma compreensão mais ampla, havíamos pensado em realizar entrevistas ou mesmo grupos focais acerca do letramento. Contudo, desistimos, em função da distância e do perfil dos alunos: professores, trabalham entre 20 e 40h, estão fazendo um curso a distância que exige 20 horas semanais, são na maioria mulheres com filhos, cujas atividades domésticas demandam tempo. Além do que, não queríamos (1) gerar sobrecarga de trabalho/tempo e (2) obter dados do tipo *declarativos*, como respostas a questionários, que não dariam conta da nossa questão de pesquisa, que era conhecer mais sobre os *letramentos em processo*. Para tanto, precisávamos obter os dados produzidos da forma mais *natural* possível, diante de demandas em que os sujeitos precisassem, efetivamente, utilizar a oralidade, a leitura ou a escrita.

Ética de pesquisa: o autor chama atenção para as questões que devem guiar os questionamentos acerca da ética em “netnografia”: os fóruns *online* são considerados públicos ou privados? O que significa “consentimento informado” no ciberespaço? Além disso, é preciso ter consciência de que, embora os dados estejam no território-rede, na realidade os participantes de comunidades *online* são efetivamente seus construtores e, não necessariamente, pretendem ver seus dados representados na pesquisa. De forma resumida, percebe-se que a questão ética em “netnografia” está relacionada à privacidade, confidencialidade, apropriação de outras histórias pessoais e “consentimento informado” (KOZINETS, 2002).

Procuramos atentar especialmente para os aspectos éticos, por várias razões, dentre as quais destacamos: nosso duplo papel na comunidade (professora e pesquisadora); respeito pela autoria dos alunos, como parte do que entendemos como *letramento*; uso de um termo de consentimento informado, impresso e assinado pelos alunos (anexo); ciência de que o uso dos dados visava contribuir para a compreensão das novas formas de uso da leitura e da escrita em cursos a distância, mas em especial nas comunicações mediadas pelo computador – contexto em que estão cada vez mais inseridos, como alunos e profissionais.

Checagem dos participantes: diz respeito a um procedimento no qual o relatório final é apresentado para alguns dos participantes a fim de que eles possam efetuar uma “avaliação” ou teçam alguns comentários sobre os resultados da pesquisa. Esse procedimento permite que se obtenham *insights* adicionais sobre a pesquisa, que se levantem as suas fragilidades e que se estabeleça um contato contínuo entre pesquisadores e pesquisados. Trata-se de obter o *feedback* dos envolvidos na pesquisa.

Como mencionamos, nosso contato com os alunos não se restringiu aos encontros presenciais da interdisciplina em que atuamos como professora. Ao longo de dois semestres nos deslocamos ao polo toda vez que houve aula presencial, com o comparecimento de todos ou apenas dos alunos com ingresso em 2007/1. Nessas oportunidades, após a coleta e análise inicial, realizamos *feedbacks* parciais dos dados – em alguns casos de forma individual, em outros, coletivamente. O critério para esses *feedbacks* baseou-se no envolvimento dos sujeitos com relação ao texto

analisado. É interessante destacar como os *insights* previstos na metodologia de fato acontecem na prática, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos pesquisados. Diante dos *feedbacks*, mudamos algumas análises e, por parte dos alunos, observamos que assumiram a *autoria pública* de alguns documentos de acesso restrito. Retomaremos esses exemplos no capítulo de análise.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos durante a pesquisa contemplam sempre uma ou mais categorias. Diante disso, optamos por organizar este capítulo em duas partes, partindo do geral – eventos e práticas coletivas – para o particular – análise das trajetórias. Não nos fixamos na primeira parte numa ordem cronológica de ocorrência dos eventos e sim no aspecto envolvido: oralidade, leitura e/ou escrita.

4.1. ORALIDADE

A oralidade foi analisada a partir das percepções dos sujeitos registradas, na maioria dos casos, em dois documentos: (1) o Plano Individual de Estudos (PIE) e (2) o Portfólio de Aprendizagens do Eixo 4. Alguns registros foram obtidos dos *blogs* dos Portfólios de Aprendizagem dos alunos e complementam as mudanças observadas por eles no seu *estado* ou *condição* de expressão oral diante de uma audiência específica.

Nosso ponto de partida foram os Planos Individuais de Estudos⁴⁸ (PIEs), realizados por eles no 1.º semestre de 2008. Nessa atividade, os alunos deveriam definir objetivos, que poderiam ser necessidades percebidas ou conhecimentos de que desejassem se apropriar ou aprofundar mais, bem como deveriam definir estratégias a serem adotadas para se atingirem tais objetivos. Foi uma atividade proposta pelo Seminário Integrador IV e iniciada a distância no ambiente ROODA. Os alunos formularam uma primeira versão, que recebeu comentários. Deveriam, então, postar a versão final do plano. Ao final do eixo, era esperado que todos pudessem se autoavaliar em relação à atividade e, para tanto, foi incluída uma questão específica sobre os PIEs na avaliação final.

Comparando o PIE com a avaliação final, encontramos, no caso da aluna BOP, inicialmente, o desejo de

Desenvolver expressão oral, aperfeiçoando minhas apresentações em trabalhos diante dos professores. Aperfeiçoar linguagem escrita e verbal, participando das trocas de experiências que as reuniões em grupo semanais oferecem (BOP., PIE, 2008/1).

Destacamos, neste excerto, a necessidade do desenvolvimento da oralidade para uma prática de letramento bem específica: “apresentações em trabalhos diante

⁴⁸ Realizamos a transcrição literal, sem correção gramatical, dos textos dos blogs e cadernos das alunas.

dos professores” e para aperfeiçoar a “ linguagem escrita e verbal”, que para ela andam juntas. Esta aluna adotou, como estratégia, a participação em outra prática de letramento, qual seja, a discussão de temas em reuniões semanais com um pequeno grupo de colegas da turma.

Ao final do eixo 4, no Portólio de Aprendizagens do Eixo 4 (documento anexo), a aluna revela os caminhos percorridos em busca do aperfeiçoamento almejado. Num primeiro momento, resgata os critérios adotados para a construção do PIE:

A primeira coisa que eu pensei foi em colocar no meu plano de estudos algo que eu precisasse muito da minha ajuda própria para aperfeiçoar. Que realmente eu necessitava de aprender e que eu conseguiria alcançar. Então lembrei de uma dificuldade que eu tenho, que é de me *expressar oralmente para os professores e aperfeiçoar minha escrita também*⁴⁹.

A consciência de uma necessidade/dificuldade individual toma outra dimensão no contexto social em que realiza suas práticas e identifica que o problema é coletivo:

O que contribuiu muito para esse objetivo foi a conversa com minhas colegas de grupo de estudos. Com elas percebi que não sou só eu que tem essa dificuldade e que juntas poderíamos superar.

Na mesma questão, a aluna aponta que os obstáculos ao aperfeiçoamento de sua expressão escrita ainda necessitam de mais tempo para serem vencidos.

Quanto a dificuldade de escrita posso dizer, depois desses vários dias repensando nesse objetivo, que hoje tenho consciência de que esse é um objetivo que conquistarei com o decorrer do tempo e do curso. Que é necessário muito tempo para se ter mais segurança na escrita, mais que com esforço conseguirei.

Contudo, para o desenvolvimento da expressão oral, a estratégia adotada mostrou-se efetiva pela busca de desafios, com eventos/práticas de letramento fora do âmbito acadêmico que exigiram o uso da oralidade.

Já a questão da oralidade, penso que a cada dia estou melhorando. Para aperfeiçoar minha expressão oral e me encorajar mais ao falar em público comecei a dar aula de catequese semanalmente aqui na comunidade que moro. Acredito que esses momentos têm me ajudado muito.

O exercício da oralidade, portanto, em outros contextos, contribui para que ela desenvolva a habilidade e possa, porteriormente, aplicá-la no contexto acadêmico.

⁴⁹ Grifo meu.

Pensar na forma oral de apresentar um texto escrito também contribuiu, segundo BOP, para o desenvolvimento dessa habilidade:

Além disso, tenho repensado em cada atividade que realizo como se eu tivesse que apresentá-la para meus colegas. Esse é um preparo que tento mentalizar a cada dia para que em minha cabeça eu esteja preparada para enfrentar as pessoas (BOP, Portfólio Eixo 4).

Esse registro antecedeu o evento oral, o Workshop de Avaliação do semestre, e se confirma no registro posterior no seu blog do Portfólio de Aprendizagens no início do eixo 5.

Primeiramente, minha apresentação oral foi muito boa! Minhas expectativas com relação a esse momento foram todas alcançadas, pois consegui dizer e explicar tudo aquilo que não ficou bem claro na parte escrita do meu trabalho, evidenciando minhas aprendizagens...

Nesse trecho fica evidente a relação que a aluna estabelece entre as expressões oral e escrita. Segundo ela, o texto não conseguiu atingir os objetivos, no entanto a apresentação oral complementou as lacunas daquele. Também se confirma a percepção da aluna quanto às suas dificuldades de expressão escrita, que demandariam mais tempo para serem superadas. Em outro trecho, ela enfatiza sua segurança e a importância das atividades propostas pelo curso que a auxiliaram a desenvolver as habilidades de expressão oral, enfatizando o Plano Individual de Estudos como uma forma auxiliar no seu desenvolvimento.

A apresentação esse semestre foi mais tranquila, bem melhor! Me preparei para o momento da apresentação oral da síntese do portfólio *através do plano individual de estudos*. E esse trabalho que percorreu comigo *o semestre inteiro* deu bons resultados...

Vários aspectos merecem destaque no registro da aluna. Inicialmente a sua satisfação diante dos objetivos atingidos, que resultaram do fato de ela ter se preparado “através do plano individual de estudos [durante] o semestre inteiro”, o que mostra o processo desencadeado pela atividade.

Para finalizar, cabe destacar a construção de cartazes como forma de mostrar evidências de suas atividades práticas, o que enriquece sua apresentação oral do eixo 4. Nas figuras 23 e 24, reproduzimos as fotos dos cartazes publicados no seu blog do Portfólio de Aprendizagens, numa postagem intitulada “Começando o Eixo V com o pé direito”.



Figura 23 – Cartaz utilizado pela aluna BOP para auxiliar na sua apresentação oral.

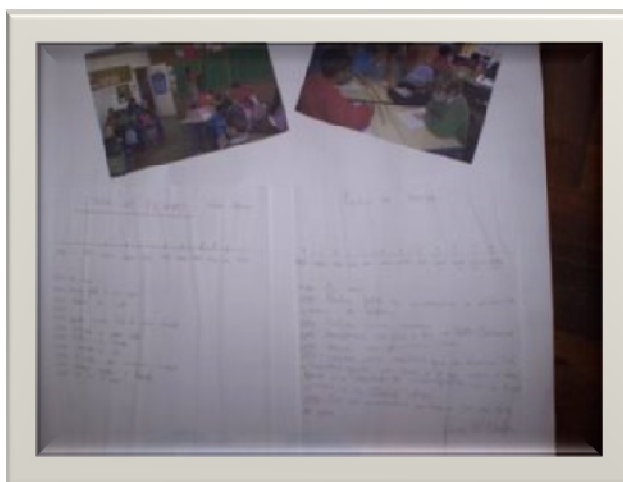


Figura 24 – Segundo cartaz utilizado por BOP como recurso na apresentação oral.

Estes cartazes compõem a construção discursiva da aluna e representam sua busca para se expressar com clareza.

O letramento digital dessa aluna aparece em segundo plano, quando ela:

- constrói o plano de estudos, digita-o no Word, nomeia, salva e posta-o no webfólio individual do ROODA;
- preenche o formulário do Portfólio de Aprendizagens do eixo, salva e posta no webfólio geral;
- publica no seu *blog* uma reflexão sobre as aprendizagens.

Não é o caso da aluna MGS, que registra, no seu Plano Individual de Estudos, como objetivo

Melhorar minha produção textual nas atividades solicitadas, de maneira a deixar clara e coerente a linguagem utilizada, bem como as idéias explícitas e os saberes expressos, teorizando com a prática. (MGS, PIE)

Relaciona a esta necessidade uma outra, de cunho mais tecnológico, porém complementar, pois envolve o uso de ferramentas e os novos espaços de escrita, o que complexifica a busca de outro objetivo:

Atingir domínio satisfatório sobre as ferramentas tecnológicas e os ambientes virtuais utilizados no curso.

No mesmo documento, a aluna define algumas estratégias que considera necessárias para superar as dificuldades acima relacionadas, tais como:

Para melhorar a produção textual, acredito ser necessário fazer pesquisas, leituras de textos, utilizar subsídios teóricos, fazer postagens no portfólio de aprendizagens, solicitar auxílio dos professores, em especial, uma professora de português que nesse período pudesse ler e identificar meus erros e minhas dificuldades, assim poderia sanar meus problemas dentro do prazo estabelecido. Para o domínio das ferramentas tecnológicas, pretendo instalar internet em casa, para dispor de mais tempo para explorar os ambientes virtuais disponíveis, realizando pesquisas em sites, com auxílio on-line de tutores, professores e colegas.

Nas alternativas propostas pela aluna, identificamos dois focos inter-relacionados: a qualificação de sua produção textual e o acesso à internet, o que favoreceria a sua comunicação online com tutores, professores e colegas. Em ambos os casos, ela identifica na interação com o outro o meio de buscar as aprendizagens almejadas.

O texto produzido no formulário do Portfólio de Aprendizagens traz de forma mais clara o objetivo traçado inicialmente. Nesse segundo momento registrado no webfólio do ROODA, os objetivos aparecem articulados da seguinte maneira:

Ao desenvolver um plano individual de estudos, considere como objetivo principal melhorar minhas produções textuais ao longo do semestre, deixando claro na sua elaboração a linguagem utilizada, as idéias explícitas, a parte teórica e, ainda atingir o domínio satisfatório sobre as ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais necessários no desenvolvimento das atividades do curso, como o pbwiki, o blog, o Power Point, o Microsoft Excel, etc.

Nesse trecho, as práticas de escrita estão claramente relacionadas com novos espaços, como o Pbwiki, o blog e o PowerPoint, que desafiam a aluna na busca daquilo que define como “atingir o domínio satisfatório”. Sobre essa definição do que seria o *domínio satisfatório* para ela, caberia uma investigação mais a fundo, pois a apropriação de ferramentas pode atingir diversos níveis de complexidade.

Na sequência de sua reflexão sobre a trajetória disparada pelo desafio proposto pelo plano de estudos, a aluna expressa com clareza a que dificuldades se refere e como tomou consciência da necessidade de qualificar suas produções textuais.

Nesse percurso, encontrei dificuldades nas atividades que envolviam grandes produções de textos, às vezes até compreendemos um determinado assunto, mas quando a questão é colocar em linhas o que se sabe, expressar de maneira coerente e satisfatória o pensamento, sistematizar os conhecimentos práticos e teóricos, organizar as idéias por meio de sistema de signos, de forma que a mensagem seja legível ao interlocutor consiste para mim um verdadeiro desafio. Essa minha dificuldade em dominar a linguagem escrita, bem como as observações que realizei ao longo do curso acerca dos primeiros textos produzidos, as anotações constantes em meus cadernos de estudos, os comentários de que necessitava de mais fundamentação teórica foi o que contribuíram para que eu viesse a elaborar o plano individual de estudos (MGS, julho 2008).

Destacamos, no texto, alguns trechos que envolvem *grandes produções textuais*, cuja interpretação e conexão com suas vivências, transformando e buscando conexões com as ideias originais apresentadas, somadas ao desafio de ter que se expressar por escrito de forma *inteligível ao interlocutor*, tiveram a atenção despertada a partir dos comentários realizados por professores e tutores nas atividades.

A aluna ainda manifesta preocupação com o aumento no nível de exigência à proporção que o curso avança e enfatiza que

à medida que novas atividades vão surgindo e as exigências vão crescendo, o tempo vai passando e nos deparamos com novas realidades, sem falar que está aproximando o momento de elaborarmos o TCC, e nesse processo a escrita é um tanto mais complexa, pois exige o acionamento concomitante de diversas funções mentais, e ainda uma linguagem mais culta, formal.

Evidencia-se, portanto, que a aluna está ciente de que novas demandas virão e seu processo de letramento precisa acompanhar esse movimento – que tende a se complexificar –, atingindo outros níveis, nos quais a exigência da escrita é mais formal e necessita se adequar à construção de um Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo.

Para avançar no seu processo de letramento, a aluna definiu várias metas, dentre estas destaca que

tornei uma de minhas colegas do curso interlocutora dos meus escritos, sempre que desenvolvo uma produção textual minha colega

a lê e faz comentários, críticas acerca do uso adequado da linguagem, da qualidade do texto, da clareza de idéias.

Novamente a interação com o outro, no papel de leitor e interlocutor, é uma das estratégias adotadas pelas alunas. Não basta reler suas produções ou se ouvir “recitando” suas falas, é preciso que o outro nos confirme naquilo que estamos tentando expressar, seja oral ou textualmente. Assim, simula um evento em que apresenta seu texto a outro e se reavalia diante de seus comentários.

Essa análise foi possível porque os textos produzidos pelas alunas permitem acompanhar parte do processo ocorrido num momento sócio-histórico em que se sentiram autorizadas a se expressar num contexto de práticas letradas. Esse processo se insere no conceito de *continuum* descrito por Tfouni e Assolini (2006) e certamente não se resume ao que conseguimos capturar e reproduzir aqui, pois inclui a trajetória anterior dos sujeitos que os constitui como únicos em seus processos e as trocas sociais realizadas antes e durante o próprio processo analisado. Em ambos os casos, as alunas revelam a necessidade do *outro*, seja um outro real – como os alunos de catequese – ou imaginário/virtual – ao exercitar seus discursos *pensando* nos colegas. Isso mostra o caráter social do letramento: não falo ou escrevo apenas para mim, mas para me fazer entender e me expressar com clareza.

E, mais do que isso, segundo Tfouni e Assolini (op.cit.), “é preciso me sentir autorizada a ser autora dos meus discursos, sejam orais ou escritos”. A dizer, ser letrado é assumir uma *posição de sujeito* que se autoriza a falar sobre alguma coisa de algum lugar, e assume essa posição diante de um grupo social, fazendo com que seus discursos circulem e, inclusive, permitam interpretações como esta que estamos realizando.

A leitura está tão inserida nesse processo quanto a oralidade. Quando ouço alguém falar ou leio o que escreveu, quero entender o que ele quer dizer e expressar as minhas ideias sobre aquilo. Entendemos que essas práticas não se dissociam e, em razão disso, se percebe que nem todas as suas nunces podem vir a ser capturadas. Esse é um dos limites da pesquisa, que não pode deixar de considerar a existência de outros fatores permeáveis ao processo, sob pena de realizar uma abordagem reducionista de um processo complexo.

Dentre os consensos dos teóricos sobre letramento, destacamos alguns conceitos até aqui, como processo e *continuum*. Contudo, ainda cabe destacar que

como processo e *continuum* se podem atingir certos níveis, mas nem todos os sujeitos submetidos às mesmas demandas sociais desenvolvem da mesma maneira e ao mesmo tempo esses níveis de letramento.

Analisando a atividade num âmbito mais geral, como um desafio à tomada de consciência sobre necessidades, sem especificar alguma, deixando-os livres para reverem suas potencialidades e limites num dado momento, consideramos significativo que praticamente 30% dos alunos, numa turma de 76 graduandos, em maior ou menor grau, tenham percebido a necessidade de qualificar suas habilidades orais, de leitura e/ou de escrita.

Nossa análise busca mostrar que, mesmo sem contemplar tudo o que o processo envolve, o acompanhamento do aluno em processo nos permite vislumbrar um movimento de construção, pois o letramento não resulta de uma memorização de nomes, datas, eventos, mas do exercício da liberdade na busca de alternativas construtivas para necessidades reais de usos da oralidade, leitura e escrita, muitas vezes exigindo a retomada dos objetivos e redefinindo as estratégias.

Essa aprendizagem se insere ao repertório dos alunos e pode ser aplicada a outros contextos ou níveis mais avançados em que a complexidade das demandas sociais aumente.

Os trabalhos analisados, nesta parte do estudo, estavam todos em suporte digital, o que exigiu dessas alunas, além da elaboração dos textos, sua digitação em diferentes suportes de escrita (editores de texto; preenchimento de formulário com campos pré-definidos; uso do PowerPoint; e o blog do Portfólio de Aprendizagens). Além da digitação, as alunas precisaram colocar alguns de seus textos na rede, no webfólio do ROODA (individual e geral) e no blog. A postagem no blog incluiu também as fotografias dos cartazes, o que revela a complexidade de etapas apenas na materialização desses documentos, envolvendo uma série de habilidades específicas e vários softwares, e o uso de gêneros adequados às diversas situações.

Ainda analisando essa mesma atividade, mostraremos um outro caso, o da aluna PBF, que define suas dificuldades no Plano Individual de Estudos, registrando:

Meus maiores obstáculos no momento é compreender claramente um texto e transpor para o papel aquilo que eu compreendi do mesmo. A teoria é muito significativa, pois é ela que sustenta nossa prática pedagógica diária. Gostaria de desenvolver a capacidade de compreender os textos teóricos de forma clara e ser objetiva ao

escrever, tendo uma linguagem acadêmica e adequada a uma aluna de um curso de graduação. Acredito que os *comentários* que recebo em minhas postagens me auxiliam muito nessa busca por querer me aprimorar neste sentido (PBF, aluna).

Essa aluna revela certa dificuldade na interpretação e na expressão de suas ideias. Um ponto significativo nesse registro reside no fato de os *comentários* que recebe promoverem o desejo de buscar qualificar a sua escrita. Esses comentários normalmente são realizados por professores e tutores e ocorrem predominantemente por escrito. Isso nos remete a uma outra possibilidade de busca de alternativas. No Plano Individual de Estudos, a aluna previu como estratégia as trocas por

Debates com colegas para a análise do que cada um compreendeu. Redigir um pequeno resumo e uma crítica para alguns textos, considerando mais difíceis ou interessantes, pedindo para que colegas, tutores e professores comentem e deem opiniões sobre o que compreenderam do que escrevi.

Contudo, na prática, essas trocas não ocorreram, como podemos ver na avaliação do seu PIE no seu Portfólio de Aprendizagens:

No meu ponto de vista não consegui superar as minhas dificuldades como gostaria, a interação com professores e tutores tem me auxiliado nessa busca, procuro ler o reler tudo que escrevo. Acredito que no momento que leio um texto e transponho para o papel o que compreendi as idéias não são as mesmas, pois sofreram uma alteração a partir das minhas vivências e experiências.

Sua interação ficou restrita aos tutores e professores, sendo, como mencionei antes, predominantemente escrita. A aluna tem consciência das dificuldades e do exercício da autoria, mas ainda precisa da confirmação dos pares para se sentir autorizada no seu meio social e se *posicionar como sujeito*. Entendemos que o papel do *outro* é fundamental nesse processo, e não apenas o *outro institucionalizado*, mas o *outro que compartilha* da minha vivência, que está sujeito aos mesmos desafios e angústias provocados pelas práticas sociais de leitura e escrita dentre alunos de um curso de Pedagogia a distância.

Dos 76 alunos matriculados no eixo 4, em Três Cachoeiras, 26 manifestaram como objetivo, nos seus planos individuais de estudos, superar dificuldades de exposição oral ou de produção escrita, o que consideramos bastante significativo diante da proposta que deixava os objetivos para serem definidos pelos próprios alunos.

4.2. LEITURA E ESCRITA EM FÓRUNS

Considerando que um evento de letramento pode ser entendido como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH apud STREET, 2003), os fóruns se constituem num evento dessa natureza.

Para que as práticas de letramento se efetivem num evento de natureza assíncrona, é fundamental pensarmos nos usos pedagógicos do recurso. Cabe destacar que, num curso de graduação na modalidade a distância, o fórum é uma estratégia para se discutir teorias e conceitos sem que todos precisem estar conectados ao mesmo tempo. No caso do pólo de Três Cachoeiras, devido aos problemas de conectividade e por serem alunos que trabalham, o fórum é uma estratégia que permite ao aluno participar de um debate, podendo contribuir para a discussão a qualquer tempo. Um chat poderia reduzir o tempo, contudo exige que todos estejam conectados simultaneamente e, em casos de conexões discadas ou via rádio, o problema muitas vezes é se manter conectado durante o tempo necessário.

Quando se propõe um fórum, se espera que os alunos interajam a distância, mas para isto é necessário acompanharem o que está sendo discutido quando estão ausentes.

Estamos lidando com um tipo de evento que pode ter iniciado antes da minha chegada e que poderá continuar após a minha saída, mesmo assim, através da escrita, se preservam as discussões de forma a “poder me integrar quando eu retornar”. Isto é muito diferente de uma aula presencial, em que “recorro a um colega ou ao professor para saber o que foi dito quando eu estava ausente”, pois usualmente não se preservam os eventos orais.

Nessa perspectiva, analisei fóruns em que todos, ou a grande maioria, dos alunos participaram.

Como os meus pontos de partida sempre são os indivíduos e seus registros (manuscritos e/ou digitais), observei vários aspectos a partir do caderno de LBR. Essa aluna, assim como TJM, costuma trazer para o caderno os enunciados e ambas formulam suas participações (mesmo de fóruns) no caderno.

Essa descoberta foi um tanto quanto inusitada, pois o fórum traz uma série de contribuições que geralmente suscitam uma resposta imediata, ainda quando se está online. Ou seja, o participante lê o que está sendo discutindo e já formula a sua

resposta. Isso é o esperado, contudo não foi o que encontramos. As alunas entravam no fórum, imprimiam-no todo ou partes, elaboravam sua participação no caderno e retornavam depois para postar.

Observamos que, em alguns fóruns, as alunas escreviam textos pouco contextualizados, pois deixavam de contemplar tudo o que foi dito/escrito na sua ausência.

Analisamos o primeiro fórum a partir do caderno de LBR, em que encontramos o seguinte registro:

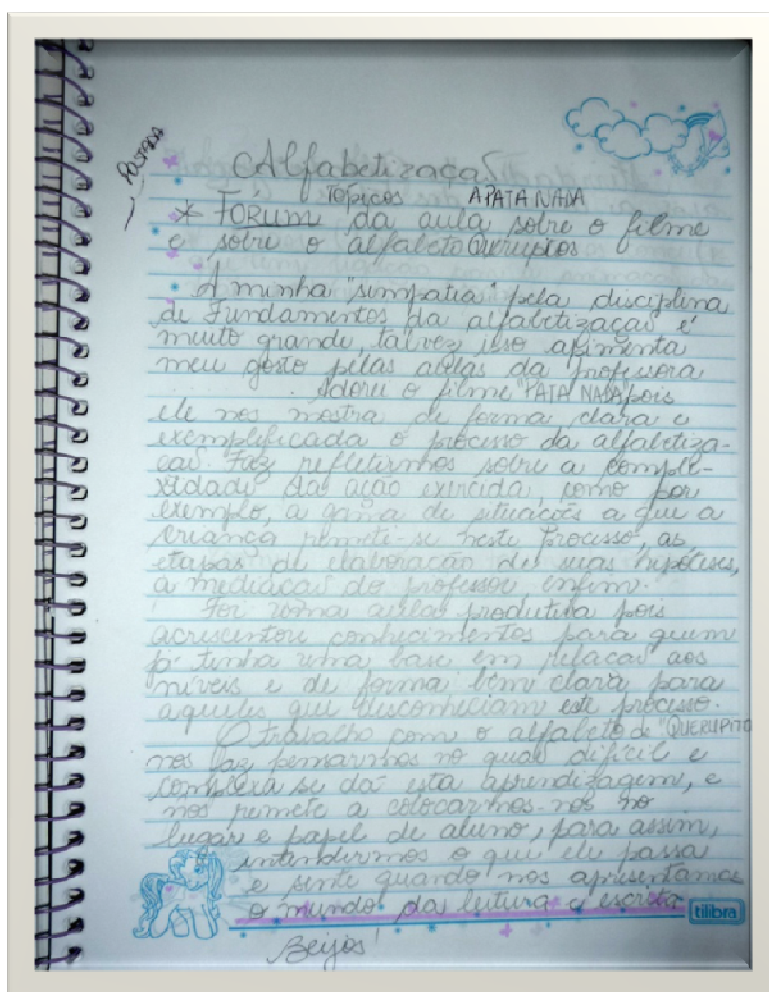


Figura 25 – Postagem de um fórum feita no caderno (LBR, 2007/1)

Nesta página, a aluna revela sua “simpatia” pela disciplina e gostar das ideias da professora; manifesta ainda ter “adorado” o filme – fala sobre ele e, ao final, despede-se com beijos.

Quando buscamos a versão digital do texto, percebemos que a atividade teve início no dia 23/05/2007, e a aluna postou sua primeira participação em 03/06/2007.

Antes de ela *entrar* no fórum, havia 35 postagens, sem contar os casos nos quais o mesmo aluno fez duas na sequência, como MJ, que postou a mesma coisa duas vezes, com a diferença de 1 (um) minuto entre a 1.^a e 2.^a postagem; ou EMO, um dos poucos alunos da turma que fez duas longas postagens consecutivas: a primeira, fora do contexto; a segunda, considerando o que estava sendo discutido.

Esse fórum, em páginas do Word, representa 22 páginas impressas. Quando LBR fez sua postagem, havia uma demanda de leitura de 22 páginas de intervenções que antecederam a sua. Quando a aluna *ingressa* na discussão falando da aula presencial e do primeiro filme, a discussão já está no segundo filme. Mesmo assim, ela posta o mesmo texto manuscrito com poucas alterações; acrescenta uma carinha feliz, antes de iniciar a falar na “simpatia”, e se despede com “Beijcas!!!” em vez de “Beijos!”.

LBR (2007-06-03 18:17:31)

:) A minha simpatia pela disciplina de Fundamentos da alfabetização é muito grande, talvez, isso apimenta meu gosto pelas aulas da professora Lisete.

Adorei o filme “A pata nada”, pois ele nos mostra de forma clara e exemplificada o processo da alfabetização. Faz refletirmos sobre a complexidade da ação exercida, como por exemplo, a gama de situações a que a criança remete-se neste processo, as etapas de elaboração de suas hipóteses, a mediação do professor, enfim.

Foi uma aula produtiva, que acrescentou conhecimentos para quem já tinha uma base em relação aos níveis, e de forma bem clara para aqueles que desconheciam este processo.

O trabalho com o Alfabeto de Querupitos, nos faz pensarmos no quão difícil e complexa se dá esta aprendizagem (alfabetização), e nos remete a colocarmos-nos no lugar do aluno, para assim entendermos o que ele passa e sente quando nos apresentamos o mundo da leitura e escrita.

Beijcas!!!!

Neste fórum, observamos alunos da primeira turma se referindo aos enunciados dos colegas, ou seja, participam de forma mais efetiva e integrada do evento. Talvez LBR, que estava ingressando no curso, pudesse ter-se apropriado da

dinâmica proposta se o volume de texto não fosse tão grande. Assim como a maioria dos colegas, ela entra uma vez, manifesta-se e vai embora para não mais voltar...

Segundo o enunciado da atividade, eles deveriam fazer o registro do que aconteceu na aula presencial.

Nossa disciplina está entrando em reta final e este momento é decisivo para a finalização das tarefas. Este tópico foi aberto para vocês postarem suas impressões, dúvidas, questionamentos e contribuições sobre a segunda aula presencial da interdisciplina Fundamentos da Alfabetização. Esta contribuição é IMPORTANTE, no sentido de registro daquele dia.

Em nosso entendimento, a atividade, da forma como aconteceu, representa uma escolha equivocada do recurso, pois não explora a ferramenta com as possibilidades interativas que ela disponibiliza. A mesma solicitação poderia ter sido endereçada ao webfólio individual da aluna, com pequenas alterações.

Em um outro fórum, cujos registros encontramos no caderno de LBR, vimos que as alunas entraram várias vezes, inclusive ela, mas o texto se tornou tão longo que ficou impraticável acompanhar a dinâmica das discussões (130 páginas do Word).

Os dois fóruns aconteceram simultaneamente no primeiro semestre de 2007, sendo que, do primeiro, poucos alunos participaram e no segundo a participação foi bem mais expressiva. Se no primeiro a proposta era apenas de registro, no segundo precisaram de estratégias de *diálogo*, como ler o que o professor sugeria e remeter a ele suas respostas (simulando um diálogo) ou ler as postagens imediatamente anteriores e buscar um diálogo em pequenos grupos.

Comparando as interações nos fóruns com situações vivenciadas em aulas presenciais: no primeiro caso, os alunos chegam à aula, entregam suas anotações ao professor e vão embora; no segundo caso, têm alunos que tentam conversar com o professor, outros discutem em pequenos grupos, mas todos falam ao mesmo tempo e ninguém tem uma ideia clara do que está acontecendo.

Para concluir esta etapa, constatamos que o uso de recursos interativos não garante a interação, nem todo fórum se constitui numa *prática social*, pois se não leio o que os outros escrevem e se eles não leem o que escrevi, não há troca ou interação.

Se não é o recurso o que promove a interação, então esta deve ser promovida pelos mediadores, que precisam considerar, nos seus planejamentos: (a)

qual o objetivo da atividade. Se é apenas de registro de atividades, existem várias formas de fazer isso e, para tanto, é preciso avaliar qual delas é a mais adequada num dado momento; (b) a seleção do fórum deve promover uma atividade pedagógica condizente com o conceito de interação, prevendo o tamanho dos grupos que irão participar. No caso, promover a interação entre 76 pessoas é uma tarefa difícil até mesmo em aulas presenciais.

As instruções e a comunicação efetiva sobre o que se espera num determinado fórum têm de ser de uma clareza tal que os alunos efetivamente aproveitem esse recurso como *um evento social, uma prática de letramento*, em que, em vez da oralidade, se usa a leitura e a escrita como forma de comunicação.

4.3. LEITURA MULTIMIÁTICA

Uma das perguntas que me fiz, ao iniciar a pesquisa, era: como analisar a leitura dos alunos num curso a distância? É muito diferente da análise da leitura oral num curso presencial ou da análise pela interpretação de textos. Fica bem mais complicado quando a comunicação é predominantemente escrita e a comunicação só se concretiza se a leitura for efetiva.

Estamos lidando com alunos de graduação, de quem se espera ter adquirido uma série de competências e habilidades. Além disso, trata-se de alfabetizadores, ou seja, indivíduos cujo *ofício* é desenvolver competências em outros, em níveis mais elementares, obviamente, mas os preparando para os usos sociais das práticas letradas e para o seu desenvolvimento ao longo da vida.

No item anterior, definimos o valor de um fórum pela sua capacidade de promover um *evento* ou uma *prática de letramento*, ou seja, uma situação em que o texto escrito esteja presente na comunicação entre os participantes.

A atividade de leitura analisada aqui incluiu um fórum como o espaço em que ocorreu a discussão de um filme legendado, uma leitura multimidiática que envolve uma multiplicidade textual: oralidade, imagem e escrita.

Cabe diferenciar mídia de tecnologia, muitas vezes tratadas como sinônimos, mas que, de acordo com Moore (2008,p.7), referem-se a coisas diferentes, embora interligadas. A tecnologia constitui-se no veículo utilizado para comunicar mensagens que podem ser representadas em quatro tipos básicos de mídias: escrita, imagens (fixas e em movimento), sons e dispositivos.

Quando se trata de letramento, ou *letramentos*, como preferem alguns autores brasileiros, como Soares (2002), Xavier (2005), Coscarelli e Ribeiro (2005), encontramos duas denominações para o que envolve o filme como mídia: o letramento fílmico e o letramento visual – este definido por Coelho (2008) como a *pedagogia da imagem*, no artigo “O uso da imagem na sala de aula”. O New London Group (NLG) define esse processo como multiletramentos,⁵⁰ sendo que uma das influências para essa multiplicidade são as novas tecnologias, que integram modos variados (multimodais): escrita, imagens, áudio, o que requer um conceito de letramento novo.

Assistir a filmes legendados exige uma habilidade de leitura rápida que integre as imagens à legenda que acompanha o diálogo em língua estrangeira. Uma notícia no Diário MS Online, publicada em 13/08/2008, revela que a população de Dourados prefere filmes dublados, anteriormente destinados ao público infanto-juvenil, a filmes legendados. Um estudante de 23 anos acredita que essa preferência ocorre porque “os maiores frequentadores de cinema são os jovens e a maioria absoluta não tem gosto e o hábito da leitura”. Na opinião de uma estudante de 16 anos, que prefere os filmes dublados, “se a pessoa não tiver capacidade de leitura rápida, ela perde alguns diálogos importantes quando assiste ao legendado”.⁵¹

Para assistir a um filme legendado, é necessário conciliar a leitura visual (cenários, imagens em movimento, gestos, expressões faciais, som – música de fundo, diálogos, efeitos sonoros...) com a leitura de um texto escrito que tenta acompanhar o desenrolar das cenas, exigindo um nível maior de atenção do que num filme dublado, no qual os estímulos se reduzem a imagens em movimento e sons. A leitura de legendas ocorrer em diferentes dispositivos, mais ou menos interativos. Se o filme legendado for apresentado na TV, pode ter a opção ou não de dublagem; no cinema é preciso escolher antes de entrar na sala e, no caso de alguns filmes antigos, essa opção não existe. Se o filme é distribuído em DVD, é possível pausar quando necessário; contudo, numa sessão coletiva, com diferentes graus de habilidades de leitura, isso também pode se constituir num problema.

A análise da capacidade de leitura e compreensão num curso a distância se faz de forma sutil e, por vezes, se revela de maneiras inusitadas. Um exemplo que ilustra essas formas imprevistas de descobrir dificuldades de leitura ocorreu durante

⁵⁰ Multiliteracy

⁵¹ http://www.diarioms.com.br/edicoes_anteriores.php?edicao=823&id=79534

o Eixo 3, quando o Seminário Integrador III sugeriu o filme “Doze homens e uma sentença”.⁵² O objetivo da atividade era proporcionar às alunas uma reflexão sobre os conceitos de “evidência” e “argumento”. Para tanto, foram propostas algumas atividades: (a) participação em um fórum, debatendo-se os conceitos em grupos de dez alunas (dividimos a turma em oito grupos); e (b) posteriormente, a postagem de uma síntese do fórum, trazendo os principais elementos (evidências) e os argumentos que as levaram a encaminhar o debate de uma forma, e não de outra.

O fórum tinha um objetivo subjacente: promover o “diálogo” entre as alunas. Havíamos observado que elas utilizavam os fóruns como um espaço de postagem de textos previamente redigidos e, muitas vezes, não liam as postagens anteriores para ver se a sua “contribuição” tinha alguma relação com o que as colegas já haviam postado. A ideia era promover um espaço no qual a liberdade de expressão fosse exercida. Como os fóruns ocorrem no ambiente virtual, o acesso é restrito a alunas, professores e tutores.

Além disso, adotamos outra estratégia de intervenção: reforçar as perguntas realizadas por elas mesmas e que não haviam sido respondidas pelas colegas. Percebemos que as alunas tendiam a responder ao professor, por sentirem-se “avaliadas” ao realizar uma atividade. Queríamos romper com essa comunicação entre professor-aluno e promover o debate aluno-aluno apenas “mediado” pelo professor.

As atividades contemplaram então as duas dimensões supracitadas: num primeiro momento, todos deveriam assistir ao filme (não especificamos se isso deveria ocorrer individual ou coletivamente, ficando para ser definido pelos próprios alunos); depois deveriam debater em grupo sobre o que haviam apreendido dos conceitos e, por fim, deveriam fazer individualmente uma síntese do debate.

Mesmo pesquisadores experientes ou docentes com longos anos de prática não conseguem controlar todas as “variáveis” ao fazer um planejamento, principalmente aquelas que remetem às diferenças culturais e à forma como os alunos estão familiarizados a interagir com esse tipo de mídia, que envolve a

⁵² O filme “Doze homens e uma sentença” é uma produção em preto e branco de 1957. Estrelado por Henry Fonda e disponível apenas em versão legendada. Sinopse: “Doze jurados devem decidir se um homem é culpado ou não de um assassinato, sob pena de morte. Onze têm plena certeza de que ele é culpado, enquanto um não acredita em sua inocência, mas também não o acha culpado. Decidido a analisar novamente os fatos do caso, o jurado número 8 (Henry Fonda) não deve enfrentar apenas as dificuldades de interpretação dos fatos para achar a inocência do réu, mas também a má vontade e os rancores dos outros jurados, com vontade de ir embora logo para suas casas”. Disponível em: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=33> e capturado em: 18/03/2008.

compreensão simultânea da relação entre a imagem em movimento e o texto escrito. Imaginamos que, tendo legendas em português, todos teriam as mesmas condições de se apropriar dos conceitos. Na prática, isso se revelou uma “inverdade”. Não basta dominar um sistema de leitura e escrita; a articulação da leitura com outros estímulos, no caso visuais e auditivos, precisa ser considerada.

Certas “obviedades” são muito úteis para a reflexão, principalmente quando descobrimos que nada é assim tão óbvio ou passível de generalização, principalmente se levarmos em conta o quão familiarizados os sujeitos estão com uma demanda de leitura. Dentre os cinco pólos, apenas em Três Cachoeiras começaram a surgir inúmeras queixas em relação ao filme e às dificuldades de compreensão decorrentes da leitura das legendas. Cabe destacar que essas dificuldades não impediram os alunos de realizar as atividades, e foi interessante analisar as estratégias de superação adotadas.

Vamos tentar reconstruir a ordem com que essas descobertas se sucederam.

A primeira vez que esse tipo de comentário surgiu foi num encontro presencial, e não conseguimos capturar, na íntegra, a fala das pessoas. Um pequeno grupo de alunas nos procurou no intervalo e relatou que havia sido impossível assistir ao filme no Pólo, pois não conseguiam acompanhar as cenas e as legendas. A estratégia adotada por este grupo foi levar o filme para casa e ir parando inúmeras vezes, retrocedendo as cenas, para ler de novo, discutindo o que cada uma havia entendido. Posteriormente, essa “fala” materializou-se em alguns dos espaços de escrita disponibilizados para os alunos se expressarem de forma mais “livre” sobre as aprendizagens do filme, bem como facilidades e/ou dificuldades de realizar as atividades. Dentre esses espaços, destacamos o webfólio, em que foram postadas as sínteses do fórum, e os blogs do Portfólio de Aprendizagem. Diante desses registros, realizamos uma enquete, respondida por poucos (apenas 19 alunos); a grande maioria (16 alunos), no entanto, revelou que preferia filmes dublados, devido à dificuldade de acompanhar as legendas.

Antes de trazer as “evidências” (excertos) das constatações possíveis com base nos registros, cabe destacar um aspecto que se constitui no “pano de fundo” do enredo do filme⁵³: o preconceito⁵⁴ (pré-conceito, melhor dizendo, ou ideias pré-

⁵³ No filme, o réu é pobre, vivia num gueto e era de origem estrangeira. Esses fatores, num primeiro momento, influenciaram a opinião dos jurados como fatores determinantes de um comportamento violento e transgressor.

concebidas, histórica e culturalmente construídas e compartilhadas por um dado grupo, antes de entrar em contato com o objeto). Assim como nós, professores, imaginamos que todos teriam acesso, pois estão cursando uma universidade e são professoras, as alunas, ao se depararem com um filme em preto e branco, imediatamente o associaram a algo monótono, entediante. Ou seja, para muitos deles, a forma teria mais “valor” do que o “conteúdo” para motivar a interação com essa mídia.

Para representar esse tipo de posição, alguns trechos do fórum:

Gosto muito de assistir filmes de comédia, terror, suspense, romance... Quando as gu[r]jas me disseram que este filme seria legendado e preto e branco, de cara pensei que seria um filme “ruim” (aluna DPS, grupo II).

No início tive a mesma impressão como algumas colegas que o filme em preto e branco e ainda legendado seria monótono, mas ao assistir mudei completamente de idéia, o filme era bem interessante, envolvente e importante, pois tratava do destino da vida de uma pessoa (aluna CSS, grupo II).

Assisti ao filme “Doze Homens e Uma Sentença” no dia 01.10 no pólo, acompanhada de cinco colegas. Inicialmente imaginei que seria um filme chato e cansativo por ser em preto e branco, mas com o decorrer das cenas o contrário aconteceu. De início já percebi que tinha tirado algumas conclusões precipitadas a respeito do filme, e de fato minhas evidências não eram tão certas como pensava. (aluna ESC, grupo III)

Em especial a você E., pois quando comecei a assistir o filme "Doze Homens e uma Sentença", tive a mesma idéia que você. Achei que seria um filme chato, e ainda legendado. Só que com o passar das cenas deixei me levar pela história. (aluna EPMH, grupo III)

Como se pode perceber nas postagens das alunas, o primeiro impacto com a mídia foi negativo; a “necessidade” de ver o filme para poderem realizar as demais atividades, entretanto, permitiu o tempo necessário para que o conteúdo as envolvesse, ficando a forma em segundo plano. Além disso, esses registros já abrem outras questões mencionadas anteriormente, como quando EPMH menciona que, além de ser em preto e branco, o filme era “ainda legendado”. Um dos aspectos positivos que podemos observar nesses trechos é que duas das postagens são vinculadas ao que as demais colegas haviam registrado, sendo que a última é uma

⁵⁴ Aqui caberia relacionar ao conceito de estigma, de Irwin Goffman, em que o autor destaca que “a sociedade estabelece os meios de caracterizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados” (1982, p.11-12).

resposta direta a uma colega cuja postagem antecedeu a de EPMH. Essa evidência mostra o movimento dialógico aluno-aluno, previsto nos objetivos da atividade.

Outras passagens deixam isso mais evidente, como citações de trechos das postagens das colegas. Um exemplo seria o que diz DHM, do grupo III:

Gostaria de dizer que concordo com o que os meus colegas colocaram no fórum. Achei muito importante o que a colega E. falou: "não podemos nos deixar levar por uma primeira impressão e o poder de argumentação bem feita".⁵⁵

Nessa postagem, a aluna está construindo os conceitos, valorizando a ideia e a autoria das colegas com as quais está interagindo no fórum. Ao mesmo tempo, também reflete sobre os “preconceitos” que permeiam o filme e se manifestaram nos depoimentos anteriores. A aluna não apenas leu e valorizou a opinião das colegas, mas se posicionou e trouxe os argumentos que a convenceram e pensar sobre o tema.

Poderíamos ilustrar esse tipo de diálogo com muitos outros exemplos, já que os fóruns incluíram várias entradas dos alunos no ambiente, tendo predominado as postagens de forma interativa. Quando os registros se encontram em formato digital, a gente não dimensiona o “volume” de informações de que se dispõe. Para se ter uma ideia do quanto os alunos haviam produzido nos fóruns, resolvi imprimir, e me surpreendi com o número de páginas: em torno de 65 (dependendo da fonte e tamanho de letra).

Os exemplos acima foram extraídos de apenas dois grupos, numa aula presencial em que os alunos debateram simultaneamente em oito grupos. Como seriam necessários oito gravadores (para registrar o debate de cada grupo), além do fato de ser impraticável os professores e tutores conseguirem identificar o “momento exato” de fazer as intervenções – a menos que tivéssemos um professor ou tutor em cada um dos grupos (a equipe era composta de duas pessoas, um tutor e uma professora). O que pretendo destacar com essa observação é que, do ponto de vista metodológico, considerando recursos (técnicos e humanos), precisaríamos de uma série de equipamentos, uma equipe quatro vezes maior e muito mais tempo de trabalho (considerando o tempo necessário para a degravação dos debates nos oito grupos). Há um fator adicional a ser pensado. Num encontro presencial, as trocas ocorrem no aqui e agora, sem tempo para se refletir... As falas, muitas vezes, se

⁵⁵ Grifos nossos.

perdem (dificilmente um aluno conseguiria reproduzir textualmente o que foi dito pelo colega), enquanto que num fórum o aluno pode ler e reler tudo o que foi dito até então, refletir e responder no seu tempo. É possível observar nesses registos pequenos erros de digitação, pontuação... Isso pode ser explicado pela restrição do tempo de edição das postagens – apenas 5 minutos – e também pelo fato de as postagens poderem ser feitas imediatamente após a leitura. Ficava assim sem uma adequada revisão.

Ainda não chegamos ao cerne da questão, ou seja, a dificuldade de leitura de legendas. Desse ponto em diante, iremos nos deter nesse aspecto e apresentar os registos desse tipo de dificuldade, que não se restringiu ao espaço do fórum, mas se materializou em outros espaços, como sínteses nos webfólios e blogs dos portfólios.

Um exemplo seria o comentário do aluno ERM, do grupo III:

Oi queridos professores e caríssimos amigos, desculpem a demora mas estou aqui para dizer que realmente quando se pensa em um filme legendado, se supõe que deve ser chato, e quando é preto e branco então, nossa, deve ser muito chato. Então me aparece um filme chamado "Doze Homens e uma Sentença". Com base no que eu supunha ser, fiz meu julgamento (precipitado), e para minha surpresa me deparei com um dos melhores filmes que já assisti.

Primeiramente, o aluno se refere ao fato de o filme ser legendado como “chato”; posteriormente, associa essa característica à imagem (preto e branco) e o considera “muito chato”. Não ficam claros, no texto, os fatores dessa resistência com relação à forma como a mídia se apresenta, mas dá indícios de que esses dois aspectos (imagem e texto) não aparecem dissociados na percepção dos sujeitos.

A fala de uma aluna deixa mais “evidente” o nível de dificuldade e as estratégias adotadas:

Bom, na noite de quarta-feira, 26/09, assisti no pólo ao filme “Doze homens e uma sentença”, onde não consegui interar-me muito bem de toda a síntese do filme em função da legenda ser de cor clara e passar com considerada rapidez, pois tenho certa dificuldade visual. Então, na noite de terça-feira, 02 de outubro, me reuni com algumas colegas e então assistimos ao filme em casa, pausando sempre que considerava necessário, no entanto achei uma história muito interessante, provocando-nos inúmeras reflexões. Na perspectiva de construirmos coletivamente os conceitos de evidência e argumentação a partir do filme fez muito sentido, porque os tornou

mais claro através dos constantes exemplos tão exercitados nas cenas assistidas⁵⁶ (aluna LBR, grupo V).⁵⁷

Em suma, a aluna tentou assistir ao filme no Pólo de Três Cachoeiras, prática realizada nos demais pólos, porém, diante da dificuldade atribuída à “legenda ser de cor clara e passar com considerada rapidez”, precisou assistir mais uma vez. No caso desta aluna, ela declara ter “certa dificuldade visual”, porém não faz uso de óculos. Assim como não é o caso das demais colegas com as quais assistiu ao filme “em casa, pausando sempre que considerava necessário”. Aqui também temos o registro da construção coletiva dos conceitos, favorecida “através dos constantes exemplos tão exercitados nas cenas assistidas”.

Filmes legendados não podem ser considerados novidade. A novidade reside na interatividade possível com o uso de aparelhos de videocassete, DVDs e, mais recentemente, com o desenvolvimento das TVs a cabo e digital, que promete mais interatividade ainda, sendo possível assistir em dispositivos móveis, como celulares. Contudo, em uma comunidade com pouco mais de 10.000 habitantes, essas tecnologias custam um pouco mais a chegar.

As dificuldades de leitura, portanto, foram superadas pelos próprios alunos, que se reuniram em pequenos grupos, ajustando a leitura aos seus ritmos. Além disso, descobriram no fórum um espaço de diálogo, em que compartilharam as descobertas e dificuldades, refletindo sobre os conceitos propostos e outros subjacentes, como o preconceito.

4.4. AS MARCAS DO AUTOR

Mostraremos que as *marcas do autor no manuscrito* se mantêm após a adoção de outra ferramenta e suporte, e também sofrem influências desses, que se materializam no papel. Um caso que exemplifica muito bem essa afirmação são os registros de LBR.

Encontramos nas páginas de seus cadernos formas como a aluna sinaliza aspectos importantes do texto ou os registros de atividades já realizadas numa lista. As marcas circulares indicam partes do texto que ela quer destacar, chamar a atenção para leituras futuras.

⁵⁶ Grifos nossos, destacando os pontos mencionados ao longo deste capítulo.

⁵⁷ Esta postagem do fórum foi replicada no blog do Portfólio de Aprendizagens da aluna, em 03/10/2007.

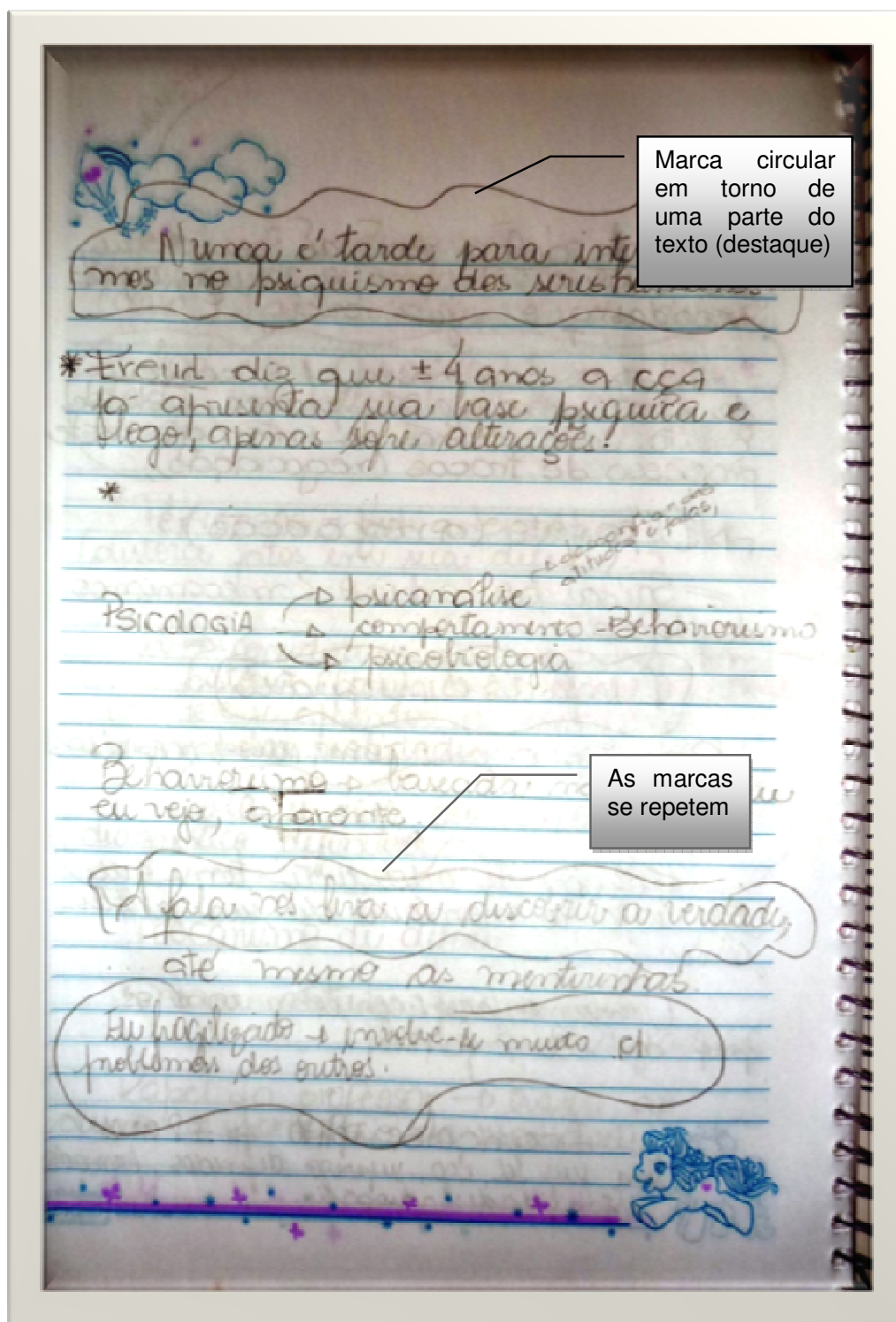


Figura 26 – Caderno do Eixo 2 (LBR, 2007/1)

Novas marcas surgem, incorporando novos termos: “postada”, expressão utilizada quando o texto digitado se encontra disponível para ser acessado pela internet.

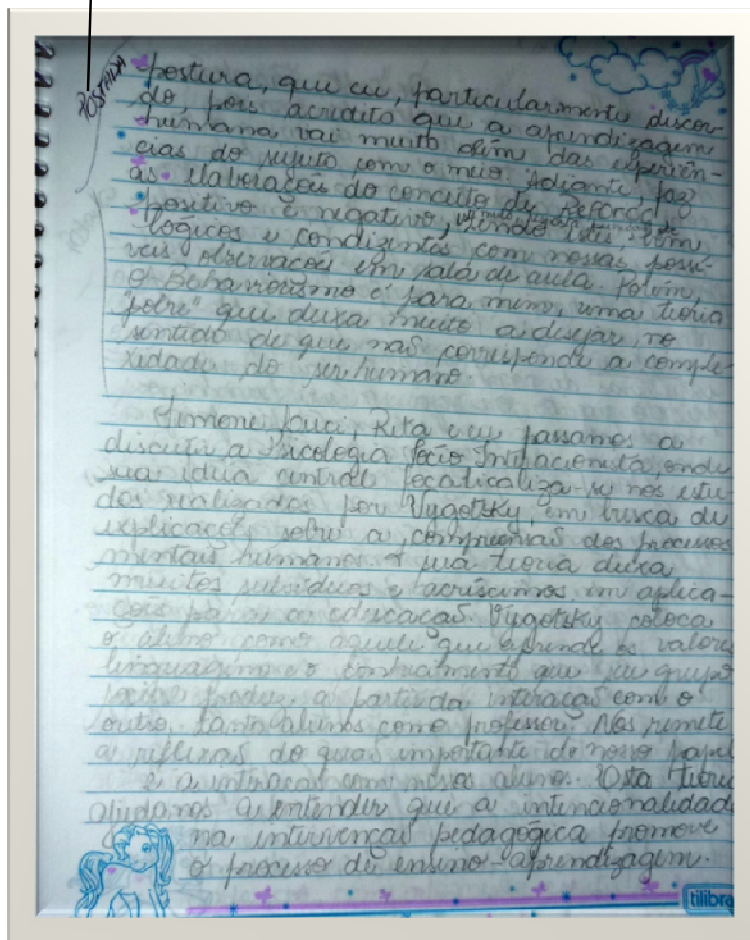
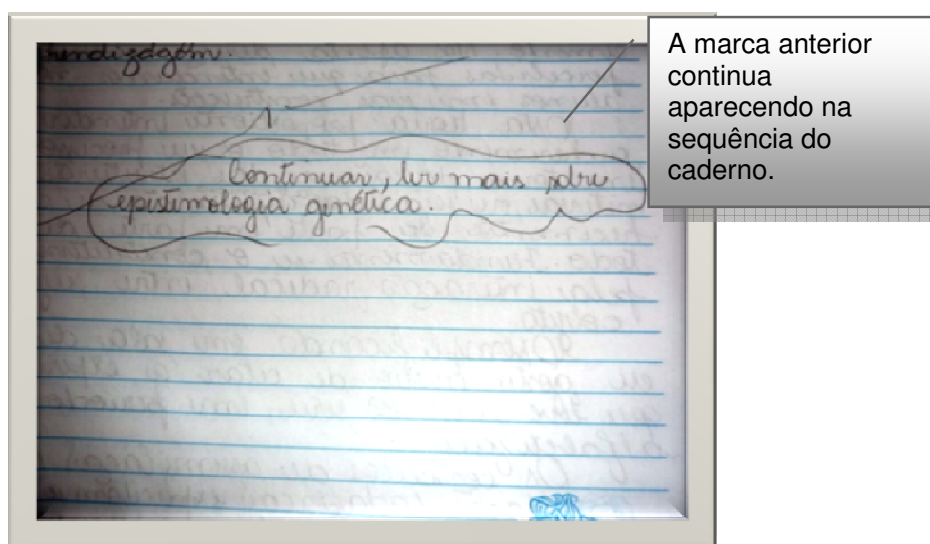


Figura 27 – Caderno eixo 2 – novas marcas (LBR)



A marca anterior continua aparecendo na sequência do caderno.

Figura 28 – Manutenção da marca inicial para destacar (LBR, 2007/1)

Novas marcas surgem e revelam etapas do processo (redigida e postada) de escrita, como autor e escritor do texto digital que se inicia no suporte manuscrito.

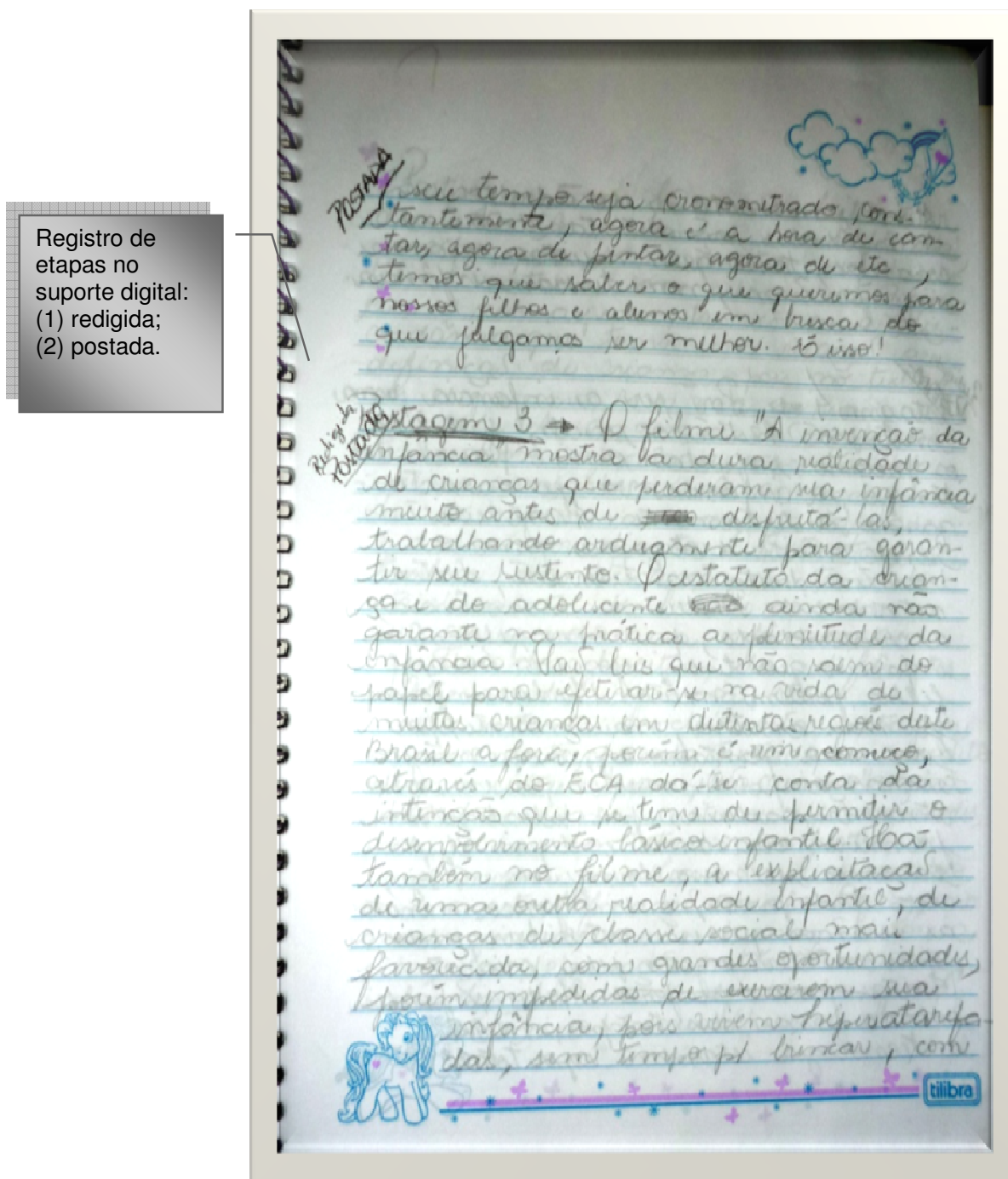


Figura 29 – Marcas que definem etapas do processo (LBR, 2007/1)

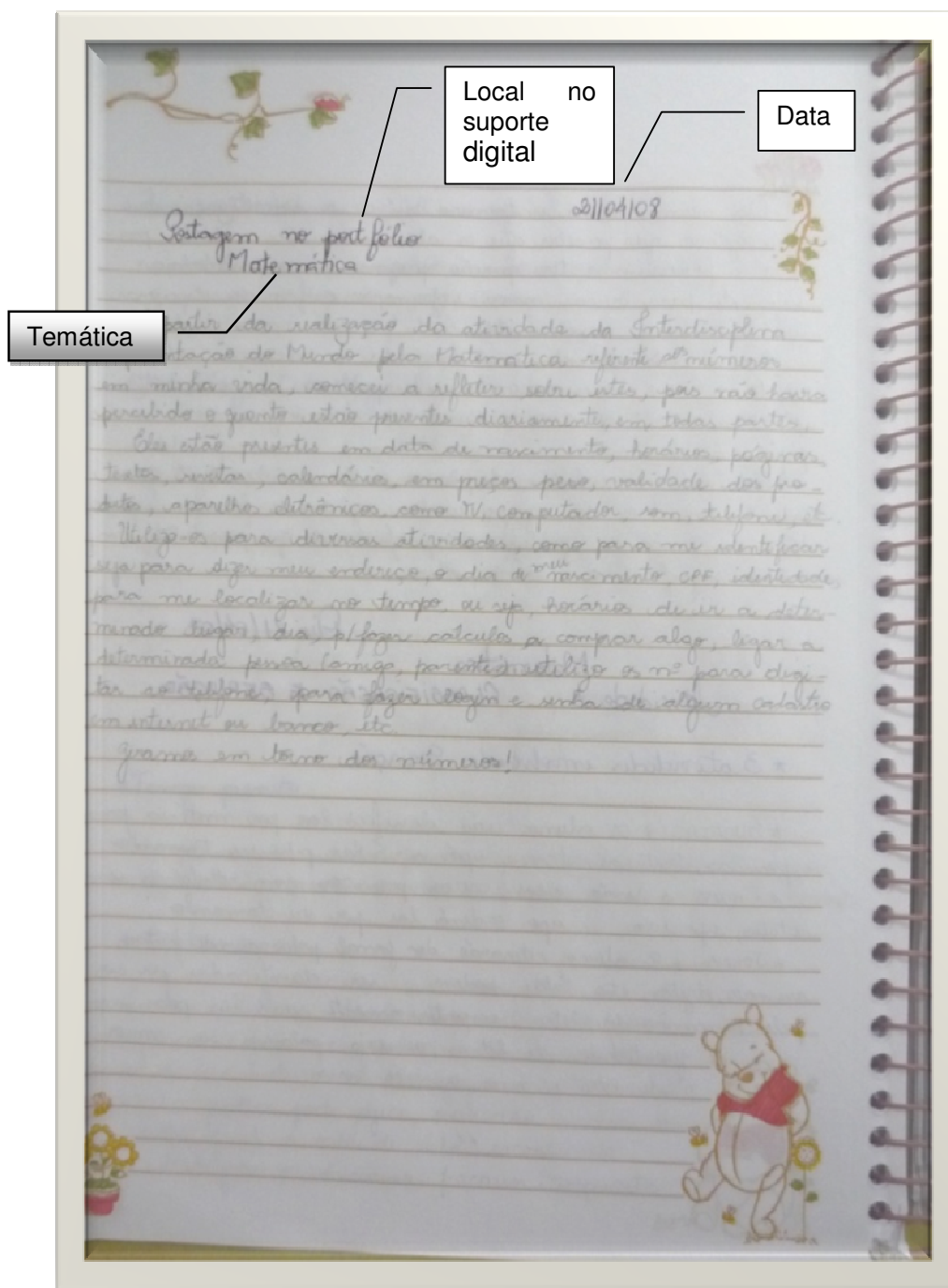


Figura 31 – Marcas no caderno de TJM (abril de 2008)



Figura 32 - Marcas do suporte digital (TJM, abril de 2008)

O mesmo texto da Figura 32, no suporte digital, sofre consideráveis mudanças, como podemos ver na figura 31. A data é configurada pelo software, mas a autora lhe atribui um título e insere uma imagem que ilustra o teor do texto (números). No caderno se mantém um traçado personalizado; no blog, os caracteres não levam essa marca e ela adiciona marcadores que lhe permitem localizar e organizar os textos. Nesse caso, optou pelo Eixo 4 e Matemática.

4.5. TRÂNSITO ENTRE O CADERNO E A TELA DO COMPUTADOR

Uma das diferenças entre os suportes do papel e o digital reside na materialidade do primeiro, sua concretude e possibilidade de manipulação manual, em relação à imaterialidade ou invisibilidade do segundo.

Observamos, nos cadernos das alunas, a necessidade de tornar material, tangível aquilo que desaparece no suporte digital ao desligar o computador. Quem nos ajuda a pensar nessa relação do leitor com o (hiper)texto digital é Chartier (1999, p. 16), quando define que “o texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal”. Isso afeta tanto o autor na sua relação com o texto

quanto o leitor. Esse distanciamento já acontecia com o uso da máquina de escrever, em que o teclado mediava a relação com o texto, diferentemente das produções manuscritas, nas quais a grafia estava diretamente ligada aos gestos corporais de quem escrevia. O computador, segundo Chartier, amplia esse afastamento do texto, considerando revolucionário o que

diz respeito tanto ao modo de produção quanto à reprodução dos textos. Correm o risco de serem pulverizadas as noções de autor, editor e distribuidor, que mal se puderam fixar, numa época bastante recente, que coincide com a industrialização do livro (idem).

O autor sugere que o historiador deve sustentar um discurso mais científico e menos utópico ou nostálgico, buscando aprender com os processos, que agora se apresentam de forma integrada. Sugere-se que vincule num mesmo projeto: o estudo da produção, da transmissão e da apropriação dos textos. Considera cada leitor, espectador, ouvinte, como alguém que faz “uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”. (Chartier, op. cit, p. 19)

Sem a pretensão de assumir o papel do historiador, mas com vistas a compreender como essas funções se desenrolam no contexto estudado, buscamos a relação do autor/leitor com o distanciamento sinalizado por Chartier.

Ao analisar os cadernos das alunas, percebemos a necessidade de materializar tanto o que originalmente leram na rede quanto o que produziram e colocaram na rede, aproximando aquilo que a ferramenta e os dispositivos distanciam dos sujeitos. Provavelmente, nas gerações futuras, esse fenômeno desapareça, contudo o percentual de pessoas com acesso a computadores/internet no Brasil ainda é reduzido e, no nosso contexto, diferentemente dos países ditos desenvolvidos, ainda temos um contingente grande que se alfabetizou/letrou no suporte do papel e para quem essa distância se constitui uma dificuldade, mesmo que temporária.

Retornamos para os cadernos de LBR e TJM, em que se evidencia a necessidade de *materializar* os textos digitais, realizando também apropriações singulares e criativas.

Percebemos a necessidade das alunas de reproduzir desde os enunciados das atividades até suas próprias produções textuais, bem como os comentários que estas receberam. Como os alunos, de modo geral, têm dificuldades de conectividade (devido ao tipo de conexão que usam) e de tempo que dispõem para acessar o computador, ao mesmo tempo em que necessitam realizar as atividades, mesmo

quando estão longe da ferramenta, entendemos que esses fatores também contribuem para explicar certas materializações do digital no suporte papel.

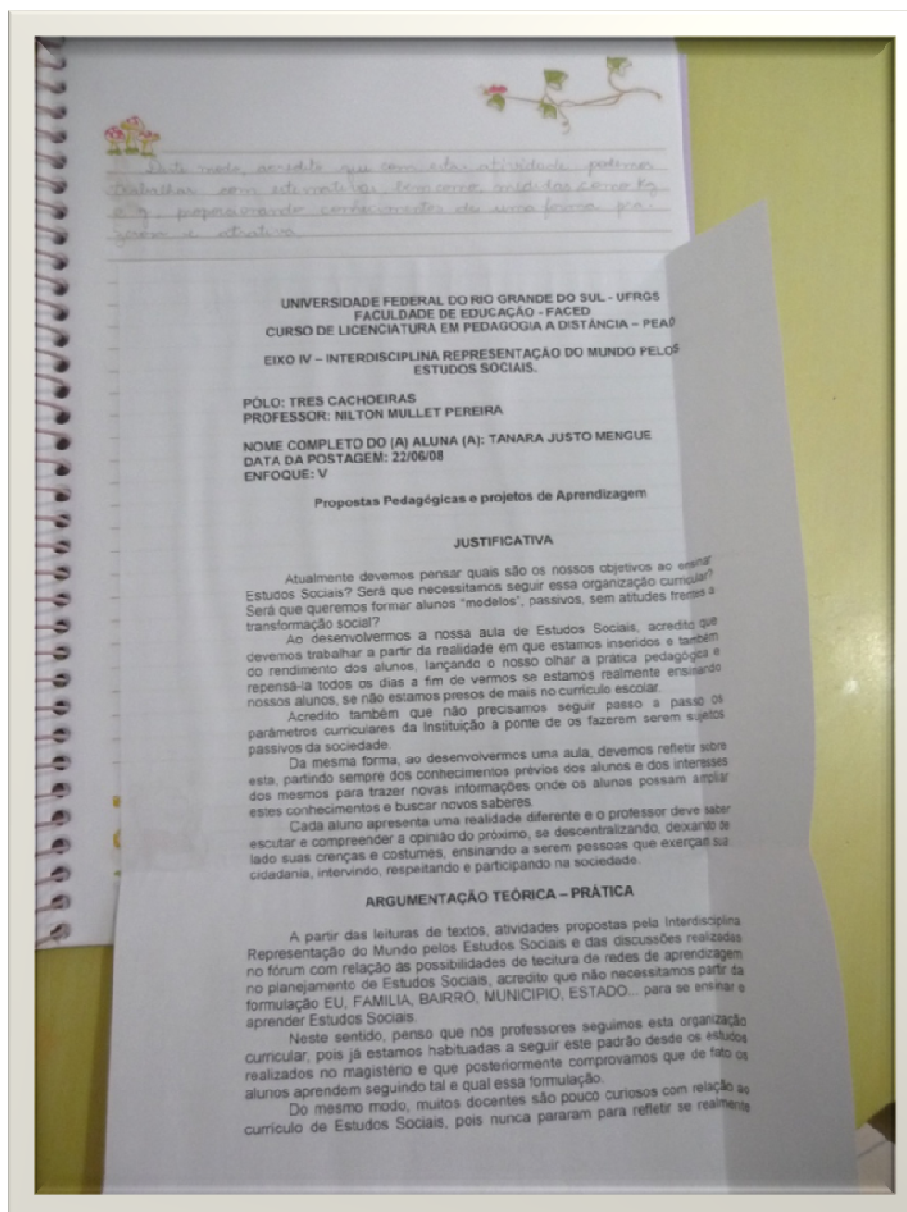


Figura 33- Impressão de atividades (TJM, 22/06/2008)

A Figura 33 ilustra uma atividade realizada pela aluna e, após o texto manuscrito, ela cola a versão digital impressa da sua atividade. Outro exemplo é postagem realizada no blog e reproduzida de forma impressa no caderno. Como não encontramos o original manuscrito, estamos inferindo que a produção do texto ocorreu diretamente no suporte digital, talvez em Word, e posteriormente foi impressa para poder manter o registro material dos textos realizados durante essa

etapa do curso (eixo 4 – 2008/1); sofrendo, contudo, mudanças de suporte no qual a escrita se processa originalmente.

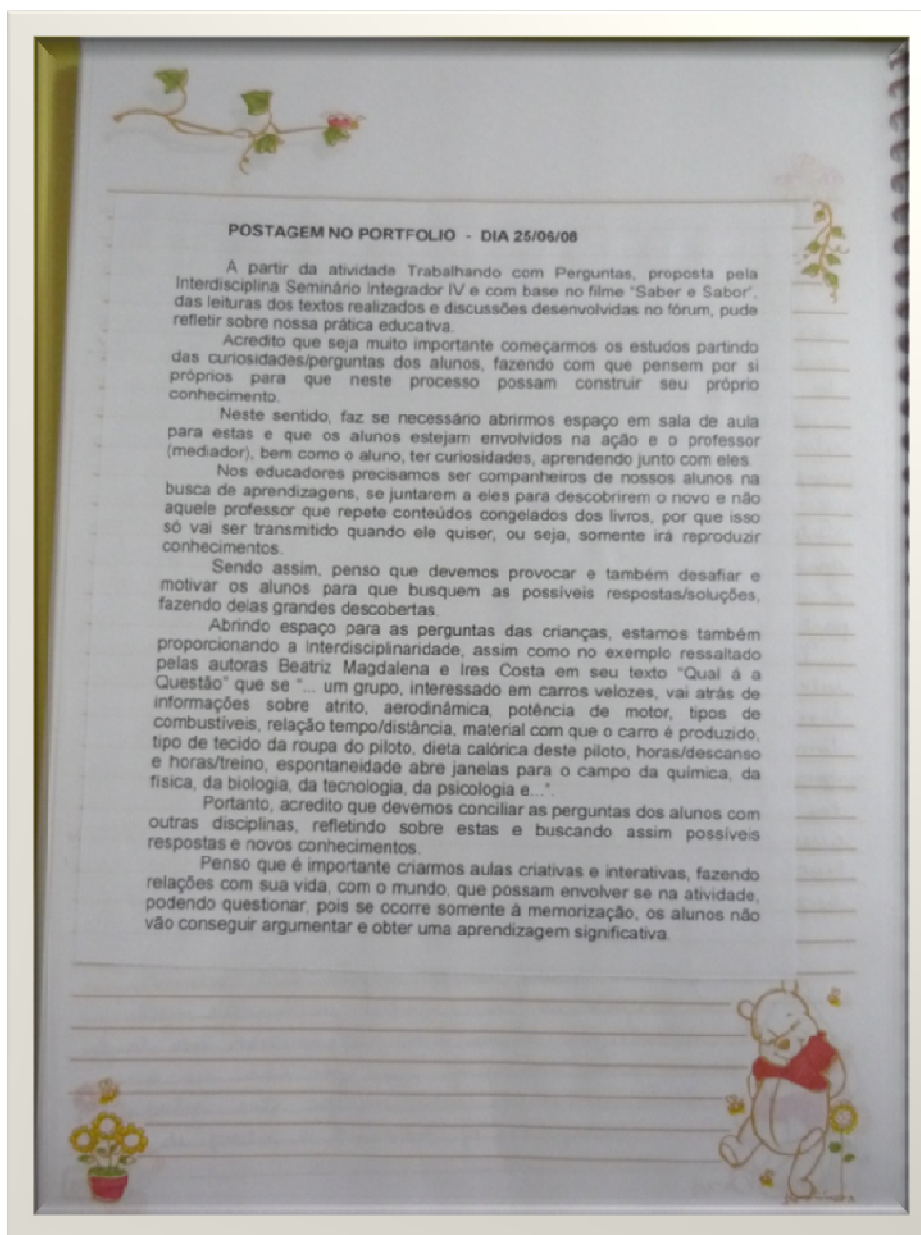


Figura 34 – Impressão de postagem no blog (TJM, 25/06/2008)

O texto desta postagem apresenta formatação diferente do encontrado no blog, o que reforça a certeza de haver sido produzido originalmente em Word e capturado desse software para se materializar no caderno.

Na figura 35, a aluna imprime o enunciado da atividade e a elabora no suporte do papel antes de digitá-la e postá-la no ambiente. A Figura 36 representa o que chamamos “materialização de falas”, por serem as “falas” de vários participantes de

um fórum que a aluna imprime, cola no caderno e elabora a sua fala sob a colagem, antes de postar no Fórum do ROODA.

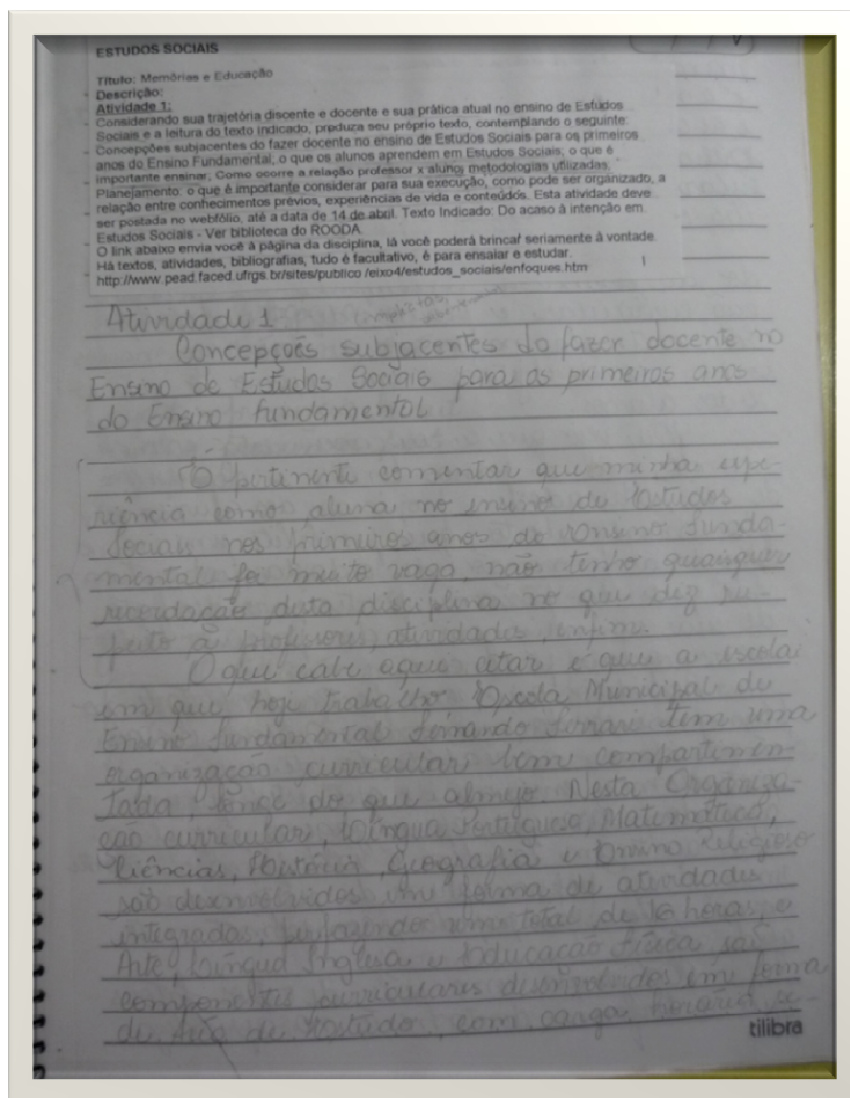


Figura 35 – Enunciado digital e produção manuscrita (LBR, 2008/1)

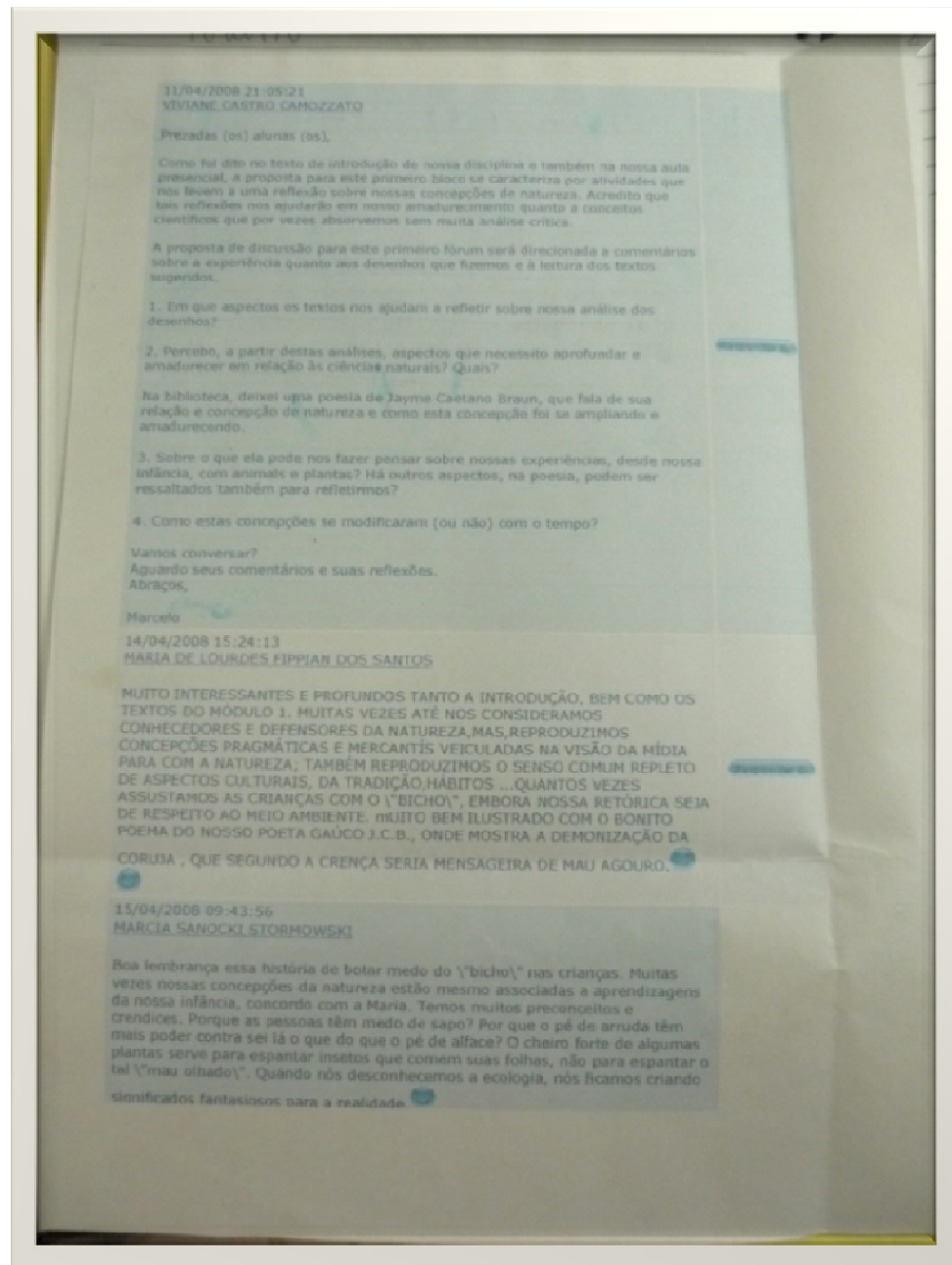


Figura 36 – Materializando *falas* (LBR, abril de 2008)

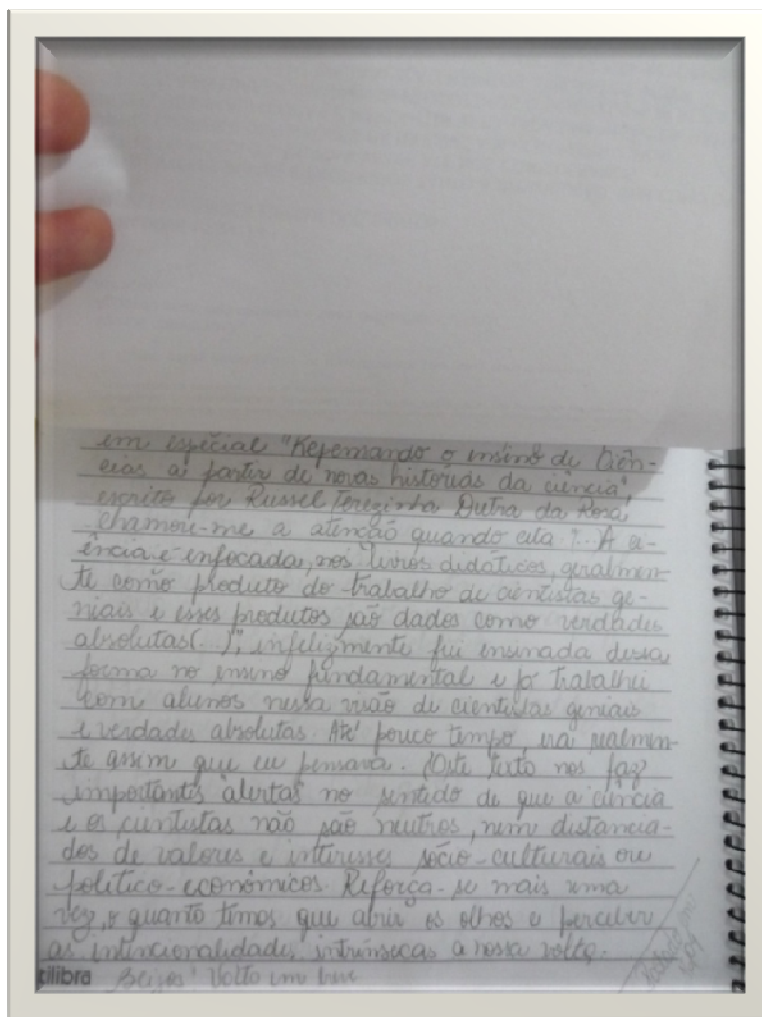


Figura 37 – Sob a colagem, a resposta da aluna (LBR, abril de 2008)

No caso de LBR, seus textos continuam sendo originalmente produzidos de forma manuscrita; a leitura dos enunciados no fórum, no entanto, imediatamente anteriores a sua resposta, precisam estar visíveis. Para tanto, ela os imprime e cola parcialmente, deixando os dois textos próximos no suporte de papel. Isso acontece em outras atividades similares ao longo do caderno, tendo sido prática recorrente ao longo do eixo 4. Antes não havíamos observado essa superposição de textos.

Com isso, as ações de ler e escrever, que podem ocorrer simultaneamente no suporte digital, se reproduzem de forma inusitada e criativa no suporte papel, não de forma linear, uma depois da outra, mas numa forma sobreposta, quiçá simulando um hiperlink (?).

Ao longo deste item, mostramos inúmeras situações nas quais o texto digital é impresso e se integra ao manuscrito no caderno, seja como roteiro para atividades,

como o registro de uma postagem feita diretamente no blog, trechos de fóruns, enfim, as alunas mantêm no papel um registro atualizado de tudo o que produzem, seja manuscrito ou digital.

As duas alunas cujos manuscritos analisamos possuem computador e internet em casa. A consulta aos manuscritos, por certo, independe de energia elétrica, bateria ou conexão de internet, é visível o tempo todo e o acesso é imediato. Acreditamos que essas práticas se mantêm justamente para dar visibilidade e acesso imediato a qualquer registro de atividade realizada. Um dos fatores que nos leva a considerar essas razões são as marcas das etapas realizadas, por exemplo, nas figuras 30 e 31, em que a aluna escreve “redigida” e “postada”, referindo-se às etapas 2 e 3 de um processo cuja etapa 1 é óbvia – antes de tudo foi manuscrita. A etapa 2 – redigida ou digitada, não depende da internet, mas de um computador com editor de texto, de salvar o arquivo num formato adequado para a etapa subsequente: a postagem – que exige uma conexão com a internet. Os tempos para realizar as 3 etapas são diferentes e podem ter intervalos consideráveis, criando a necessidade de manter um registro visível de cada parte do processo e que é mantido mesmo após se desconectar da internet ou desligar o computador.

4.6. AS CONQUISTAS

A descoberta de novas possibilidades de comunicação ou de acesso à informação se constitui num momento marcante e difícil de esquecer. Seja o primeiro e-mail que fez sozinha, o primeiro tutorial ou o primeiro acesso à internet em casa, são momentos valorizados pelas alunas e que marcam um novo *estado* ou *condição*.

Essas conquistas podem parecer banais, mas muitas vezes representam um grande desafio que foi vencido, às vezes com muito esforço, investimento de tempo, dinheiro e tolerância para esperar que os desejos se tornassem viáveis. Os alunos de Três Cachoeiras ainda têm de lidar com dificuldades de acesso a banda larga em alguns locais. E quando o acesso é viável, o custo pode representar outra barreira.

Por iniciativa do Seminário Integrador, as alunas mantêm registros atualizados de suas *aprendizagens mais significativas* num blog. Contudo, às vezes a emoção diante da conquista é tão grande que elas querem compartilhar com a professora. Eventos dessa natureza são completamente espontâneos e expressam

os significados que os sujeitos atribuem a determinada conquista. Vou mostrar alguns exemplos de realizações de alunos do curso.

SM, em abril, está feliz com a aquisição do computador e diz:

Querida professora Nádie tenho a maior satisfação de lhe enviar esta mensagem, sendo este o primeiro texto que digito em meu computador e fiz questão de ser pra senhora. Lembra que comentei no email anterior que estava atrasando atividades por estar passando por algumas dificuldades sendo uma delas a falta de um computador, pois é... até que enfim deu certo, pois desde a compra, entrega, instalação dele e de alguns programas passaram-se alguns dias, eu já não agüentava mais tanto atraso, mas como a senhora mesmo disse, angustiada agente não consegue fazer nada...

E agora pra ficar completo mesmo só falta a internet, mas esta infelizmente vai demorar um pouco, afinal tenho o “santo” pen-driver (não sei se é assim que se escreve), que será o meu leva e trás da faculdade uma vez que eu utilizo a internet da escola onde trabalho.

Bom agora é só colocar a cabeça para trabalhar... afinal tenho muitas anotações no caderno para serem digitadas e postadas.

Um grande abraço carinhoso na senhora és uma pessoa fantástica que sempre tem uma palavra **AMIGA** para nos passar, acalmando-nos nos momentos mais ANGUSTIANTES.

Beijos

Figura 38 - E-mail de SM, em 22 de abril de 2008

Esse passo não representa o momento de inclusão digital da aluna, outrossim representa o primeiro passo rumo a uma inserção mais autônoma. SM já possuía familiaridade com as ferramentas, inclusive apelando para o “santo” pen-driver, cujo nome nem tem certeza, mas que desempenha a função de “leva e trás”, carregando suas atividades, agora do computador pessoal para a rede da escola, que lhe permite postar as atividades previamente digitalizadas.

Outro momento importante na busca de autonomia da aluna foi quando finalmente conseguiu acessar a internet de casa, em julho de 2008.

Olá querida professora Nádie, estou lhe enviando esta mensagem para dar uma notícia muito importante para mim, estou felicíssima, pois hoje eu instalei a internet em meu computador, e este é o primeiro email que envio da minha casa, precisava compartilhar a minha alegria com alguém e logo pensei na senhora, parece bobagem mas é muito significativo para mim esta conquista, agora sim me sinto uma autentica aluna do PEAD!!!!

Já estava me sentindo meio excluída, pois acho que eu era uma das poucas que não tinha internet, senão a única.

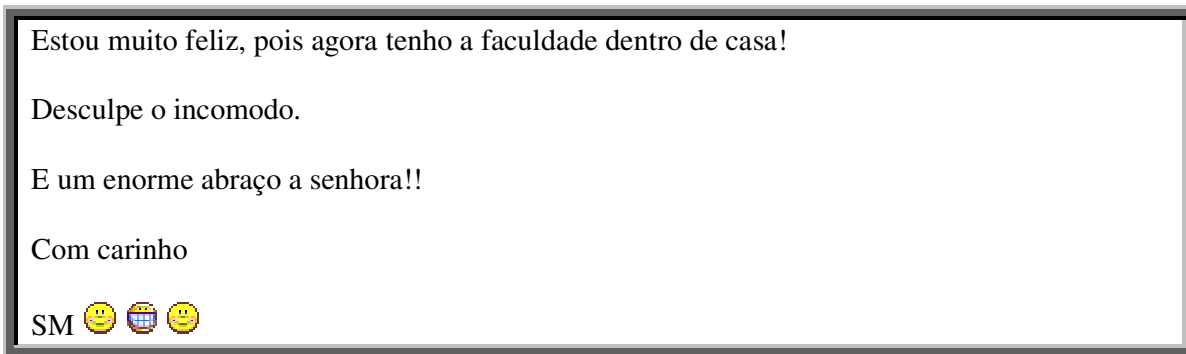


Figura 39 - E-mail enviado por SM em 01/07/2008

Nessa postagem, os emoticons⁵⁸ contribuem para expressar a sua felicidade diante da conquista. A sensação de *exclusão* é algo a ser destacado da mensagem, pois não basta estar na rede, é preciso ter consciência disso. No caso desta aluna as possibilidades que ela vislumbra, nesse momento, restringem-se à constatação da “faculdade dentro de casa”. Ainda não conseguiu perceber que sua recente conquista a conecta com o mundo!

Outro marco na história dos alunos pode ser a primeira vez em que fizeram uma atividade sem a prévia escrita do manuscrito, como LBR, por exemplo:

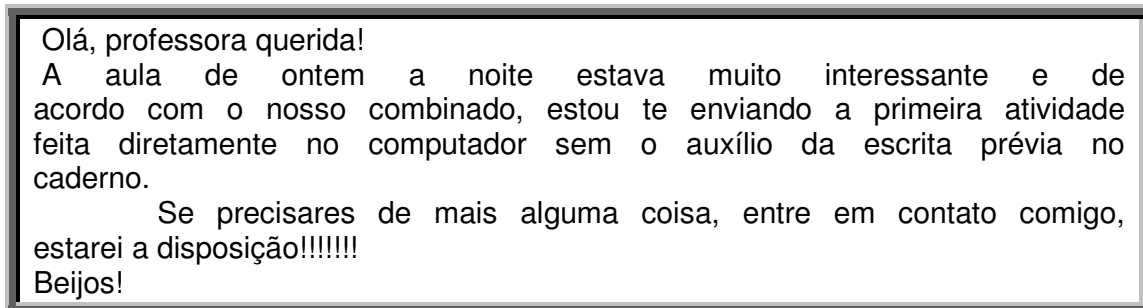


Figura 40 - E-mail enviado por LBR, em 09/05/2008

Posteriormente, a aluna nos sedeu o caderno do período e encontramos a atividade, de três páginas, materializada e colada nele. Nas páginas seguintes continuam as atividades manuscritas. Consideramos que essas práticas ampliam as possibilidades de a aluna construir seus textos e, mesmo conseguindo fazer no suporte tela – utilizando vários recursos, como inserir figuras geométricas, setas, caixas de texto, organogramas, etc. –, ainda mantém a prática manuscrita ou traz para o caderno suas produções digitais.

⁵⁸ Segundo Brito (2008, p.2), “Os *emoticons* são signos de imagem digital utilizados com frequência em Chats, principalmente pelos adolescentes, para expressar seus sentimentos. Além disso, são vistos pelos usuários da Internet como uma alternativa de interação comunicativa descomplicada, informal, lúdica; conseqüentemente, mais atrativa.

É possível observar essas práticas nas figuras 41 e 42: na primeira, a aluna cria uma representação de sua linha do tempo (curiosamente de forma cíclica), utilizando caixas de texto e setas para conectá-las; na segunda figura, elabora um texto explicativo sobre as datas que considerou importantes representar graficamente. A atividade foi realizada no suporte digital, no editor de texto, e a aluna a imprime e cola no caderno, mantendo, assim, seus registros no suporte papel.

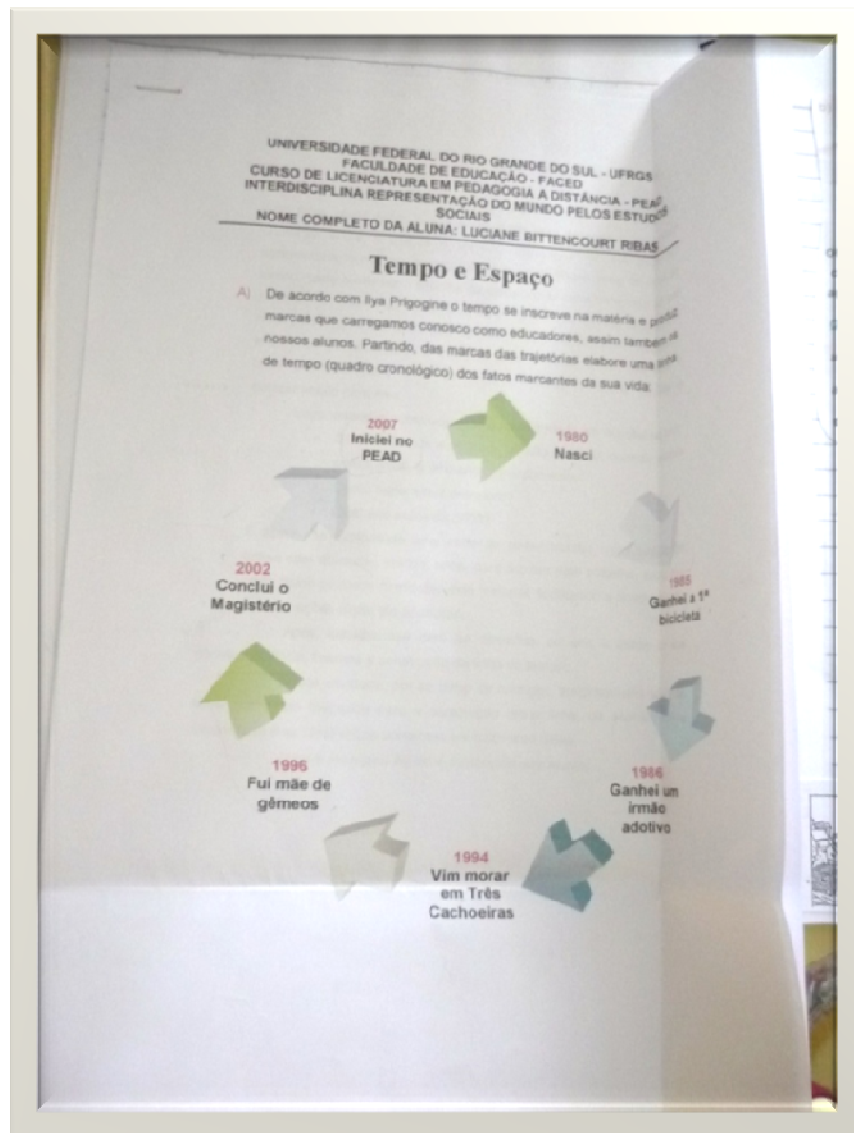


Figura 41 – Primeira atividade criada no suporte digital [1] (LBR, 08/05/2008)

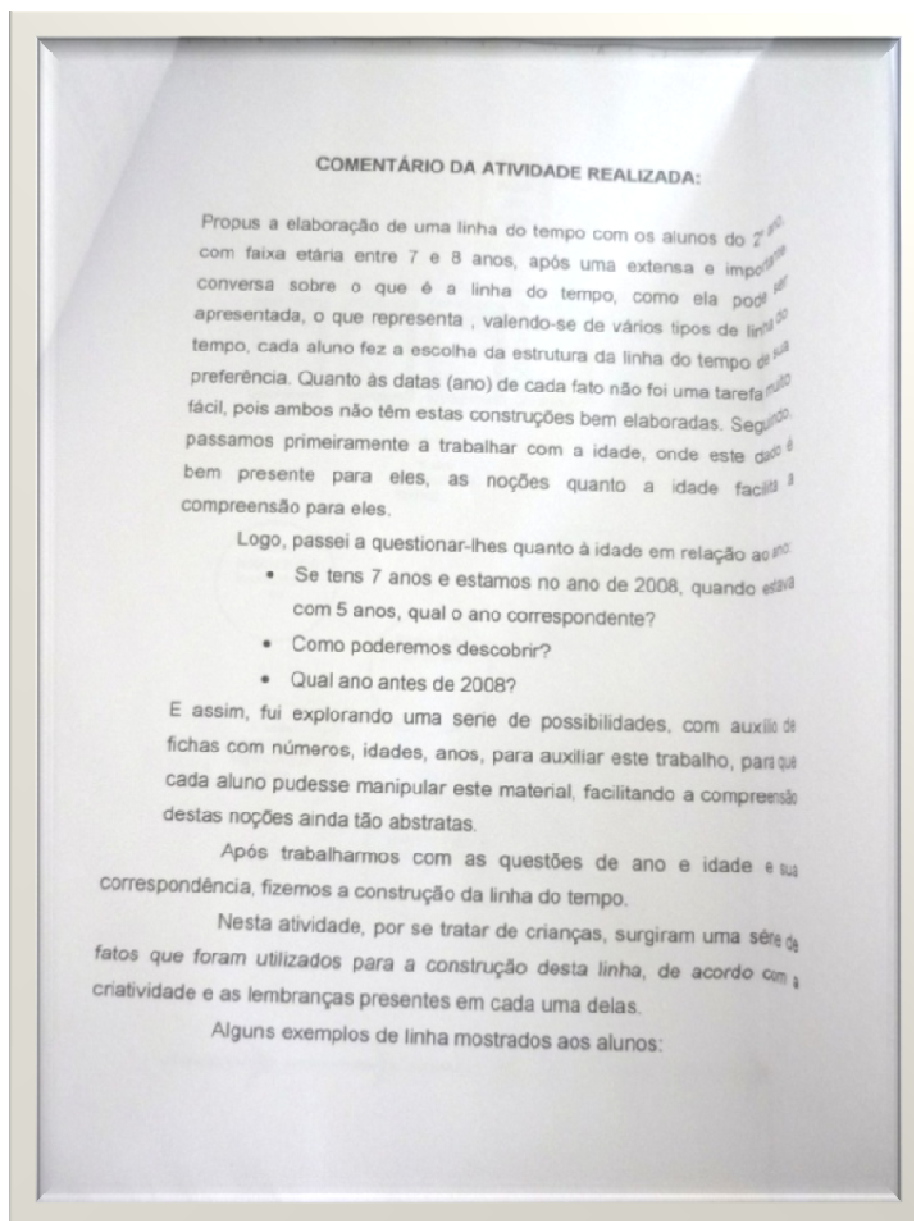


Figura 42 - Primeira atividade criada no suporte digital [2]

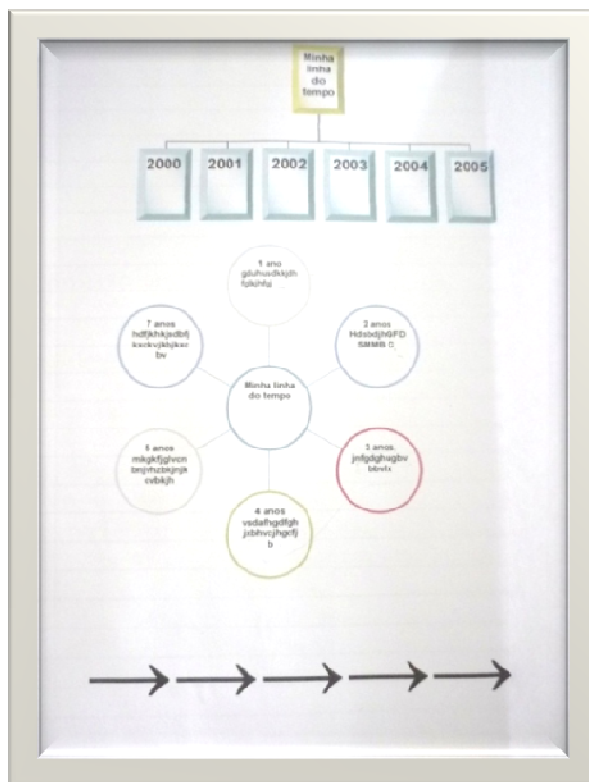


Figura 43 - Primeira atividade criada no suporte digital [3]

A Figura 43 apresenta exemplos sugeridos para que seus alunos criem suas próprias linhas do tempo. Também foram colados no caderno, como as demais páginas da atividade.

O próximo exemplo revela os significados de adquirir novas habilidades de escrita por meio da apropriação de um novo gênero textual: o tutorial. Encontramos na internet várias definições para o termo,⁵⁹ como:

- Um tutorial é um programa ou texto, contendo ou não imagens, que ensina passo a passo, didaticamente, como um aplicativo funciona.
- Curso, treinamento
- Tutorial. Evento interativo que envolve o fornecimento de feedback ao aluno sobre as tarefas e atividades já executadas e orientação das ...
- São programas que ensinam passo a passo o funcionamento de um outro programa ou periférico.
- Explicação detalhada, geralmente com grafismos, que ajuda a compreender algo.
- Manual de instruções, em forma de um programa, que ensina a trabalhar com um software.

⁵⁹Disponível em: http://www.google.com/search?hl=pt-BR&lr=lang_pt&defl=pt&q=define:Tutorial&sa=X&oi=glossary_definition&ct=title, capturado em: 16/11/2008.

O termo tem origem na palavra tutor, que no dicionário Aurélio⁶⁰ designa: 1. Indivíduo legalmente encarregador de tutelar alguém; 2. Protetor, defensor; 3. Vara ou estaca usada para amparar um arbusto ou árvore flexível; 4. Aluno designado como professor de outros alunos, em formas alternativas de ensino. Para tutorial encontramos: (adj.) 1. Relativo a tutor; 2. Diz-se da modalidade de ensino exercido pelo tutor. O termo em inglês definido na 4.^a ed. The American Heritage College Dictionary é mais próximo do que encontramos na internet⁶¹: 1. De ou relativo a tutores ou tutor; 2. Alguma coisa que provê especial, frequente instrução individual; 3. Um livro ou aula que provê instrução a uma área específica; 4. Um programa de computador que provê instruções para uso de um sistema ou software.

Desde o início do curso, as alunas têm contato com diversos tipos de tutoriais, com diversos fins, vinculados ao uso dos softwares adotados para as diversas atividades das Interdisciplinas: Pbwiki, PowerPoint, Xtimeline, dentre outros. O tutorial, como gênero textual, deve contemplar: o passo a passo, apresentando didaticamente como algo funciona. Pode ser um vídeo instrucional, com a captura das telas, e uma narrativa dos diversos passos, uma animação em flash, um texto que apresente as várias etapas a serem executadas para atingir determinado fim. Basicamente, seria um manual de instruções.

Na área de informática, especialmente educativa, as sucessivas atualizações dos softwares promovem a difusão dos tutoriais como forma de favorecer o seu uso, especialmente por usuários iniciantes.

No exemplo que trazemos, um aluno criou um tutorial em forma de texto (ilustrado após a postagem). Compartilhou sua criação com os colegas por meio da lista do pólo e com o mundo pelo seu Pbwiki (onde criou uma página) e do blog do Portfólio de Aprendizagens (onde incluiu o link que remete ao Pbwiki).

O momento foi considerado especial por ele, mas também é especial dentro do contexto do pólo. Foi a primeira vez que um aluno criou um tutorial sobre algum software. Até então, os tutoriais eram desenvolvidos pelos professores e tutores ou capturados da internet.

Esse, sem dúvida, foi um marco no desenvolvimento dos *letramentos* e da capacidade de ser *autor/editor/distribuidor* de textos didáticos com fins aplicados ao

⁶⁰ Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Revista e Ampliada, 26ª Reimpressão.

⁶¹ Tradução livre da autora para: 1. Of or relating to tutors or tutor; 2. Something that provides special, often individual instruction; A book or class that provides instruction in a particular area; 4. A computer program that provides instruction for the use of a system or of a software.

uso de softwares no pólo. Esperamos que, a partir do exemplo dele, outros alunos também se sintam autorizados a desenvolver essas habilidades.

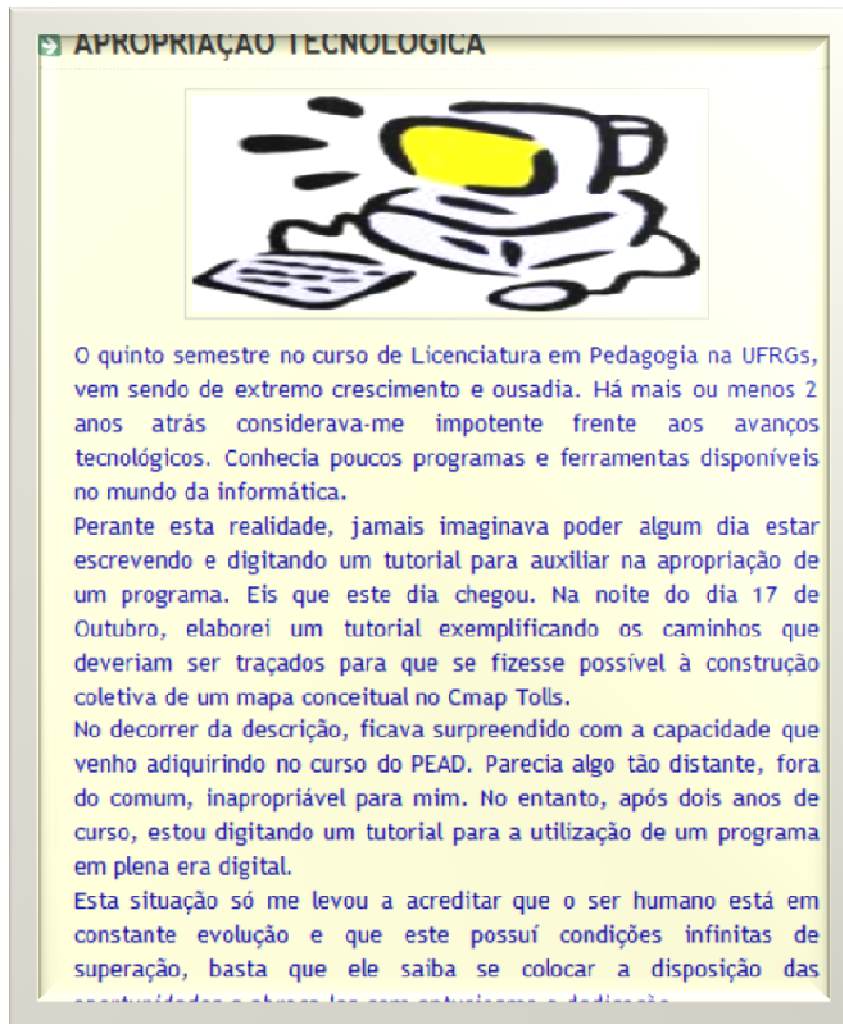


Figura 44 - Postagem no blog do Portfólio de Aprendizagens de EMO (24/10/2008)

Na Figura 45 reproduzimos a página do Pbwiki com o tutorial organizado por EMO.

1

BEM VINDO

1



Sinta-se à vontade em minha página virtual, e brinde comigo a sua visita deixando um comentário!!!

TUTORIAL DO CmapTools PARA CONSTRUIR UM MAPA COLABORATIVO:

- 1ª Clique em **CmapTools**
- 2ª Clique em **Cmaps compartilhados em servidores**, localizado na lateral esquerda do seu monitor.
- 3ª Irá aparecer uma janela contendo **MEUS SERVIDORES**, se nos seus servidores não estiver o item **IHMC CMAPS (2)**, você deverá clicar com o botão esquerdo do seu mouse em **MEUS SERVIDORES** e após em **TODOS OS SERVIDORES**. Neste instante, você deverá aguardar o carregamento dos servidores. Este procedimento demorará um pouco, e conforme a velocidade da sua internet poderá demorar bastante. Por isso, aguarde, pacientemente, até o fim do processo.
- 4ª Procure pelos servidores que iniciem com a letra I, e clique em cima com o botão esquerdo do mouse em **IHMC CMAPS (2)** e espere carregar os arquivos.
- 5ª Procure pelos arquivos de letra P e clique em **PEAD Três Cachoeiras** e aguarde o carregamento dos arquivos.
- 6ª O seu grupo do Projeto de Aprendizagens já está adicionando, portanto clique com o botão direito do seu mouse em cima do nome do seu grupo. Logo, arraste o seu mouse até **PERMISSIONS** ou **PERMISSÃO** clicando em cima dele com o botão esquerdo do seu mouse.

7ª Ao clicar irá aparecer uma janela pedindo o seu **ID DE USUÁRIO** (este poderá ser o seu nome), bem como, a **SENHA** (ao seu critério). Ao preencheres os campos clique em **OK**.

8ª Agora você poderá adicionar os integrantes do seu grupo do Projeto de Aprendizagens. Vá até o item **ADICIONAR USUÁRIO**. Logo irá aparecer uma nova janela pedindo o **TIPO DE USUÁRIO** (deixe neste item), **ID DE USUÁRIO** (coloque o nome dos seus colegas um de cada vez). Preencha o campo **Senha** (crie uma senha e avise depois para o seu colega). **CONFIRMAR SENHA** (coloque a mesma senha que você escolheu para o seu colega). **PERMISSÕES** (assinale os campos que aparecem principalmente o campo ADMINISTRADOR, para que seus colegas possam interagir no CMAP). Após, clique em **OK**.

9ª Clique com o botão esquerdo do seu mouse no grupo na qual você integra. Clique em **ARQUIVO**, na parte superior da sua tela, e em **NOVO CMAP** (para você **ID DE USUÁRIO** construir um novo mapa). Construa algum conceito nele e logo vá em **ARQUIVO**, novamente e clique em **SALVAR MAPA CONCEITUAL**.

10ª No lado direito da tela contém um lápis, abaixo dele há outros 3 desenhos (opções de ferramentas). Clique no lápis de forma que o traço saia de cima dele. Ao Fazeres isto, estarás permitindo que os colegas que adicionaste construam o mapa com você, acrescentando seus conceitos.

Chat: 11ª Se algum colega estiver on-line, você clicará no lápis no topo a direita e solicitará o colega para colaborar no mapa contigo.

COLOCAR LINKS NAS CAIXAS DE CONCEITOS: 12ª Clique com o botão direito do seu mouse em cima do conceito que queres adicionar o link, clique em **ADICIONAR ENDEREÇO DA WEB**, preencha os campos que aparecerão e clique em **OK**. Logo, salve o seu mapa.

Figura 45 - Tutorial elaborado por EMO (outubro de 2008)

Com esses exemplos, gostaríamos de ilustrar o quanto essas novas conquistas em termos de acesso, uso ou apropriação de novas habilidades de escrita representam para os sujeitos. A escrita, seja no suporte que for, confere poder e *status* a quem a domina, e sua conquista promove mudanças no ser e estar no mundo dessas pessoas.

4.7. ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS

4.7.1. Caso 1

Focalizando nos sujeitos deste estudo: podemos ter a certeza de que os avanços de um aluno, observados num dado momento, correspondem a apropriações realizadas nas funções de autor/escritor/leitor? Essa dúvida permeia esta parte da análise do caso estudado.

Conforme descrevemos anteriormente, em alguns casos, tivemos acesso apenas ao texto digital. Sem o manuscrito, fica bem mais difícil de entender o processo de uso da escrita desenvolvido pelo aluno. A dificuldade reside no fato de acessarmos um “produto final” que pode ter sido produzido com a ajuda de um “editor” ou “corretor ortográfico”, mascarando as práticas de produção escrita que esses professores-alunos realizam no seu contexto de trabalho: a sala de aula.

Nosso critério de acompanhar a produção de vários textos do mesmo aluno, ao longo do tempo, nos revelou um caso em que podemos questionar a autoria/edição na primeira produção, mas também nos permitiu ver avanços nas produções seguintes.

Extraímos excertos do primeiro trabalho de avaliação realizado pela aluna MJ, em dezembro de 2006. Ao final do primeiro eixo, foi solicitado que os alunos elaborassem um memorial, destacando os aspectos mais significativos de suas aprendizagens desde o ingresso no curso. No memorial realizado por MJ, e postado no seu webfólio individual do ROODA, é possível observar um contraste gritante entre estilos, uso de pontuação e vocabulário.

...

Ábsorvi neste exercício de docência, conhecimentos que se somam aos meus, multiplicaram com outros e se tornam permanentes. Sei que ao longo da minha vida tanto pessoal como profissional ainda tenho muito a dividir.

...

Assim é de suma importância que os sistemas induzam e estimulem linhas de ação coletivas nas escolas voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar.

Eu me inscrevi para o vestibular da UFRGS em Três Cachoeiras, Deus me ajudou. Fui aprovada no vestibular, comecei o curso de pedagogia no início foi muito difícil, principalmente no que se refere a tecnologia. Mas tenho o aprendido bastante com as atividades com os textos, com as tutoras e com os colegas do curso. Tenho enfrentado muitas coisas difíceis, como conseguir o transporte para me deslocar ao pólo, doenças na família, de repente um lá de casa fica doente, tenho que levar para

*consultar e com isso atraso-me nas atividades. Às vezes até penso em desistir, mas com muita luta vou em frente*⁶².

Figura 46 – Excertos do Memorial de MJ postado no ROODA e entregue impresso em 03/01/2007

A figura 46 reproduz três parágrafos da página final do memorial elaborado pela professora-aluna em dezembro de 2006. O texto em suporte digital compunha um dos vários momentos avaliativos do primeiro eixo, que previa:

- (a) a elaboração do Memorial num editor de texto;
- (b) a postagem deste documento no webfólio individual do ROODA;
- (c) a entrega do documento impresso e a realização de uma avaliação escrita presencial, com base no memorial;
- (d) a apresentação oral dos aspectos mais significativos de suas aprendizagens durante o semestre.

Essas etapas aconteceram entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, sendo que os dois últimos itens (**c** e **d**) aconteceram respectivamente nos dias 03 e 04 de janeiro de 2007.

De um modo geral, o texto digital apresenta formatação adequada, uso de cabeçalho e tem como título “UM OLHAR NA EDUCAÇÃO E NO EDUCADOR”, em caixa alta, o que pressupõe domínio do uso da ferramenta (teclado) e do dispositivo (software utilizado).

Além disso, os dois parágrafos iniciais revelam um modo mais refinado de se posicionar no mundo, inclusive politicamente. O primeiro e o segundo parágrafos revelam alguém seguro e confiante; no terceiro parágrafo, percebe-se uma postura relutante pela expressão: “Às vezes até penso em desistir”, com pouca confiança nas suas habilidades, creditando a “Deus” o mérito de ter passado no vestibular, revelando muitas dificuldades e o desejo de superá-las.

Da forma como o texto se apresenta, poderíamos dizer que é, no mínimo, contraditório. As diferenças de posturas e estilos despertaram dúvida quanto à autoria e à edição (diante da manifestação explicitada pela aluna no uso das tecnologias). Inferimos que o texto poderia ter dupla autoria, sendo uma, aluna intelectual, a autora primeira, e a segunda, alguém que interveio na edição, se colocado no texto e, assim, mudando o estilo e a grafia original.

Apesar de o documento digital nos fornecer indicadores de dupla autoria e da existência de um editor/digitador, a certeza sobre os limites da produção textual da

⁶² Grifo nosso para destacar um trecho que consideramos ser de autoria de MJ.

aluna se tornam evidentes a partir da leitura do texto manuscrito produzido presencialmente na avaliação do dia 03/01/2006. Essa produção confirma o real *estado* ou *condição* de MJ no momento inicial do curso, pois ela é a única autora de um texto que não sofreu nenhum tipo de revisão entre a produção e a leitura pela professora que a avaliou. O instrumento de avaliação incluía quatro itens:

- Quais foram as suas principais descobertas e superações neste semestre?
- Quais foram as atividades que mais favoreceram o seu crescimento? Por quê?
- Que aprendizagens você destacaria neste semestre?
- Quais são suas expectativas e sugestões para o próximo semestre?

As respostas da aluna foram capturadas na fotografia dos manuscritos que reproduzimos na figura 48, em que destacamos sinais feitos pela professora avaliadora em situações em que ocorrem problemas de concordância [1] ou falta de letras (o “r” no verbo ligar) [2]. São tantos os problemas e em todas as frases, que nos pareceu que a professora desistiu de sinalizar, optando por escrever um parecer ao final da última página (figura 49).

UFRGS/UFSC/REDESUL/MEC/SEED - PROJETO EAD
 Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 Faculdade de Educação - Av. Paulo Gama, 110 - Prédio 12201 - Sala 807 - 90846-900 - Fone: (51)3336-4152

Pólo: Três Lagoas Data: 03/01/07

Nome: _____

Prezado aluno:

Visando todas as aprendizagens do semestre e de todas as interdisciplinas, solicitamos que responda as questões que seguem:

a) Quais foram as suas principais descobertas e superações neste semestre?

As principais descobertas foram a tecnologia, não sabia lidar com computadores, já aprendi bastante neste semestre. Foi uma descoberta de estar cursando o curso de pedagogia à distância. Tudo foi descobertas. Foi descoberta das TIC que eu não sabia. Pesquisas na internet foi uma descoberta.

Figura 47 – Página inicial da avaliação presencial de MJ (03/01/2007)

Será necessário orientar a aluna para que realize algum curso de nivelamento em disciplinas de produção textual e língua portuguesa.

Figura 48 – Comentário da professora que avaliou o trabalho (janeiro de 2007)

Essas dificuldades e a pertinência do comentário que se confirma ao longo do texto são incompatíveis com o texto produzido no suporte digital. Não vimos

necessidade de reproduzir todas as questões, mas incluímos mais uma página (figura 49) que confirma seu estilo simples e o escasso vocabulário à época.

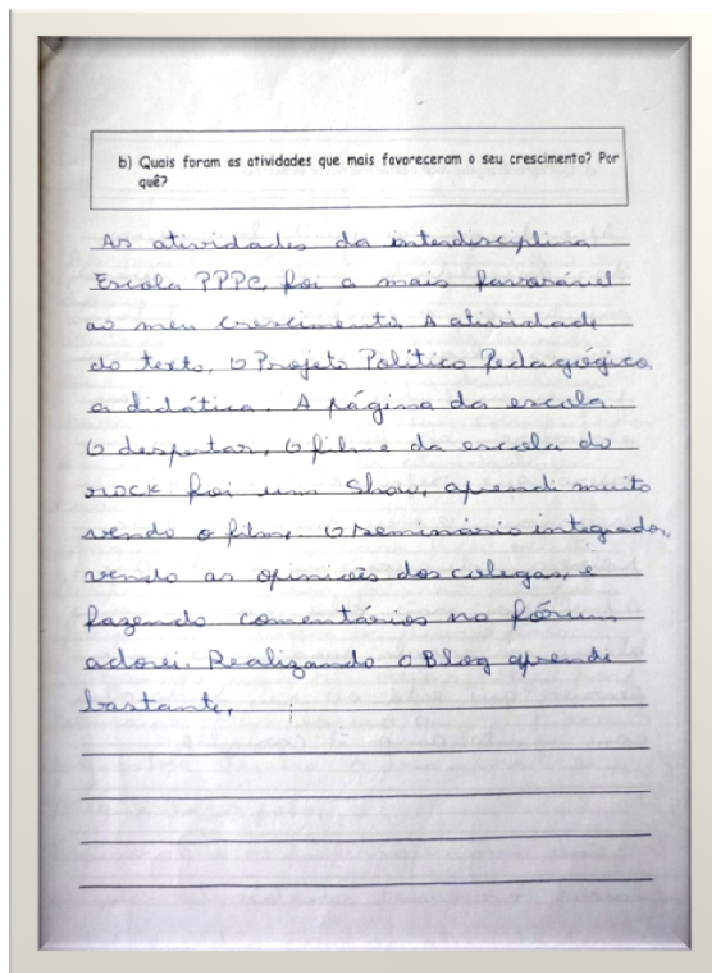


Figura 49 – Segunda página da avaliação presencial de MJ (03/01/2007)

A atividade manuscrita confirma nossas inferências realizadas a partir do texto disponível no suporte digital, bem como as observações realizadas durante os encontros presenciais, quando a aluna se mostrava excessivamente tímida, chegando ao extremo de entrar de costas na sala para não precisar cumprimentar as professoras.

Sabíamos também que a aluna ia constantemente ao polo buscar apoio, com muitas dificuldades de deslocamento e sem ter computador em casa. Antes do curso, jamais havia utilizado um computador e, com certeza, isso se constituía um obstáculo a mais a ser superado. Não obstante, a aluna dá indícios de dificuldades de *letramento alfabético*, e não apenas de *letramento digital*.

Para ampliar a compreensão do estado ou condição inicial dos *letramentos* dessa aluna, buscamos o seu primeiro blog, com as postagens realizadas por ela desde agosto de 2006.

Lá encontramos outro tipo de texto, mais condizente com o último parágrafo do memorial e com o texto produzido na avaliação presencial. Abaixo, reproduzimos algumas postagens do primeiro blog criado por ela como atividade da Interdisciplina Seminário Integrador I.

Na postagem da figura 51, ela se apresenta e fala sobre o curso. A ordem no blog é inversa: as postagens mais recentes ficam no topo e as mais antigas aparecem abaixo. Isso se registra pela data e hora de postagem. O primeiro foi criado às 3:31 e o segundo às 5:03 do mesmo dia.

Nessas duas postagens, há fortes indícios de uma apropriação inicial do uso do teclado e das opções de edição e formatação do texto, como a escolha de cor de fontes (sendo o primeiro texto escrito com fonte vermelha e o segundo com lilás, ambas num fundo verde). Essas escolhas dificultam sobremaneira a leitura, mas servem como exercício para aprender a manipular os recursos, assim como o uso de símbolos junto aos números que representam as séries. Também notamos que a aluna escreveu parte do primeiro texto com letras minúsculas e depois usou as maiúsculas. Estas últimas aparecem na segunda postagem, e não podemos afirmar, com certeza, se foi intencional ou se a opção *Caps Lock* permaneceu ativada inadvertidamente. Com relação à forma, essas considerações nos parecem ser as possíveis a partir do registro.

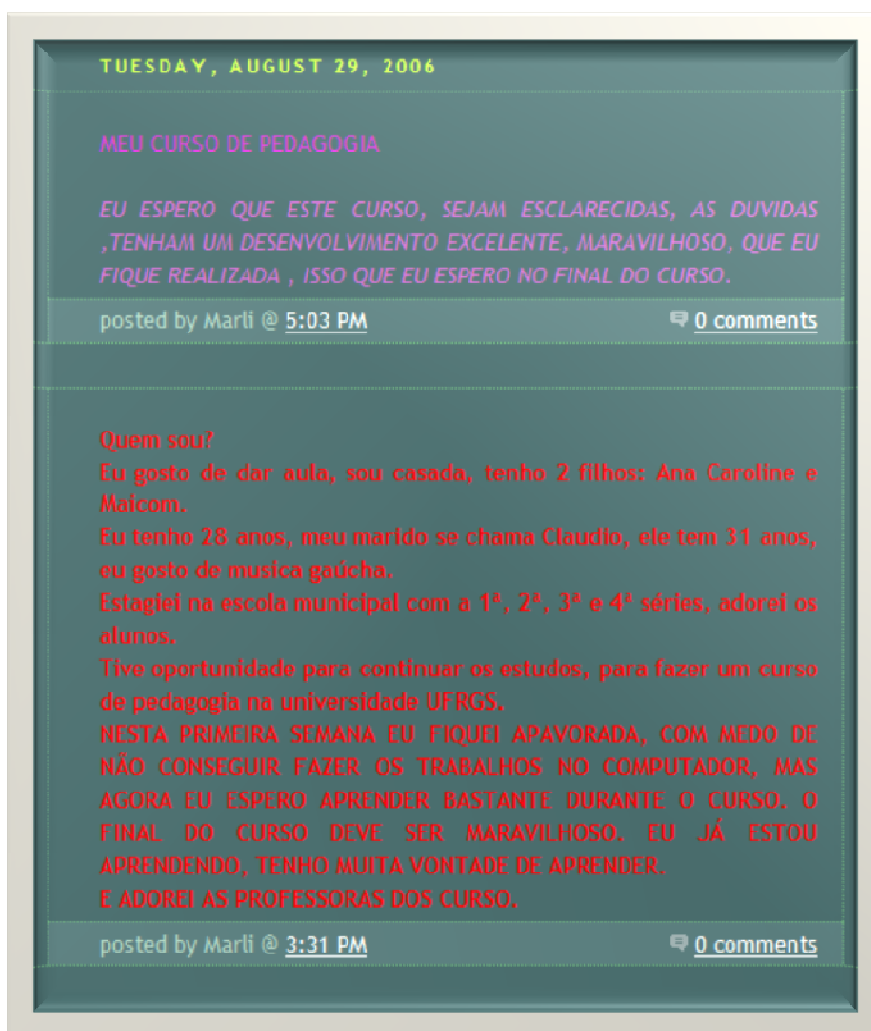


Figura 50: Blog de MJ, 29/08/2006

A atividade revela muito mais e corrobora nossa percepção inicial quanto à autoria múltipla do memorial.

O conteúdo das postagens revela uma pessoa temerosa, insegura, assustada com os desafios e, ao mesmo tempo, desejosa de superar suas dificuldades e com expectativa de vislumbrar mudanças significativas em sua vida a partir disso:

NESTA PRIMEIRA SEMANA EU FIQUEI APAVORADA, COM MEDO DE NÃO CONSEGUIR FAZER OS TRABALHOS NO COMPUTADOR, MAS AGORA EU ESPERO APRENDER BASTANTE DURANTE O CURSO. O FINAL DO CURSO DEVE SER MARAVILHOSO (MJ, agosto de 2006.).

Também observamos que seu vocabulário é restrito. Um dado que ilustra é a descrição das séries: “Estagiei na escola municipal com a 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª séries”, *em lugar* da menção às “turmas multisseriadas” – termo adotado para definir a

situação que ela tenta descrever. Além disso, suas frases têm uma estrutura simples:

Eu tenho 28 anos, meu marido se chama Claudio, ele tem 31 anos, eu gosto de música gaúcha (Blog MJ, agosto de 2006).

Isso revela um nível de letramento alfabético inferior ao esperado de um aluno de graduação e bem diferente da sofisticação observada nos trechos que reproduzimos no memorial, como:

Absorvi neste exercício de docência, conhecimentos que se somam aos meus, multiplicaram com outros e se tornam permanentes. Sei que ao longo da minha vida tanto pessoal como profissional ainda tenho muito a dividir (Memorial de MJ, dezembro de 2006).

Muito mais condizente com o que encontramos na sua avaliação presencial, o trecho que segue:

Aprendizagem foi muito boa, apesar das dificuldades enfrentada, aprendi muito com os professores, com as tutoras, com os colegas, os autores e no fórum (Avaliação presencial manuscrita, MJ, janeiro de 2007).

Sua última postagem no blog em 2006 ocorreu no dia 21 de novembro e nela realmente encontramos mudanças; contudo, não exatamente o que esperávamos. Podemos considerar que avançou mais no uso da tecnologia do que na produção escrita propriamente dita.

Ao final do semestre, como podemos ver na Figura 52, a aluna já insere imagens com movimento (os pontinhos brancos que simulam flocos de neve). A cor da fonte está mais adequada e ela parece manejar as minúsculas e maiúsculas – estas últimas só aparecem na sigla da interdisciplina. Contudo, as frases se mantêm confusas, alguns sinais de pontuação são omitidos e há repetição de termos desnecessários, como quando diz “Com a visita nos blogs aprendi mais sobre a atividade 6 que eu estava em dúvida nessa atividade”.



Figura 51 - Blog MJ, 21/11/2008

Ou ainda, revelando uma lógica elementar, quando ela escreve: “Então, poder e hierarquia são a direção que dominam os alunos, professores e funcionários da escola. Todos os professores tem poder hierárquico em sala de aula” (MJ). Nessa afirmação, ela não traz elementos de sua experiência anterior, pessoal ou de sala de aula, com a finalidade de contribuir para esclarecer sobre as conclusões de sua leitura dos textos dos colegas. Ao citar o trabalho da colega, a maneira como escreve dá a impressão de que entende como causa de os alunos estarem “evoluindo na tecnologia” o simples fato de a colega ter feito “ uma sala de informática para os alunos de 6 a 10 anos”. Ou seja, seu texto traz elementos insuficientes para compreendermos como chegou a essa conclusão. E isso é muito diferente daquilo que observamos no documento apresentado ao final do eixo 1 (Figura 47).

Observamos um crescimento da aluna em termos de uso da ferramenta e dispositivos, contudo ela ainda tinha um longo caminho a percorrer em termos de letramento alfabético.

Em síntese, é possível perceber no suporte digital de forma clara as *marcas do autor*, sua apropriação da ferramenta, bem como as interferências de um *coautor* ou *editor*, que pôde deixar suas marcas no produto final, mas que não interferiu em todo o texto, deixando traços inconfundíveis da autoria de MJ.

Continuando a análise de MJ, deste ponto em diante apresentamos os excertos que demonstram seu processo de letramento(s) *com* as suas produções textuais nos diversos instrumentos de avaliação aplicados ao longo dos 4 (quatro) eixos.

O foco não são os estilos dos *autores/editores*, mas o conteúdo desenvolvido numa avaliação em processo. A aluna no texto apresentado cita Libâneo, um autor que defende justamente o que o curso se propunha a fazer, qual seja, buscar uma visão de aprendizagem mais processual e menos centrada na memorização de conteúdos:

Essa visão de ensino de maneira tradicional não permite a compreensão do seu verdadeiro significado e sentido. Ao invés do aluno compreender, interpretar e elaborar conceitos, ele aprende a memorizar e decorar, faz os trabalhos de forma mecânica. Após repete nas avaliações o que foi transmitido e começa tudo novamente, se torna um círculo vicioso. (Libâneo, 2002, p.127)

Contudo, a aluna não se sentiu autorizada a revelar o que sabia ou não sabia, buscando ajuda para apresentar um texto em “formato acadêmico”. Nessa fase do seu processo, existe uma grande distância entre o que lê e quer acreditar como sendo bom e o que efetivamente consegue realizar. O trabalho final mostrou o que ela acreditava que os professores esperavam de um trabalho final, fundamentado na ideia de outros autores e revelando pouco suas ideias como autora.

Não acreditamos que a aluna tenha agido de má fé ao realizar o trabalho dessa forma, pois não resultou de um mero copiar e colar, mas da busca de uma ajuda para expressar suas ideias textualmente, com ferramentas que ainda não dominava e sobre as quais não tinha qualquer poder de ação/manipulação. Essa conquista acontece mais adiante e ela registra isso em detalhe, em outro instrumento de avaliação, como veremos adiante.

Em 2007/1, seu inventário foi praticamente telegráfico, com frases curtas e simples, mas representando um grande avanço, pois foi produzido somente por ela.

Trazemos alguns exemplos para mostrar o seu nível de produção textual e as inúmeras dificuldades enfrentadas à época em busca de qualificação.

Um exemplo disso são as respostas ao item I – Crenças, certezas e ideias anteriores ao ingresso no curso:

No campo pessoal,

Eu pensava que poderia realizar todas as minhas tarefas e atividades do meu curso, mas muitas coisas tenho que deixar de lado, tenho pouco tempo com a minha família em casa, e em minha casa geralmente, meu marido me convida para sair de casa, eu digo para ele que tenho que ler o texto para a realizar as atividades do curso. Eu acabo ficando em casa e ele saindo. Muitas vezes meus filhos ficam no vizinho para eu vir no pólo realizar minhas atividades, mas minhas crianças ainda são pequenos e precisam de atenção, carinho e companhia não podem ficar sozinhos. Eu não tenho condições financeiras de pagar uma empregada.

Como estudante,

Eu acreditava que os textos seriam mais fácil de serem interpretados e o vocabulário mais simples para entender melhor as atividades mais fácil para entender, e que tivesse mais aula presencial. *Eu achava que* era mais fácil e não ia ocupar tanto tempo para realizar as atividades, *acreditava que* as tecnologias estavam ao meu alcance e assim diminuísse a viagem ao pólo.

Como professora,

Eu acreditava que na alfabetização só ensinava com as letras, primeiro as vogais depois as consoantes e assim ia até formar as sílabas para aprender a formar palavras. Mas lendo o texto de Marlene Carvalho existem o método analítico e sintético. O método analítico trabalha com todo o texto e frase eu não conhecia ainda, e o método sintético trabalha com a sílaba. Na alfabetização *eu pensava que* tinha que passar bastante atividades para os alunos memorizar mais não acumular muitos conteúdos, mais calma e entender melhor as atividades.

Suas frases se mantêm com problemas de concordância e o trecho “ *eu pensava que* tinha que passar bastante atividades para os alunos memorizar mais” revela que a citação bonita colocada na avaliação anterior no memorial descritivo de 2006/2 só foi desafiada mais adiante. Provavelmente naquele momento representava uma possibilidade a ser testada na sua prática para então promover uma mudança efetiva em suas crenças.

No enunciado deste item, há exemplos de como poderiam iniciar, um modelo de como elaborar o texto e possíveis *pontos de partida*, com três exemplos: eu pensava que...; eu acreditava que..., eu imaginava que...

Grifamos nos excertos da aluna a presença dessas sugestões, que acreditamos terem sido importantes nesse momento para lhe auxiliar a organizar as

ideias e apresentá-las textualmente. A mesma estrutura se apresenta no item em que descreve suas crenças como colega do PEAD.

No segundo item, sobre mudanças, o *ponto de partida* é “Eu mudei... quando...”

E essa expressão é usada nos diversos pequenos textos produzidos pela aluna, como podemos ver abaixo:

No campo pessoal,

Eu mudei de idéia quando percebi que a Internet era um instrumento de apoio, e comunicação. Mudança que eu fiz com meu pai ele saiu de casa para cuidar dos meus filhos na minha casa, para meu marido me trazer no pólo de carro quando não tem transporte. Muitas vezes meu marido não pode fazer os serviços dele, porque tem que cuidar das crianças para eu ir no pólo.

A percepção dela ainda está se contruindo sobre as tecnologias como instrumentos de apoio e comunicação, mas é um passo importante que a fez impor suas necessidades para os demais membros da família e buscar apoio ao seu desenvolvimento.

Como estudante,

Eu mudei quando assisti o filme Freud que não era fácil eu não sabia para que era depois saiu um trilha para fazer, tive que olhar novamente o filme sorte que era de grupo.

A falta de pontuação dificulta a compreensão do texto, o que materaliza suas dificuldades de compreensão. Observe-se a experiência do filme relatada, sendo que as mudanças a que se refere não ficam claras.

Como professora,

Mudei de idéia quando li o texto revolução da escrita e aplique o texto para ver que nivel a *crinça* está. Então a *crinça* escreve faltando letra e lê a palavra correta com o dedo. (comparaçao). Aceitar da maneira que a *criança* escreve.

É com essa visão que tentamos avaliar o nível da aluna. Entendo que por *crinça* (duas vezes no texto) está querendo escrever a palavra criança, com letras faltando ao utilizar uma nova ferramenta de escrita, o teclado do computador. Mas, por ser alfabetizada, consegue escrever corretamente na terceira vez que usa o termo – o uso do teclado exige o domínio de outra habilidade que ela está construindo aos poucos.

Como colega (PEAD),

Mas mudei de ideia quando vi que algumas colegas não estavam disposta para enfrentar o curso e acabarão desistindo. Eu procuro fazer o máximo para ajudar meus colegas. Os calouros seriam toda a gente nova para nos ajudar.

Este excerto é tudo o que a aluna escreveu sobre as mudanças como colega. Sua dificuldade de expressão escrita é tal, que me sinto perturbada ao pensar que ela é alfabetizadora.

A falta de acentos muda o sentido do texto, como quando se refere aos calouros que “seriam toda gente nova para nos ajudar”, e entendemos que quis dizer dizer “para *nós* ajudarmos”.

No terceiro item, sobre as mudanças, destacaremos apenas aquelas que remetem às mudanças na leitura, como estudante e professora.

Como Estudante,

Aprendi a me tornar uma pessoa mais atenciosa para o que leio e escuto. Tomei o hábito de ler o texto duas vezes para entender melhor. Aprendi a debater em grupo com os colegas, praticar a leitura.

Neste pequeno texto ela não usa os *pontos de partida*. Ela reflete especificamente sobre novos hábitos de leitura para atender às necessidades do curso, assim como busca o desenvolvimento da habilidade oral ao participar de grupos. Esse é o marco no processo de letramento da aluna. A timidez que a fazia entrar de costas vai dando lugar a um ser social, que aprende *com* e *no* grupo. A leitura passa a ser uma prática em sua vida, mas ainda não está internalizada a possibilidade de ler e corrigir os próprios textos, como o produzido no próximo âmbito:

Como professora,

Eu mudei quando comecei a ler os textos de fundamentos de alfabetização para aprender a ensinar. Percebi que avia outros metodos de ensinar muitos mais praticos do que eu imaginava.

Dentre as mudanças consideradas por Chartier (1999), a mudança de suportes implica mudanças corporais e novas possibilidades de leitura e escrita. O pergaminho necessitava das duas mãos para ser desenrolado e lido, impedindo o leitor de escrever ao mesmo tempo. No papel, isso era possível e em várias das imagens representadas neste estudo vemos escritas nas margens ou correções ao longo do texto. No suporte tela, dentre os vários dispositivos, temos o corretor ortográfico e gramatical, que ajuda a identificar os erros mais elementares.

No texto sobre as mudanças “como professora”, a aluna suprimiu várias letras e não se valeu desse recurso do programa, ao alcance de um toque no teclado.

Ao final do instrumento, são formuladas algumas perguntas, das quais destacamos a segunda:

[2] Agora é o momento de verificar as dificuldades e os obstáculos ainda presentes no seu cotidiano. Quais são eles (obstáculos e dificuldades) e que alternativas você antevê para a superação dos mesmos?

Diante desse questionamento bem objetivo, ela responde que a

Falta de computador, Internet, tempo disponível para estudar e o deslocamento até o pólo. Falta de material para a pesquisa. Tenho dificuldades com os horários de ônibus e com meu emprego, pois chego tarde em casa e no outro dia tenho que trabalhar.

Talvez a falta dos *pontos de partida* explique o texto em forma de lista, em que só aparecem os obstáculos e as dificuldades, mas não apresenta meios para a superação dos mesmos – ou a palavra *antevê*, do enunciado, tenha se constituído um obstáculo à sua compreensão.

Com essas observações, concluímos a análise do segundo instrumento, e na linha do tempo de MJ estamos seguindo para o terceiro eixo, no segundo semestre de 2007.

No terceiro eixo, observamos diferenças desde o primeiro olhar. Seus textos são muito mais longos e com menos erros de digitação. Ela se apropria de outros sinais, como aspas, acentua as palavras e pontua as frases. No último excerto, o texto envolveu 41 palavras; na primeira questão do eixo 3, o texto tem 320 palavras, 9 parágrafos e 28 linhas. Seu texto ainda é confuso, os modos incorretos, com digitação equivocada de acentos, como quando explica a leitura de um texto:

Eu entendi após a leitura do texto: " Por que você ouve tanta porcaria?" que as pessoas não estão preocupada com as músicas estão preocupadas com outras atividades, podemos selecionar algumas músicas e ouvir as músicas de nossa preferências.

Consegue, contudo, discorrer sobre atividades práticas realizadas e trazer evidências de suas descobertas:

Como atividade prática em sala de aula coloco uma atividade muito interesse e que despertou a participação de todos: levei para a escola um CD com as músicas populares brasileiras e ouvimos a música Boas Festas, acompanhando o ritmo da música com instrumentação corporal, palmas no acento, pulso e cuidando para não sair do ritmo. Solicitei as crianças que fizessem um desenho, interpretando-a, confeccionamos instrumentos musicais com material

de sucata: tambor, piano, violão e gaita de boca com dobradura, ensaiamos então a música. Como esta música trata-se de uma carta ao Papai Noel que Assis Valente compôs, desafiei meus alunos escreverem uma carta ao Papai Noel, fazendo um pedido. A maioria pediu brinquedos como telefone, carrinhos, bonecas, piano. Foi uma oportunidade de expressarem seus sentimentos e seus desejos.

Nesta passagem em que relata em detalhes uma atividade, observamos o quanto seu vocabulário foi enriquecido e como está aplicando as aprendizagens em sua sala de aula, promovendo desafios que outrora foram um obstáculo para si. Uma vez ultrapassados, lhe dão a segurança necessária para aplicá-los em outro contexto e com sucesso.

Nesse momento, já vislumbramos com clareza um ganho pessoal e profissional a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da aluna.

Quanto ao seu letramento digital, o instrumento de avaliação capturou o estágio em que a aluna se encontra:

Na realização da temática 2 de Artes Visuais encontrei muitas dificuldades em realizar a pintura do quadro de Velazquez, porque não dominava o paint e então pedi a tutora do Polo para scanear o desenho que fiz.

Nesse trecho, ainda revela dificuldades em utilizar um software (Paint), tendo feito o desenho a mão e, mesmo não sabendo usar o escaner, sabe que o recurso existe e se vale dele, com a ajuda da tutora, para colocar esse desenho no suporte digital. Isso é letramento. Assim como um analfabeto se vale de um amigo alfabetizado para escrever uma carta, ditada com uma estrutura própria de um gênero textual específico. MJ, mesmo não sabendo como usar os recursos técnicos do computador, descobre estratégias de transformar o manuscrito em digital.

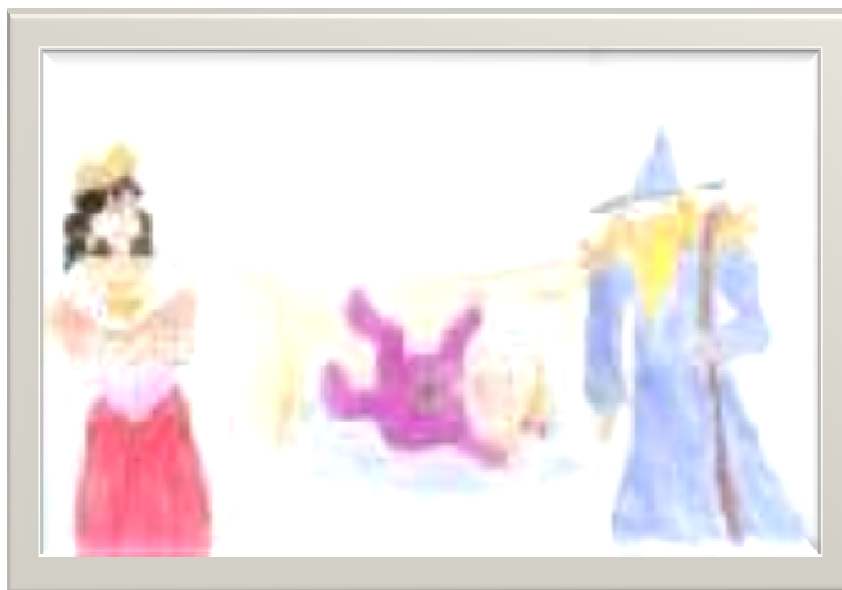


Figura 52 – Desenho escaneado (webfólio de MJ, 2007/2)

A postagem incluía um texto explicativo sobre a cena retratada:

Existe além dos personagens descritos na cena um homem, uma freira, uma mulher, um pintor, uma menina e um cão. O pintor está pintando um quadro, as meninas são pessoas que estão visitando a princesa e a freira é uma professora que leciona na escola onde as meninas estudam. A mulher é a empregada da casa da princesa. Aquele homem que está perto da porta, cuida dos animais da família, na tela tem um quadro com a foto de um casal.

Seu texto é descritivo e revela imaginação ao atribuir papéis às personagens, assim “a freira é uma professora que leciona na escola onde as meninas estudam”.

Os dados mais interessantes do documento do eixo 3 aparecem no item III, do Portfólio de Aprendizagens, em que é solicitado que a aluna relate aprendizagens e a integração das aprendizagens. Nessa parte, ela relata que “Em sala de aula apliquei todas as atividades desenvolvidas na aula de Teatro, sendo que os alunos realizaram com criatividade e facilidade, criando além do que havia planejado”, propondo-se a fazer a transposição didática de seus novos conhecimentos com os alunos.

A sua criatividade e iniciativa começam a aflorar, e ela passa a buscar meios de vencer os obstáculos e tenta compartilhar com seus alunos uma visão de mundo que inclui os “objetos” que eles conhecem somente de nome, mas que já fazem parte do cotidiano dessa professora-aluna. Sua escola é tão distante de tudo que ela precisa solicitar

um meio de transporte para a Secretaria de Educação de Três Forquilhas para deslocar meus alunos da minha escola até a E E Ens Fund ProF^a Maria Santos Duarte, onde trabalha as colegas do Curso: D. e G., para que os alunos conhecessem um computador.

A iniciativa de realizar essa atividade foi totalmente da aluna e aconteceu depois que o curso promoveu uma visita guiada à Bienal, em Porto Alegre. As alunas vieram de ônibus para a capital. Acompanhadas das tutoras de polo e da professora da Interdisciplina de Artes, passaram o dia visitando as exposições, conhecendo as obras e sabendo mais sobre os artistas. É possível atribuir a essa vivência o desejo de ampliar também os horizontes de seus alunos, que, segundo o seu relato,

Ao chegar na Escola [das colegas D. e G.] tiveram a oportunidade de observar, manipular e fazer uso desta máquina tão desconhecida e fora da realidade deles. Ensinei os nomes das peças: teclado, CPU, o mouse, o estabilizador e então como se liga. Depois experimentaram escrever no word, conforme fui orientando: os seus nomes, palavras, frases. Com alguns Cds tiveram a oportunidade de jogar o jogo dos sete erros e memória. Eles acharam muito interessante e gostaram muito!

Para quem precisava de ajuda para digitar um texto e não sabia manusear o teclado no primeiro semestre do curso, poder dar o nome das principais partes que compõem um computador, orientar sobre o uso do Word e sugerir jogos com esta nova tecnologia é um salto enorme no seu *estado* ou *condição*.

A essa proposta ela ainda integra o desenvolvimento da criatividade dos alunos e promove atividades interdisciplinares, descritas na sequência de seu texto, quando

De volta a [...] Escola, construíram um computador utilizando material de sucata, que ficou bem parecido! Produziram frases, textos e atividades relacionadas com os jogos que conheceram e sobre a visita.

A realidade dessa professora-aluna e de seus alunos é muito distante até da realidade do polo, que funciona numa escola municipal e tem uma excelente estrutura, como descrevemos anteriormente. Seus limites são bem maiores do que ter computador ou Internet. Continuando seu relato sobre as aprendizagens e a integração dessas às suas práticas, ela informa sobre outros desafios que precisou enfrentar e as estratégias que adotou

Como na escola em que trabalho não há luz elétrica, pedi um DVD emprestado e levei meus alunos em minha casa para assistir o filme da Branca de Neve o que seria uma novidade para eles. Após

assistirem o filme, desenharam sobre este belo clássico da Literatura Infantil e reproduziram as partes que mais gostaram, dando suas opiniões. Foi uma atividade que despertou em meus alunos o gosto pela leitura e a curiosidade em descobrir outras histórias.

Enquanto na avaliação inicial MJ se mostrava insegura de suas capacidades, na avaliação do eixo 3 ela se revela alguém capaz de superar grandes obstáculos para compartilhar com seus alunos as descobertas e aprendizagens que vêm realizando no curso. Ela também não possuía um DVD, mas já havia aprendido que é um recurso interessante e sabia como manipular o equipamento. Não ficou constrangida de pedir emprestado, pois acreditava que iria proporcionar algo novo e estimulante, permitindo que desenvolvessem “o gosto pela leitura e a curiosidade em descobrir outras histórias”.

Quem poderia imaginar que aquela aluna tímida, em um curto espaço de tempo iria tomar atitudes como essas e descortinar um novo mundo para os seus alunos? São casos como este que atribuem sentido a um projeto como o do PEAD. Essa professora-aluna nunca mais será a mesma e seus futuros alunos também não irão receber apenas “conteúdos”. Certamente irão continuar explorando o mundo e aprenderão a superar limites, como ela vem fazendo desde que resolveu entrar no curso.

Suas superações certamente não param no eixo 3. No início de 2008 ela fez um registro no blog do Portfólio de Aprendizagens sobre a avaliação final do segundo semestre de 2007, quando novamente apresentou oralmente o seu trabalho escrito diante de uma banca e de alguns colegas.

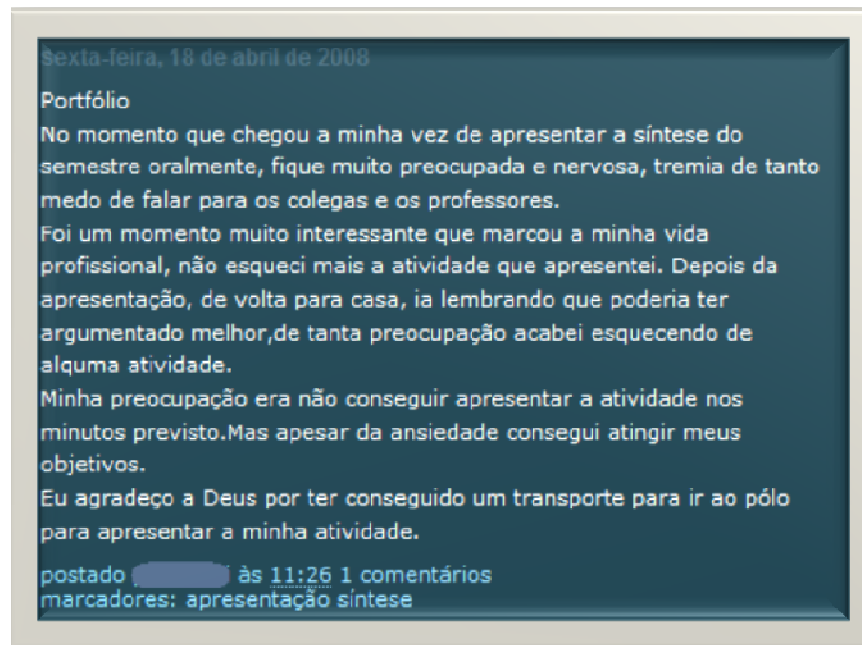


Figura 53 - Blog do Portfólio de Aprendizagens (MJ, 18/04/2008)

Esse registro confirma a sua timidez e reações de ansiedade diante da apresentação oral do seu texto para uma audiência. O importante é a superação disso e a relevância que a aluna empresta ao momento, que, segundo ela “marcou a vida profissional”. A intensidade com que essa experiência de dar voz ao próprio texto foi vivenciada se expressa na continuidade do registro, quando ela menciona que, voltando para casa, “ia lembrando que poderia ter argumentado melhor mas apesar da ansiedade consegui atingir meus objetivos”. Ou seja, além do transporte (dificuldade de deslocamento que incrementa sua ansiedade), a partir do momento em que se percebe capaz de defender oralmente o seu texto, MJ considera que a sua principal dificuldade está relacionada à ansiedade, e não mais ao domínio da tecnologia ou da linguagem propriamente dita.

Essa mudança no seu *estado* ou *condição* se reflete ao longo do eixo 4 e se materializa no documento de avaliação final, no qual apresenta uma descrição mais clara, confirmando as interpretações até aqui realizadas e esclarecendo acerca da necessidade de um *editor* em várias situações.

Ao longo do texto, vai destacando pontos importantes de suas aprendizagens até o momento:

Com relação ao fórum, declara:

Aprendi a postar minhas opiniões no Fórum sem depender mais da ajuda das colegas e das tutoras.

Sobre a correção dos textos na tela do computador, diz:

Quando digito um texto sei corrigir os erros de ortografia, espaço e parágrafo

Ainda destaca o quanto salvar um texto representa avanços na sua produção e pode viabilizar as suas atividades:

Outra aprendizagem que considero muito importante é salvar os trabalhos que digito na escola da colega G. e postar na casa da colega D. que tem Internet, pois não possuo nenhum destes recursos em minha casa e nem na escola em que trabalho.

Outras aprendizagens também contribuem rumo a uma situação mais independente e autônoma de MJ:

Tenho facilidade de acessar o Rooda e percorrer nos ícones, procurando as atividades, webfólio com as postagens e os devidos comentários, fóruns, biblioteca.

O correio eletrônico, com os diversos campos que devem ser utilizados, também estão sendo *dominados* por MJ, tanto o e-mail externo quanto os *contatos* do ROODA.

No meu Email também consigo acessar e escrever mensagens, dominando as suas partes e respondendo quando há necessidade. Também nos contatos do Rooda sei mandar mensagens.

MJ também já sabe onde encontrar as *notícias do polo*, percorrendo a barra lateral e acionando os links segundo a sua necessidade do momento.

Quando quero saber de notícias do Polo acesso o Pbwiki e percorro os itens que desejo tais como a planilha do aluno com as atividades, o Portfólio de aprendizagens e outros itens que estão presentes neste espaço virtual.

No geral, o texto de MJ apresenta-se mais coerente, com pontuação e acentuação. Seu vocabulário se expandiu consideravelmente e podemos destacar o uso de expressões como ícones, webfólio, portfólio, espaço virtual, quando antes se referia a “computador”, “tecnologia” ou “Internet” de forma quase indiferenciada. Até a forma como nomeou o arquivo tem mais detalhes do que no semestre anterior, facilitando a identificação. Em outros contextos talvez esses avanços representassem pouco, porém diante do que apresentamos aqui, consideramos um avanço incomensurável, que se reflete no seu modo de pensar e agir, como ela

mesma descreve ao ilustrar suas práticas na questão sobre as *Construções e reconstruções pessoais*:

Com o estudo da matemática, descobri que as crianças aprendem melhor se usarem material concreto, por isso levei para a sala de aula materiais como: tampinhas, palitos, canudos que ajudaram os alunos a aprender. Fiz um passeio com as crianças para elas observarem as formas dos objetos no espaço. Fomos ao mercado e o que mais chamou a atenção deles foi a prateleira de brinquedos, a quantidade de formas que tinha como: a bola por exemplo. Então, vendo e tocando nos objetos aprenderam melhor e mais rápido.

Seus alunos certamente agradecem as mudanças que vêm se processando com a professora, que agora compreende que

Para que aconteça a aprendizagem e conhecimento o professor deve incentivar o aluno. Alguns alunos precisam de um tempo maior para poderem aprender e o professor tem que fazer um plano flexível.

Quando antes acreditava que deveria passar bastante conteúdo para eles memorizarem, como mostramos em outra passagem.

Sua prática pedagógica agora contempla a leitura como base para as mudanças

Neste semestre realizei muita leitura, aprendi muita coisa nova, mudei meu jeito de pensar e agir e o modo de trabalhar, dando liberdade para as crianças, falar, contar coisas que aconteceram em casa ou no grupo social, fizesse perguntas, cantasse, usasse material concreto e até iniciei com eles a hora do conto.

Mantém seu estilo ingênuo de escrita, contudo se permite experimentar, fazer diferente em sala de aula e gosta dos resultados obtidos. Está mais ousada e autoconfiante e ainda atribui a Deus o seu sucesso, a exemplo de quando fez o seu primeiro projeto, que considerou

Uma aprendizagem interessante e que não sabia fazer foi como organizar e trabalhar com projeto. A partir de estudo com colegas, pedi ajuda, montei meu primeiro projeto, pedi que dessem uma olhada, estava OK. Apliquei o projeto da água na sala de aula e gostei muito, então agora graça a Deus aprendi.

Seu Plano Individual de Estudos foi coerente com as necessidades que apresentamos ao longo de toda a análise da trajetória de MJ, revelando uma boa percepção de si e muita força de vontade para superar as dificuldades. Ela definiu, como objetivo

dominar a tecnologia e produzir textos mais completos e adequados. No decorrer do semestre consegui atingir uma boa parte destes objetivos.

Os resultados são visíveis e confirmam a boa percepção que tem de si mesma. Mas ela ainda percebe que pode melhorar mais, e declara:

Não estou satisfeita, ainda tenho que aprender, mas como não tenho computador e preciso depender dos outros sei que aprendi muito, porém com muito esforço e sacrifício.

O aumento no nível dos desafios retroalimenta sua busca por superação:

Depois de ler muito, pedir ajuda, olhar no dicionário, estou escrevendo uns textos maiores, fazendo com que entendam o que eu quis dizer, isto é muito importante na minha vida pessoal e profissional, pois entendendo melhor, consigo colocar em prática em sala de aula, com mais segurança e criatividade.

A aluna conclui com uma certeza que compartilhamos e, mais do que isso, MJ reconhece o caráter social dos seus letramentos, que promovem mudanças em si e no seu contexto:

Com certeza os alunos aprendem mais e com isso fico mais contente e satisfeita por ter atingindo meu objetivo. (MJ, portfólio eixo 4, julho 2008)

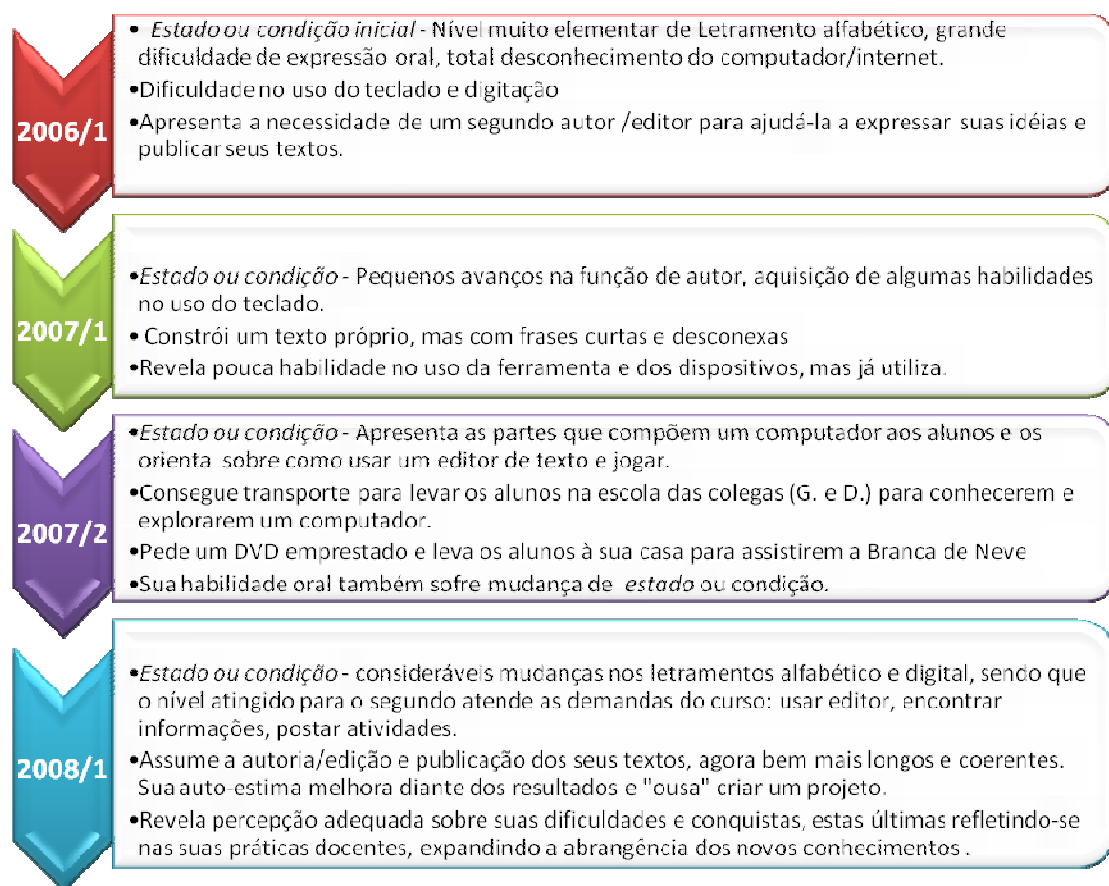


Figura 54 – Linha do tempo com a síntese da trajetória dos letramentos de MJ

Pela síntese da trajetória dessa professora-aluna, acreditamos ter conseguido ilustrar os conceitos trabalhados sobre os letramentos como um processo contínuo, cujas aquisições pessoais se refletem nas práticas sociais realizadas pelo indivíduo e que ocorrem de forma simultânea entre si. Ou seja, as habilidades de oralidade, leitura e escrita compõem facetas do *estado* ou *condição* da aluna ao longo do tempo. Em um dado momento, uma se destaca mais do que as outras, mas todas se fazem necessárias ao desenvolvimento integral do letramento. A apropriação de novas ferramentas num dado momento pode se constituir obstáculo; contudo, na medida em que este é vencido, cede lugar ao desenvolvimento de outras habilidades que consideramos até mais importantes, como a clareza nos textos e a capacidade de defendê-los oralmente com argumentos consistentes. Talvez para um profissional da área das ciências exatas essas habilidades orais não sejam tão importantes, mas na formação de um professor, que se utiliza da oralidade nas suas participações em *eventos* ou *práticas de letramento*, são fundamentais.

Não se trata apenas de expressar oralmente suas ideias, mas de apresentar argumentos que defendam o que leu ou escreveu, dando voz aos textos. E, sobretudo, a aprendizagem mais importante para o professor é traduzir o que aprendeu no curso em suas práticas pedagógicas cotidianas, junto aos seus alunos. No caso de MJ, suas conquistas ampliaram os horizontes dos seus alunos, abrindo as portas da escola para o mundo. Ela explorou várias possibilidades, como espaços de aprendizagem, levou os alunos a outra escola com recursos diferentes (computador); ao mercado, para verem objetos e explorarem formas concretas; à sua casa, para assistirem a um filme e despertar a curiosidade pela leitura. No período analisado, ainda se tornou “autora” do seu primeiro projeto, sobre água, que não ficou só no papel, mas foi aplicado com seus alunos. Essa atividade não foi solicitada pelo curso nem acompanhada pelos professores. Foi criada a partir das necessidades práticas da aluna, discutida com os pares, e aplicada por ela, revelando a expansão de seus conhecimentos numa perspectiva mais autônoma.

4.7.2. Caso 2

Após receber seus quatro cadernos (desde o primeiro semestre do curso), que foram fotografados e de onde selecionamos algumas atividades para analisar, ninguém melhor que a própria LBR para se apresentar... Na verdade, eu havia combinado entrevistas com as alunas que disponibilizaram os cadernos. Porém, de fato, isso se mostrou impraticável. Sempre sou muito exigida quando vou ao polo, na condição de professora, e isso tornou difícil tanto o agendamento quanto a realização de entrevistas.

Assim, precisei pensar numa alternativa para saber mais sobre essas autoras e, inicialmente, pedi à LBR, que ingressou em 2007/2, para falar um pouco da sua rotina. Esta foi a única pergunta formulada e o objetivo era saber como ela conseguia conciliar as atividades domésticas, profissionais e acadêmicas. Diante desse questionamento, a aluna teve a iniciativa de criar um texto que intitulou de Recortes sobre minha vida, que transcrevo abaixo na íntegra:

“Recortes sobre a minha vida

Quando estava concluindo a 8ª série fiquei grávida de gemelares, tinha 15 anos de idade, completei 16 anos em maio e eles nasceram em julho. Fiquei alguns anos sem estudar, e quando eles tinham aproximadamente 3 anos, iniciei o magistério. O curso de magistério me trouxe inúmeros conhecimentos, em especial

sobre psicologia, que auxiliaram muito na minha prática como mãe, compreendendo o desenvolvimento dos meus filhos. Concluí o curso, e durante o estágio com a 1ª série, comecei a trabalhar com educação infantil em uma escola particular aqui em Três Cachoeiras. Neste mesmo ano de estágio e trabalho, perdi meu pai no mês de agosto e me separei do pai dos meus filhos. Trabalhei na escola de Educação infantil por 3 anos, mas as dificuldades financeiras foram aumentando, e por ganhar o insuficiente para manter meus filhos, fui trabalhar em um posto de gasolina e depois em um supermercado. Passaram-se alguns anos, conheci o meu atual marido, casei-me, tive um filho e surgiu um concurso municipal, porém não havia vagas para professores das séries iniciais, só para áreas específicas, e eu resolvi prestar concurso para secretária, com carga horária de 40 horas. Estudei por 30 dias aliando casa, filhos, marido e estudos, e para minha surpresa passei em 1º lugar neste concurso, em novembro de 2006. Fui nomeada em fevereiro de 2007, e 24 horas antes de começar a trabalhar, fiz 8 horas de informática (particular), para aprender noções básicas de computador, pois até então, nunca havia nem mesmo ligado um computador, foi uma grande superação

A diretora da escola que fui trabalhar era a tutora VOS, que foi minha melhor ajuda uma grande amiga. Em 2007, prestei vestibular para este curso, com muito apoio da V., e uma das minhas maiores conquistas, passei em 6º lugar, para o início de uma nova e longa caminhada.

Toda a família teve que se organizar, pois a escola que trabalho fica retirada do município, não venho para casa ao meio dia, saio as 7 horas e 30 minutos da manhã para pegar o ônibus e retorno às 17 horas e 30 minutos, mais ou menos. Todos tiveram que assumir mais responsabilidades para que eu pudesse me engajar em mais um compromisso.

O esposo foi o mais “prejudicado”, teve que me substituir em muitas tarefas de casa e com os filhos, mas agora está mais consciente desta necessidade e por isso, mais tranquilo. Cada um faz um pouco mais da sua parte nas tarefas diárias de casa e se organizam para que eu possa estudar a noite, em casa. Instalei Internet em casa a menos de 60 dias, para minimizar minha “correria”. Organizei-me da seguinte forma:

De 2ª à 6ª feira trabalho das 8 às 17 horas na escola Fernando Ferrari. Uma vez a cada 15 dias, faço o Curso do GEMMPA, das 18 às 20 horas. Às vezes tenho reuniões da escola fora do horário de trabalho ou em sábados. 6ªs feiras é à noite

para a família. Nos sábados, procuro organizar a casa e tiro um tempo para pagar as contas, ir a lojas e supermercado, livraria, etc. Os filhos vão à tarde para a rampa de skates, enquanto o menor desfruta da minha presença. O Domingo é o dia de visitar a família, sogra, irmãs, amigos, enfim. Dormir quando estou muito cansada por estudar durante a semana até altas horas. A noite, organizo algumas coisas para a semana, textos, atividades, as tarefas dos filhos, etc.

Durante a semana, das 18horas, horário em que chego em casa, até as 19 horas e 30 minutos, eu confiro os temas dos filhos, converso com eles, tiro dúvidas, sento com eles e depois que o esposo chega, me tranco no quarto e faço minhas leituras e atividades. Toda 2^{as} feiras, auxilio algumas colegas na realização das atividades do curso. Minha rotina é mais ou menos assim.

Espero ter ajudado de alguma forma para que a professora compreenda como funciona minha rotina. Qualquer dúvida estarei a sua disposição!

Beijos e abraços!”

Figura 55 – LBR, documento do Word, enviado pelo MSN em 29/06/2008

No suporte digital, ao acessarmos a Interdisciplina Seminário Integrador II – E, nos deparamos com o link para o blog da L. Nesse espaço, encontramos vários registros interessantes de suas dificuldades iniciais com o uso do computador, Internet e quantidade de informações. Como ilustram as figuras 56 e 57.

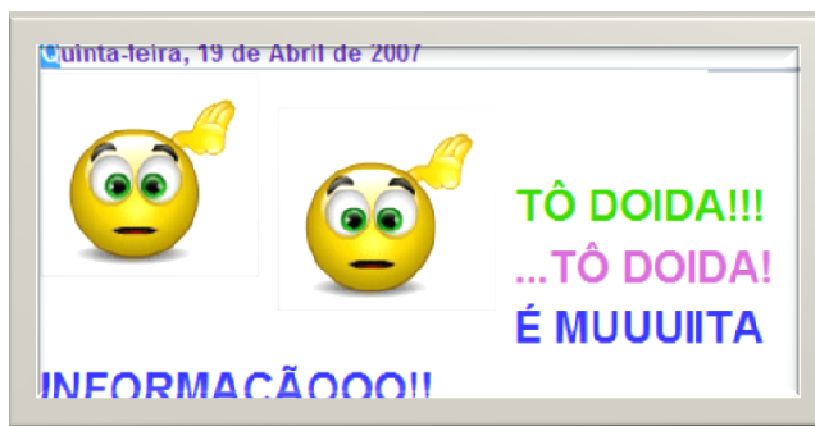


Figura 56 – Registro do impacto diante das informações – Blog de LBR

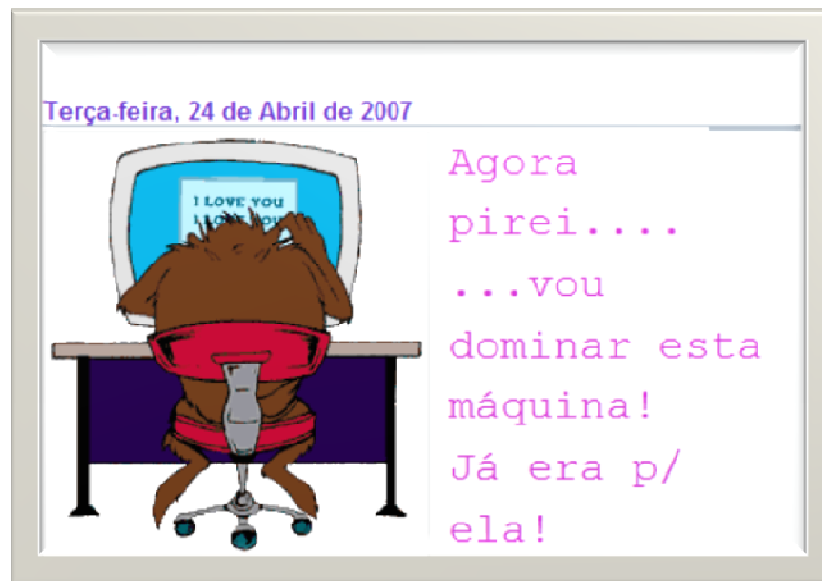


Figura 57 – Registro do desafio diante da máquina – Blog LBR (24/04/2007)

Na figura 57, a autora utiliza a representação de si ao trazer esta imagem – ela em frente ao computador e o enfrentamento dos desafios: (1) o domínio da tecnologia em si; (2) o domínio da atividade; (3) o esforço em lidar com inúmeras informações de diferentes naturezas; e (4) a transposição da atividade do espaço do caderno para o espaço digital. O que ela nomeia ao lado mostra seu investimento na apropriação tecnológica e a confluência disso com a trama de informações que são necessárias se apropriar.

O blog tem apenas 6 postagens, das quais duas são as imagens acima e as demais são mensagens de otimismo diante das adversidades. Explorando os links do blog, acessamos o wiki da aluna. No blog já havíamos nos deparado com a impossibilidade de representar no papel o movimento dos gifs animados das duas postagens que capturamos. O mesmo ocorreu com o wiki. No cabeçalho, em que dá as boas vindas para os visitantes, há uma bonequinha dançando sob o título “Totalmente L.”. Nos trabalhos acadêmicos, os alunos costumam escrever seus nomes completos (nome e sobrenome), o que não se observa no espaço digital, em que mesmo que o espaço seja reservado para atividades vinculadas às Interdisciplinas, os alunos costumam se apresentar com apelidos. Podemos citar o wiki da Drika ou o blog da Débora Legal. Por vezes, é difícil associar o nome à

pessoa, ainda mais num curso a distância, em que a comunicação predominante é pelo computador, utilizando espaços como esses.

A leitura que realizamos da trajetória da L., além de incluir os instrumentos de avaliação, como no caso anterior, contempla seus registros manuscritos desde o seu ingresso (2007/1) até o final do eixo 4. Nesse caso, portanto, temos uma visão muito mais abrangente dos processos de letramento da aluna, desde a construção de hipóteses de escrita até a transformação sofrida pelos textos manuscritos com a sua edição e publicação no suporte digital. A mudança de suporte não chega a alterar o teor do texto, outrossim mexe com a sua estrutura, mais rígida no papel e mais dinâmica e fluída no digital.

Nosso trabalho de pesquisa documental totalizou mais de 700 fotografias (desta aluna e de outras) de páginas de cadernos, em que buscamos capturar não apenas os textos, mas detalhes de uso do espaço do papel (margens), organização (disciplinar ou interdisciplinar dos registros), materialização do enunciado digital e atividade manuscrita. O que utilizamos nessa análise é mínimo, comparado à riqueza das fontes. Contudo, para atender aos objetivos da tese e focalizar na pergunta de pesquisa, precisamos selecionar dentre esses registros apenas alguns daqueles que alteravam o estado ou condição dos indivíduos em relação ao uso da leitura e da escrita. Assim, com a autorização das respectivas autoras, iremos incluir, na versão final desta tese, um DVD com as fotografias, como um banco de dados para futuras pesquisas acadêmicas.

Mas aproveitando a quantidade de registros de que dispomos, antes de começar a análise dos instrumentos de avaliação, analisamos uma das primeiras atividades realizadas pela aluna em 2007/1 e que ilustra a mudança sofrida por um dos seus textos ao ser digitalizado.

A atividade foi denominada “O caminho da escola” e também nos dá elementos que complementam sua narrativa pessoal sobre sua rotina diária.

Para facilitar a leitura das similaridades e diferenças nas duas versões, sinalizamos com números iguais os itens sobre os quais centramos a nossa análise.

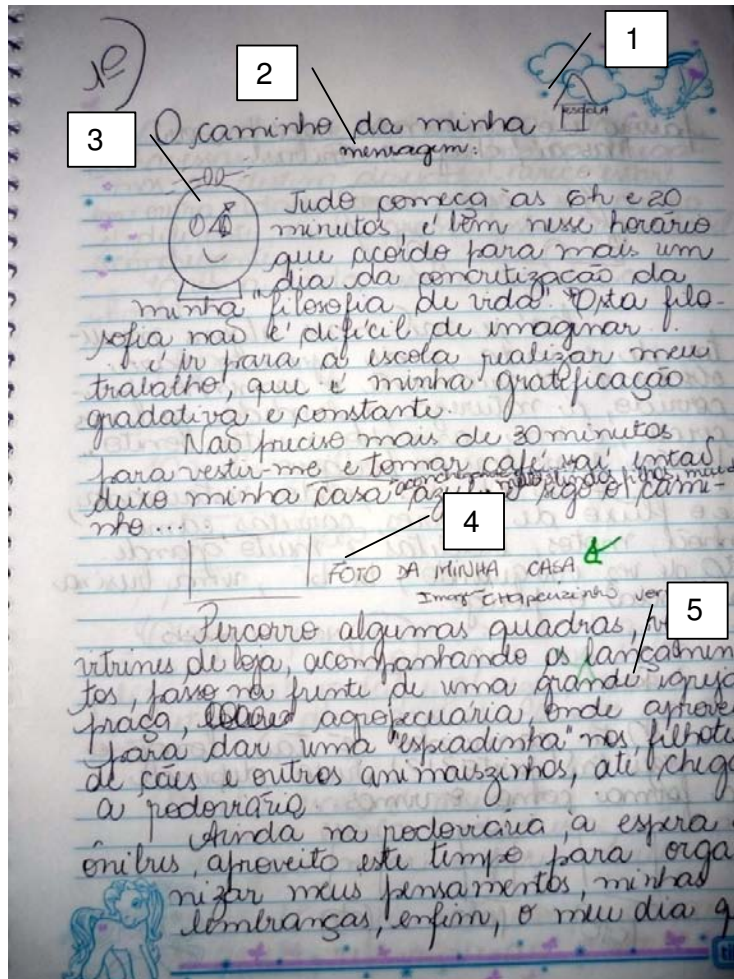


Figura 58 – Página inicial manuscrita do “Caminho da escola” (2007/1)

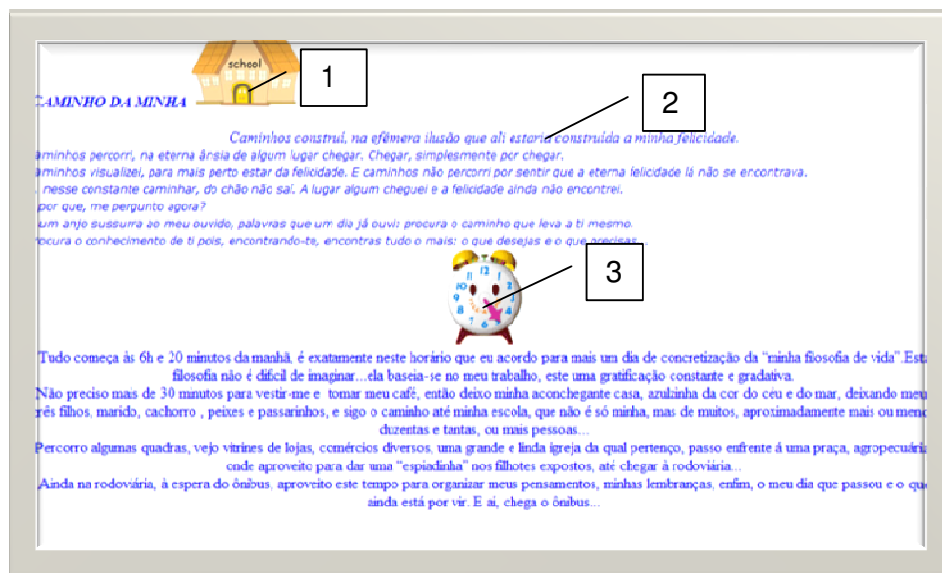


Figura 59 – Texto inicial da atividade “caminho da escola” digitalizada (Pbwiki, 2007/1)



Figura 60 – Final da página do “caminho da escola” (Pbwiki, L., 2007/1)

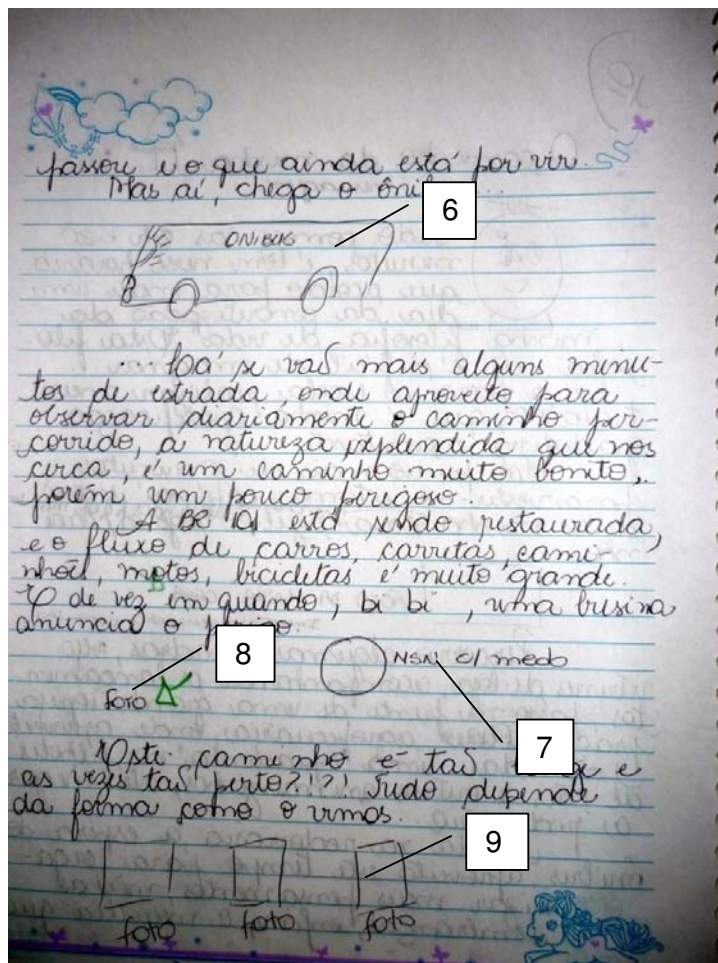


Figura 61 – Continuação da atividade “Caminho da escola” (2007/1)

Legendas da numeração nas fotos:

- 1 – desenho de uma casinha/imagem de uma escola;
- 2 – a palavra mensagem/uma mensagem digitada;
- 3 – desenho de um relógio/gif animado de um relógio com ponteiros que se mexem;
- 4 – previsão de espaço no corpo do texto para incluir a foto da sua casa/foto da casa incluída no slideshow ao final da página do Pbwiki;
- 5 – menção no texto a uma “Igreja enorme”/foto da Igreja no slideshow ao final da página do Pbwiki;
- 6 – desenho de um ônibus/imagem de um ônibus;
- 7 – no rascunho manuscrito havia a previsão de um emoticom, chamado por L. de MSN, para representar o medo diante dos perigos;
- 8 – foto da rodovia que ela tem de atravessar todos os dias/Foto no slideshow ao final da página;
- 9 - previsão de espaço para fotos da paisagem vista do ônibus no trajeto para a escola/Fotos no slideshow ao final da página do Pbwiki;
- 10 – foto da fachada da escola/Foto no slideshow ao final da página do Pbwiki;
- 11 – foto da acolhida quando chega na escola/Foto no slideshow ao final da página do Pbwiki.

O seu texto consegue se manter na transição entre o suporte papel e a tela do computador, mas a estrutura do rascunho vai sendo adaptada ao seu novo suporte e os desenhos feitos a mão pela autora se transformam em imagens ou emoticons capturados da Internet e inseridos na página do Pbwiki. Isto acontece com os desenhos 1, 2 e 6, respectivamente. Se a versão final se mantivesse no suporte papel, a autora poderia colar fotos de revistas ou ainda imprimir alguma figura capturada da Internet, mas jamais conseguiria dar o efeito obtido com a inclusão do gif animado, um relógio com uma carinha, cujos ponteiros se mexem sem parar.

O item 2 só se materializa no suporte digital, tendo como correspondente no papel apenas a palavra *mensagem*, que alude a uma, mas não a reproduz. Imaginamos, sabendo da forma como se alteram as fontes no Pbwiki, que a mensagem tenha sido capturada da Internet e colada no espaço previsto no rascunho (entre o título e o início do texto). Essa inferência é feita a partir da manutenção do uso de uma fonte ao iniciar um texto, utilizando fontes alternativas para dar ênfase ou destacar alguma palavra ou trecho. Não é este o caso na referida imagem, que apresenta até a metade uma fonte do tipo *Monotype Cursiva e de certo ponto em diante em calibri em itálico*⁶³, causando um estranho efeito sobre o leitor. Acreditamos que, ao colar o texto, este desconfigurou a fonte original. O interessante é que

⁶³ Adotamos as mesmas fontes do corpo do texto para destacar a diferença observada no original.

parece proposital, para registrar a passagem de uma escrita mais manuscrita para o uso de outros tipos mais característicos do uso do teclado.

Os itens 4, 8, 9, 10 e 11, marcados no corpo do rascunho, são todos incluídos numa animação legendada feita no slideshow (<http://www.slide.com/>). Conseguimos capturar duas dessas imagens, sendo que uma se relaciona com o texto que destacamos como o item 5, em que a aluna menciona a passagem ao lado de uma igreja enorme, foto incluída posteriormente (sem previsão no rascunho). E no item 4, em que pretendia colocar a foto de sua casa, quase que como seu ponto de partida e que, na versão digital, está incluída na animação com as demais fotos.

O item 7, um emoticom representando medo, é suprimido na versão final, talvez pelo efeito produzido pelo slideshow, em que as fotos são acompanhadas de uma legenda – nesse caso *“basta atravessar a BR”*.

Esperamos, com essas observações, ter destacado as principais mudanças que observamos entre as duas versões. Cabe destacar ainda que, nesse caso, as três páginas manuscritas se “reduzem” a uma única página digital, que não pode ser visualizada na íntegra no espaço da tela do computador – motivo pelo qual a capturamos em vários “pedacinhos”, que surgem ao usar a barra de rolagem. Faz-nos pensar em um pergaminho eletrônico que se desenrola ao toque de um dedo...

Um aspecto muito interessante observado nas páginas iniciais de LBR é a construção de hipóteses de escrita fonética, principalmente para nomes de autores e novos termos associados ao uso do novo suporte.

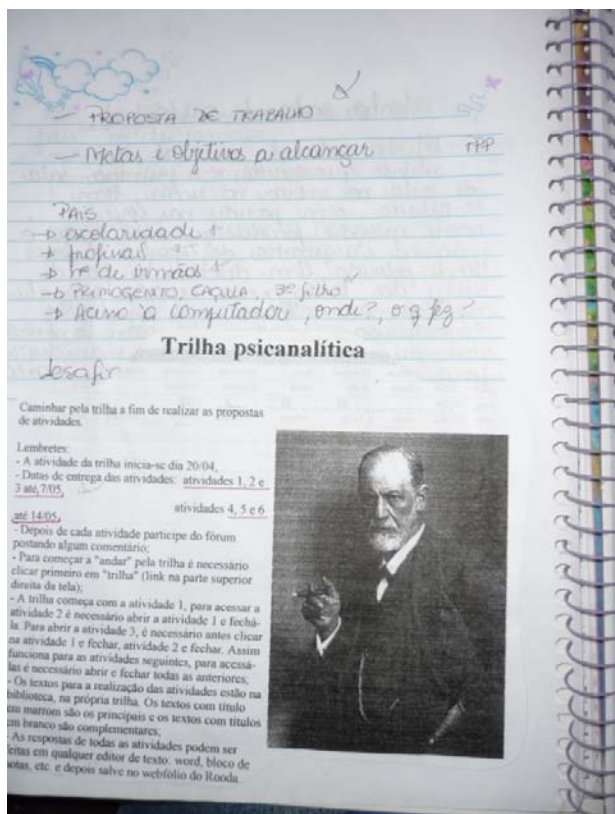


Figura 65 – Atividade que inclui várias leituras sobre Psicanálise (2007/1)

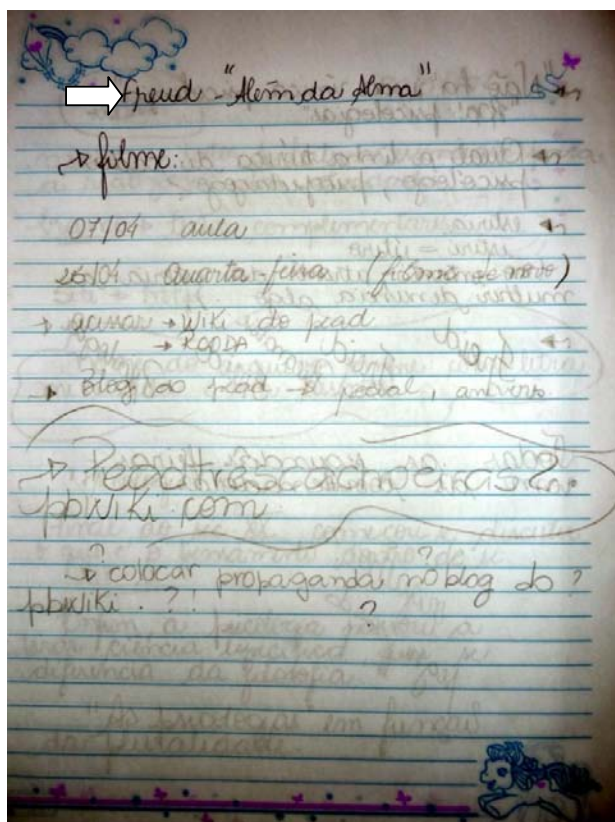


Figura 66 – Grafia correta após leitura (2007/1)

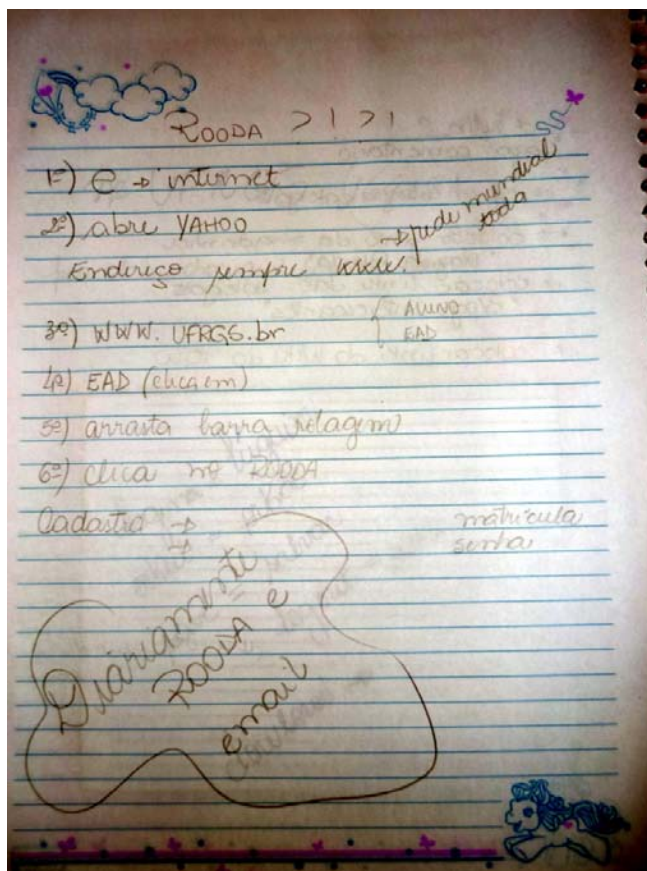


Figura 67 – Registro de caminhos e definições de termos

Na figura 67, a LBR coloca várias interrogações ao lado da sigla ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem). “e”, para Internet (ícone do Explorer); www como “rede mundial toda”; endereço da UFRGS, incluindo passos como “arrasta barra rolagem”, depois “clica no ROODA”, cadastro, setas e indicação de matrícula e senha (nome de usuário e senha) e destaque para as novas “rotinas” que prevêm entrar diariamente no “ROODA e email”. As marcas que a aluna usa no manuscrito para dar destaque, já discutidas em item anterior, aparecem novamente para enfatizar essas novas práticas de leitura e escrita no suporte digital. Trouxemos o exemplo para ilustrar a importância do registro manuscrito nas mudanças observadas nas práticas no suporte digital. Sem estes, não teríamos como inferir as estratégias ou as definições iniciais que a aluna atribui aos termos.

Passaremos agora à análise de outros caminhos percorridos por LBR, caminhos estes que também registram as mudanças no seu *estado* ou *condição* de letramento ao longo do tempo.

Como a aluna não ingressou em 2006/2, só realizou as avaliações de 2007/1 em diante. Utilizamos os registros no caderno para ampliar a visão de sua trajetória, que corresponde a apenas três semestres.

Ao abrirmos a versão digital do seu inventário de aprendizagens, nos deparamos com vários aspectos extremamente importantes nas suas crenças. Primeiro, no que se refere ao tempo necessário para uma graduação a distância.

No item 1 do Inventário, sobre suas crenças e certezas:

No campo pessoal:

Sobre isso, LBR acreditava que “bastava disponibilizar alguma horas, algumas vezes por semana, ou seja, tirar um ‘tempinho’ para realizar as atividades propostas e estaria tudo certo”.

Sobre o curso e as aprendizagens decorrentes, acreditava que

o curso não exigiria muito , e nem traria grandes aprendizagens, pois pensava ser inviável um processo de construção de conhecimento fora dos parâmetros dos quais fui acostumada [ensino presencial]. Quanta “bitolação e preconceito”!

Além de o “fato de ser à distância [causar-lhe] muita insegurança”. Revela ainda que “não tinha conhecimento algum sobre o quão importante se faria a tecnologia da informática como ferramenta indispensável nesta proposta inovadora de educação, e também para nossa vida à âmbito geral”.

No documento que criou para nos falar de suas rotinas, L. menciona ter realizado um curso de informática, com duração de 8h, 24h antes de assumir o cargo na secretaria da escola, em novembro de 2006.

Seu contato com as chamadas tecnologias de informação e comunicação se intensifica muito mais com o ingresso no curso.

Como estudante pensou que “que seria incapaz de acompanhar a tecnologia que veio a ser oferecida”, pois “não tinha quase que nenhum contato com a Internet e suas significativas utilizações”.

Isso tudo tornou o

início muito angustiante, pois tudo para [ela] era muito novo, voltar a estudar depois de muitos anos sem contato direto com os novos conhecimentos, com pessoas diferentes e com a condição de aluna. Esta última talvez tenha sido a condição mais difícil, ser avaliada, cobrada, enfim, uma nova situação.

Suas dúvidas e inseguranças tinham um outro foco, “ não em relação a tecnologia, pois à ela não dava o devido valor, mas em relação aos conhecimentos em relação a Pedagogia”.

Como profissional, observava que “ havia notáveis diferenças na prática e na fala (discurso) dos profissionais formados em Pedagogia e os formados em áreas específicas”. A percepção da aluna para os discursos próprios da área é que consideramos notável.

Como colega, L. acreditava que sua interação se daria somente com os professores pelo computador, e que teria muito pouco contato com os outros alunos. Isso lhe gerava certo conflito, pois acreditava que as aprendizagens decorrem de trocas e imaginava que estas seriam poucas ou restritas.

Na segunda questão, sobre as mudanças, revela que sua concepção anterior foi modificada ao iniciar o curso, tendo mudado radicalmente sua percepção acerca da ferramenta e dos diversos dispositivos:

Pensava que a Internet era algo fútil, alienador e pouco proveitosa na construção de conhecimento, e hoje a vejo como uma ferramenta a mais, que pode ser usada a favor da educação.

Essa apropriação ampliou seus horizontes e a colocou em rede:

Aprendi muito, não consigo imaginar-me sem os contatos por email, messenger, e muito mais, novos ambientes, blogs, pbwikis, ROODA e etc. Hoje, percebo que parece ser impossível em tão pouco tempo tanta mudança em relação a conceitos e concepções que tinha até então.

O novo suporte passou a fazer parte de sua vida, também como estudante, onde percebeu

que não é difícil usar as ferramentas da tecnologia a nosso favor. Aprendi muita coisa, além de postar trabalhos no ROODA, explorar o ambiente, biblioteca, aulas, diário de bordo, A2, criar blog, pbwiki, criar um endereço de email no gmail e hotmail, adquiri muitos outros conhecimentos teóricos e principalmente disciplina.

As mudanças em sua vida foram tantas e tão intensas que envolveram todos os âmbitos, tanto que

Os envolvidos sentem-se prejudicados e insatisfeitos com tais mudanças, pois até mesmo o esposo teve que assumir na minha ausência para realizar os estudos e as atividades, o papel de “Pãe”⁶⁴ (pai e mãe).

⁶⁴ Grifo nosso.

Percebemos que L. tem um bom vocabulário e ainda se autoriza como autora a criar palavras como “Pãe”, para designar a nova função exercida pelo esposo durante os longos períodos em que se dedica aos estudos.

Sua valorização sobre a autoria é tão apurada que revela a necessidade de

coibir alguns colegas mal intencionados, a espera da postagem para fazerem a cópia das mesmas, pois este tipo de atitude fez-me refletir o quanto estamos próximos de sala de aula, pois acontece com os alunos o mesmo que vimos ocorrer em nosso meio, porque estamos nos relacionando com pessoas distintas entre si, onde cada uma executa a conduta que lhe convém. Para tanto, também foi preciso saber lidar com tais diferenças.

Nesta passagem, a autora revela a percepção das dimensões individuais e sociais das práticas escritas, e reconhece que transpomos para o suporte digital certos hábitos dos grupos com os quais estamos acostumados a interagir.

As dificuldades apontadas pela aluna ao final da avaliação remetem a conteúdos, tecnologia e a sobrecarga resultante do exercício de múltiplos papéis sociais, como esposa, mãe, dona-de-casa, profissional e novamente estudante, depois de mais de 7 (sete) anos.

Até aqui, apresentamos o produto final do inventário escrito no final do eixo 2. Agora traremos as páginas do seu caderno, cuidadosamente rascunhado.

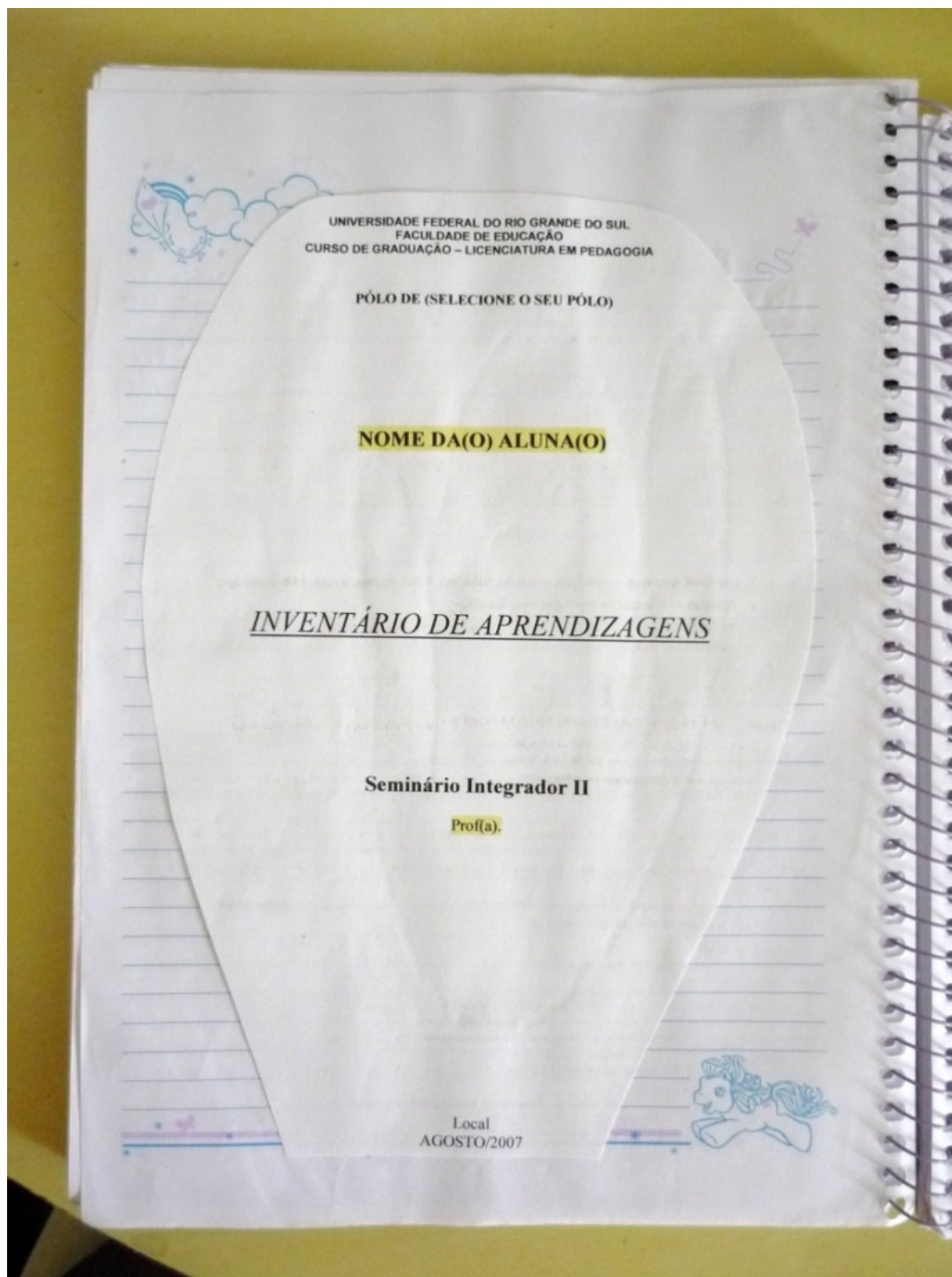


Figura 68 – Folha de rosto do Inventário de Aprendizagens (caderno L., 2007/1)

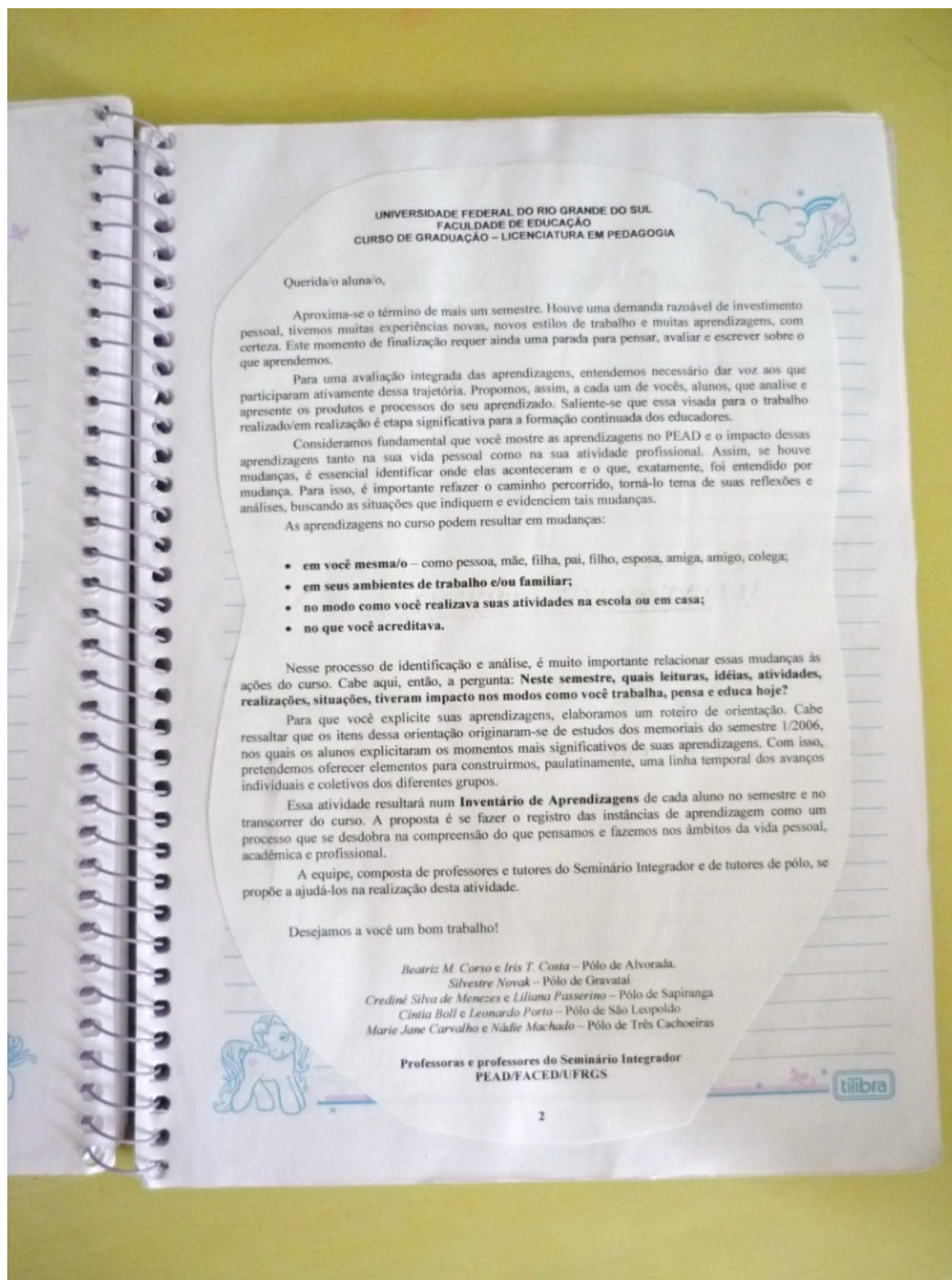


Figura 69 – Folha com as instruções para a realização do Inventário de Aprendizagens (Eixo 2)

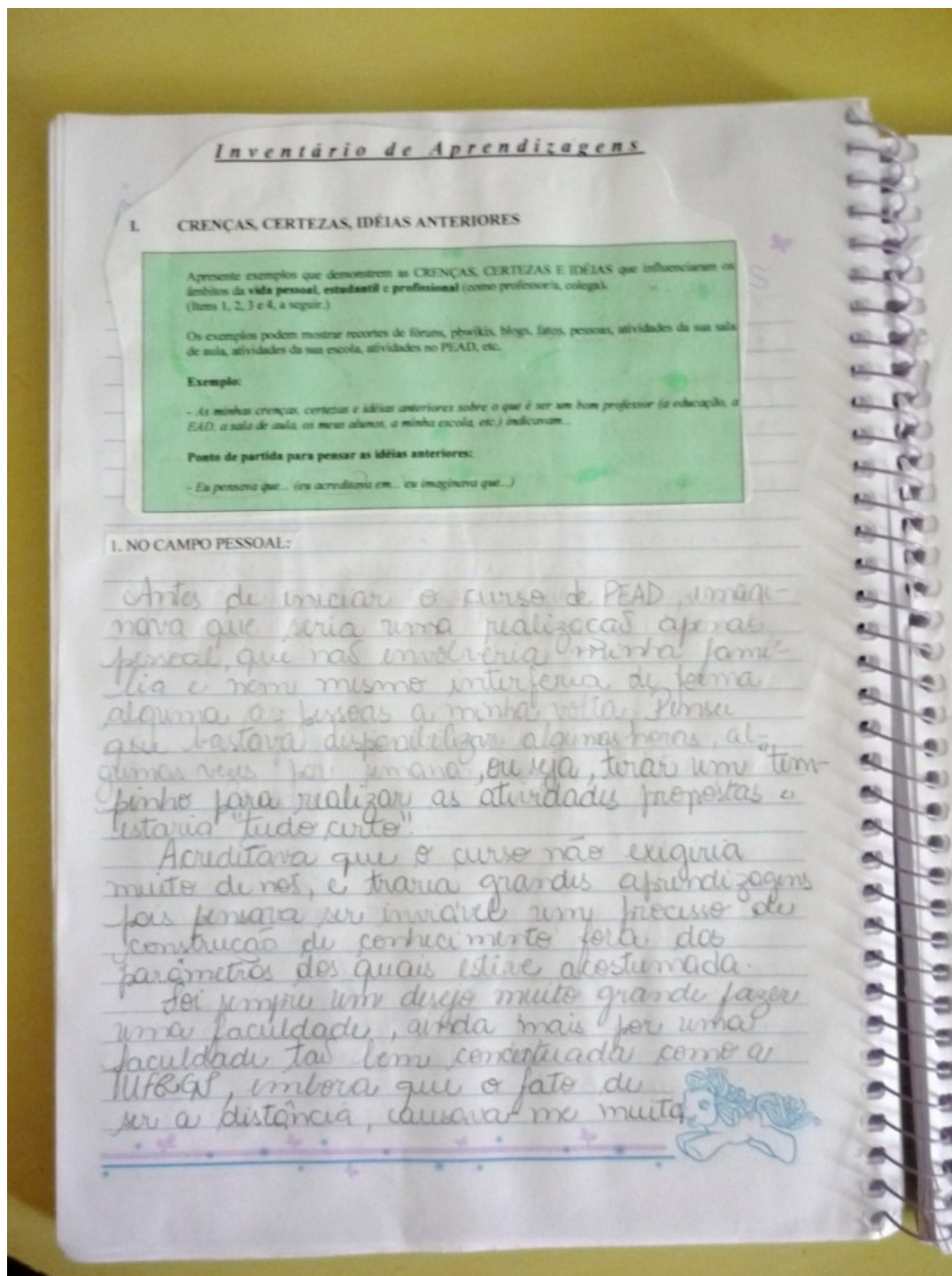


Figura 70 – Exemplo da organização das respostas para os vários itens e âmbitos contemplados pelo Inventário de Aprendizagens (Eixo 2, 2007/1)

Como ilustram as figuras, LBR imprimiu todas as páginas do Inventário de Aprendizagens proposto como instrumento de avaliação do eixo 2, e o recortou e colou em seu caderno. No caso das páginas iniciais (capa e instruções), atribui um formato que preserva os textos, mas lhes confere outra aparência. Para as páginas

com as orientações específicas de cada item, cola o enunciado, abaixo indica o âmbito (pessoal, como estudante, como profissional, ...) e redige as suas reflexões, que posteriormente foram digitadas e postadas no webfólio geral do ROODA – e já analisadas anteriormente.

No segundo semestre de 2007, ao realizar o seu Portfólio de Aprendizagens, segue passos semelhantes, como podemos ver na próxima imagem do seu caderno:

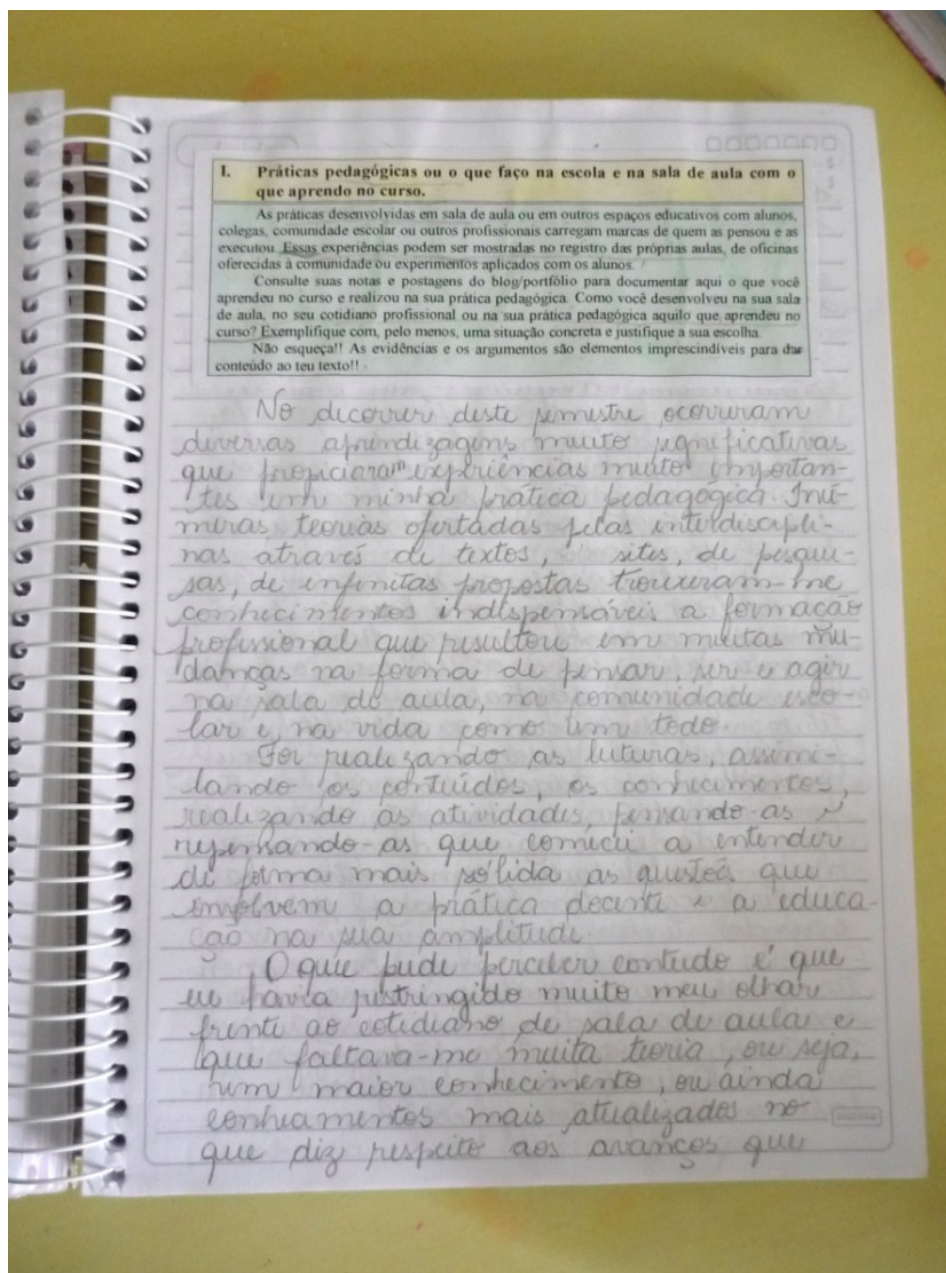


Figura 71 – Página do caderno com o manuscrito do Portfólio de Aprendizagens do Eixo 3 (Caderno L., 2007/2)

Dessa vez, ela não cola a capa do Portfólio. Restringe-se ao enunciado e estende sua reflexão manuscrita ao primeiro item ao longo de seis páginas. Estas se reduzem a apenas duas, quando digitalizadas. Desse longo texto em que discorre sobre as várias interdisciplinas do semestre e as muitas aprendizagens ocorridas durante esse período, destacamos o último parágrafo, em que apresenta a manutenção de algumas dificuldades em seu caminho:

Mas nem tudo foi maravilhoso, ao longo deste caminho surgiram muitas incertezas, dificuldades e angústias, pois continuo com a sensação que grande parte das teorias, dos conhecimentos, das aprendizagens de fato, não são assimiladas, ficam para trás em função do tempo, ou ainda, da capacidade de apropriação das mesmas.

Agora suas dificuldades estão mais focalizadas na construção do conhecimento.

O instrumento elaborado para a avaliação do eixo 3 tinha um item específico para a apropriação tecnológica, no qual LBR confirma as mudanças na sua vida, decorrentes das novas descobertas:

Desde o início do curso venho assimilando muitos conhecimentos no que diz respeito às tecnologias da informação e comunicação. Tudo foi muito novo para mim, e, no entanto tive a sensação de que a velocidade de tais descobertas era tamanha e que seria impossível acompanhá-la sem “prejuízos” e dificuldades. Até então, a tecnologia que fazia parte do meu cotidiano não passava de televisão, aparelho de som, vídeo cassete já substituído por DVD’s e celular. O computador foi de fato minha maior descoberta.

Essas mudanças incorpora às suas práticas cotidianas de leitura e escrita:

Passei a comunicar-me através de e-mail, Messenger, compartilhando dúvidas, informações, enfim. Realizo pesquisas em sites, crio páginas, navego por diversos ambientes com autonomia, embora reconheça que há muito que aprender. Para mim, criar blogs, pbwiki, power point, entre outros, foram grandes conquistas.

Reconhece no computador uma *ferramenta* que outrora fora um obstáculo:

O que no início do curso julgava ser o principal obstáculo o computador, hoje classifico e reconheço como importante ferramenta de apoio para todos os envolvidos nesta modalidade de ensino à distância.

Sua reflexão se estende a outras mídias, como os filmes com leitura de legendas – algo que não estava habituada a fazer e que despertou sua reflexão, inclusive sobre possíveis aplicações com alunos:

Outra questão que me chamou a atenção foi o trabalho com o filme legendado, na Interdisciplina de Seminário Integrador III, pois quando tive contato com esta mídia percebi “o quanto nossa realidade nos torna de certa forma paupérrima”, ou seja, o quanto temos a conhecer, a familiarizar-se e a buscar novas possibilidades para que possamos também oferecer a nossos alunos e as pessoas de modo geral.

Sente-se mais útil e segura dos seus conhecimentos e adquire um novo *estado* ou *condição* no seu contexto social,

pois posso auxiliar e contribuir no que diz respeito a pesquisas em sites, realizar atividades mais complexas no computador, criar páginas, fazer postagens em ambientes diversos, tenho mais conhecimento para trabalhar com o Word, o Power Point, Excel, e uso de outras ferramentas. Embora que conhecimentos mínimos, mas suficientes para solidificar os objetivos iniciais destas aprendizagens, valendo-se para o enriquecimento destes posteriormente.

Essa condição lhe confere, provavelmente, um novo *status* que a distingue dos demais.

Destacamos uma passagem da questão 2, sobre as construções e reconstruções pessoais, em que LBR revela sua construção do conceito de interdisciplinaridade:

Durante muito tempo procurei entender o que seria a interdisciplinaridade e como ela acontece. Compreendi, através das propostas ou metodologias desenvolvidas no quarto eixo, que o que a distingue e a conceitua é a abordagem a partir de diversos ângulos, com ótica aguçada, podendo um único assunto contemplar diversas disciplinas, basta nos posicionarmos como mediadores e permitir ambientes que propiciem a interação e busca de novas aprendizagens aos alunos.

Já havíamos observado que a aluna não organizava seus manuscritos de forma a compartimentalizar disciplinas em seções. As atividades, pois, são organizadas segundo uma ordem cronológica. Contudo, ainda não tínhamos registros de reflexão sobre a proposta interdisciplinar do curso e muito menos sobre a definição conceitual ou possibilidades de transposição desta que é uma aprendizagem subjacente oportunizada pela proposta pedagógica que contempla as interdisciplinas organizadas em torno de eixos temáticos, com vistas a justamente abordar os mesmos conceitos. No caso do eixo 3, de tempo e espaço, “a partir de diversos ângulos”.

O último item, sobre o PIE, é o que nos permite extrair mais elementos sobre seus letramentos, quando se refere à trajetória realizada

Desde o 1º semestre, através dos diferentes ambientes utilizados nesta licenciatura, fóruns, blog, pbwiki e produções para o webfólio, sempre senti muita dificuldade em fazer citações teóricas de forma adequada. Recebi comentários de tutores de que deveria teorizar mais em minhas postagens e de que precisava organizar as falas apresentadas, citando o autor.

Utiliza a expressão “diferentes ambientes” quando se refere aos recursos, dentre estes inclui alguns, como fórum e webfólio, que integram o único *ambiente*⁶⁵ utilizado pelo curso, que é o ROODA. Sua dificuldade está direcionada à apropriação de uma escrita mais acadêmica, em que possa integrar o pensamento de outros autores ao seu texto de forma respeitosa e qualificada – modo como revelou que gostaria de ser tratada por seus colegas leitores.

Define como objetivo superar o que considera sua dificuldade atual:

Foi pensando nessa dificuldade que senti a necessidade de atribuir ao plano de estudos a superação desse desafio. Objetivei aprender a teorizar em minhas postagens no portfólio de aprendizagens, assim como em outros trabalhos, fazendo citações de forma adequada e correta.

Revela algumas percepções e experiências

Contudo, percebo que há muito que aprender nesse sentido, porém já arrisco algumas citações longas e curtas nos meus trabalhos do curso de pedagogia com mais autonomia e segurança.

Ao final, declara mudanças na trajetória, com um foco mais abrangente:

Se hoje tivesse que traçar o plano individual de estudos, com certeza minha meta seria outra, a apropriação das teorias estudadas, que passou a ser a minha real necessidade. Embora não esteja inclusa no meu plano individual de estudos, esse será o meu objetivo a ser alcançado nos próximos semestres.

⁶⁵ Segundo Santos e Okada “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a06anped2003.pdf> e capturada em: 17/03/2009,

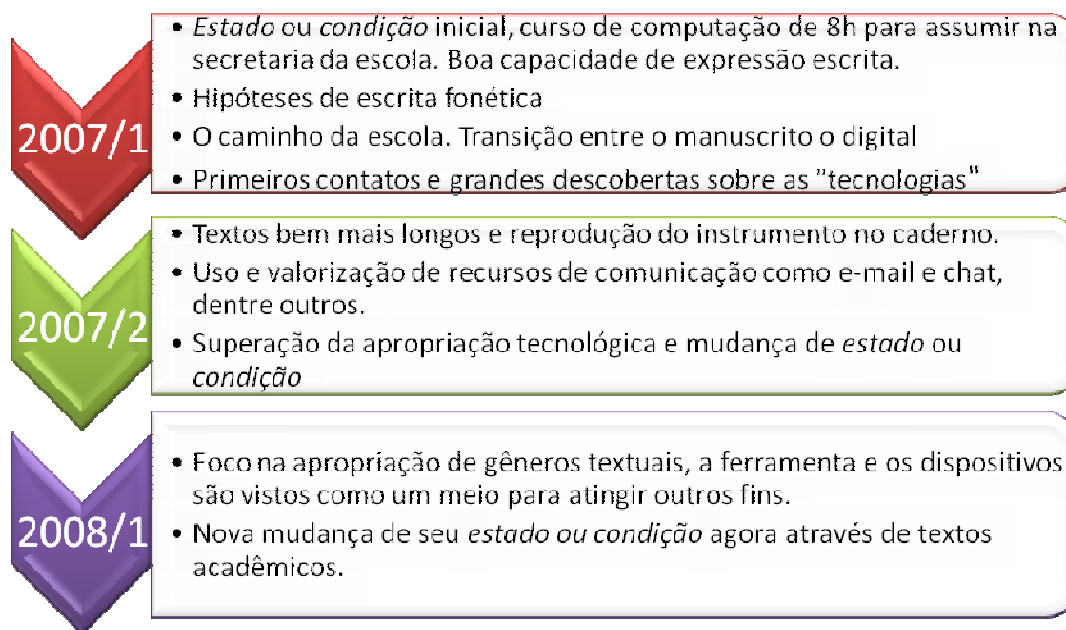


Figura 72 – Linha do tempo dos letramentos de LBR

LBR possuía poucos conhecimentos de informática e, no início do curso, achava a Internet “fútil”, sem sentido para a educação. Com o passar do tempo e vencendo as barreiras iniciais, passa a utilizar recursos de comunicação online como forma de manter o contato com os colegas. Passa a valorizar as conquistas que o uso da ferramenta e dos softwares lhe proporciona. Destaca a criação de blogs e Pbwikis, dentre outros. Suas conquistas lhe conferem um novo *status* no grupo de trabalho e, na medida em que supera as dificuldades tecnológicas iniciais, passa a centrar-se na apropriação de normas e regras para a elaboração de textos mais “acadêmicos”. Seu processo de letramento é absolutamente peculiar e inclui o registro manuscrito anterior ao digital, bem como a impressão do que é produzido no suporte digital, e se insere no suporte de papel de várias formas. Seus registros permitem identificar a apropriação de novos termos e as transformações que seus textos sofrem ao “mudarem” de suporte, mantendo o conteúdo e incluindo os recursos disponíveis no novo suporte.

4.7.3. Caso 3

O último caso analisado neste estudo é MNBB. Uma aluna da primeira turma que utilizou caderno até o eixo 3, quando, ao final do ano, adquiriu um notebook. Esse recurso agregou mobilidade e ela parou de fazer registros manuscritos com tanta frequência. Contudo, em chat (no MSN), admitiu sentir falta do manuscrito que a ajudava a organizar as idéias. Atualmente não dispõe mais de tempo para fazer “duas vezes a mesma atividade”, uma manuscrita e outra digital. Ela nos entregou os registros manuscritos desde o início do curso, nos quais foi possível observar a organização “disciplinar” das atividades e os registros sintéticos de algumas atividades.

Esta professora-aluna, a exemplo de L., também elaborou um texto⁶⁶ em que se apresenta e nos conta um pouco de sua trajetória.

Minha Apresentação

Eu me chamo M.N.B.B. Nasci na cidade de Tapes. Meus pais se chamam OLB e FTB, são pessoas simples, agricultores, com pouca instrução escolar, mas com enorme sabedoria, que através de sua vida nos transmitiram exemplos de honestidade, perseverança, sinceridade, disciplina e acima de tudo amor!!!! As dificuldades ao longo da vida foram muitas, mas eles nunca deixaram que faltasse o essencial para nós. Tenho dez irmãos e quando a família se reúne é sempre uma grande festa!

Tenho 45 anos, sou casada a 26 anos com o amor da minha vida: R B. Atualmente moramos no Balneário Rondinha no município de Arroio do Sal. Mas já moramos em Campo Bom, Taquara e Novo Hamburgo. Temos três filhos lindos, inteligentes, educados, competentes, amados... Chamam-se N. (23 anos), L. (19 anos) e A. (11 anos). Minha família é meu maior tesouro!

Sou professora a 22 anos mais ou menos porque nem parece que faz tanto tempo assim. Amo o que faço e acredito que somente através da educação poderemos realmente transformar nosso mundo em um lugar melhor para se viver e lutar para que permaneça aquilo que está bom. Sou bastante carinhosa, mas exigente em tudo o que eu faço, estou sempre me cobrando o melhor. Procuro

⁶⁶ Deixamos apenas as iniciais, de todos os nomes citados, para preservar a identidade das pessoas.

diversificar, preparar aulas criativas e espero que os alunos tenham iniciativa, busquem com entusiasmo mais e mais conhecimentos e que sejam motivados a querer sempre questionar e fazer sempre diferente. Vibro junto com cada aluno nas suas conquistas, que não são poucas. A cada dia eles descobrem e redescobrem novos conhecimentos, informações, sensações. É muito bom ser professora. A rotina não existe e a gente não envelhece porque o contato com crianças e jovens nos renova sempre. Procuro ir crescendo cada dia. Buscando idéias novas e novos saberes, sem desistir e retomando o ânimo e a coragem de tentar outra vez porque se não foi maravilhoso na primeira vez, temos a chance de buscar ajuda e melhorar sempre mais.

Assim, em 2006, buscando uma educação de qualidade, foi que tive uma das mais significantes vivências de toda a minha existência, o meu ingresso na UFRGS. Posso dizer que foi um marco na minha vida pois a construção que venho fazendo desde então é engrandecedora demais tanto profissional como pessoalmente pela maneira como os conhecimentos são adquiridos promovendo a discussão, o diálogo, num trabalho cooperativo, de uma forma diversificada, inteligente, num espaço de interação e colaboração, apesar da distância, que não dificulta em nada a formação de redes através do ROODA, do e-mail particular e do grupo e do MSN.

Quando comecei a estudar na UFRGS, em 2006, eu dava conta de todas as atividades sem problemas com os prazos, apesar das dificuldades tecnológicas iniciais pois tive que aprender muitas coisas referentes a tecnologias, mas que com o tempo foram se tornando pequenas e meu primeiro semestre foi maravilhoso pois eu conseguia dar conta dos prazos e ainda visitava trabalhos dos colegas, lia, comentava...

Em novembro de 2006 eu e minha família realizamos um sonho. Inauguramos nosso Auto Posto Rondinha onde trabalhamos nós e mais ninguém. Foi aí que meu tempo acabou extrapolando e até o início de 2008 eu tive que estudar e cuidar das minhas atividades do posto de gasolina no escritório do posto o que fez com que minhas atividades muitas vezes fossem entregues com atraso o que me deixava muito mal. Agora finalmente tenho meu próprio notebook e uma Internet móvel. O que me permite fazer minhas atividades onde quer que eu me encontre.

Espero de agora em diante poder dar conta da casa, da família, posto de gasolina, UFRGS e Escola Dietschi, onde trabalho com Português na 5ª série e Artes de 5ª a 8ª e desenvolvo um projeto que se chama “Envolve-se com a Dietschi” que

além de ajudar na preservação do meio ambiente, busca parcerias com toda a comunidade e através do qual já conseguimos comprar seis computadores, todos eles ligados a Internet e que permitiu que criássemos a página www.escolaprofessordietschi.pbwiki.com e onde estamos criando e linkando blogs criados por cada um de nossos alunos e postando atividades realizadas na e pela escola.

É isso...

Escolhemos esse caso para finalizar a análise detalhada das trajetórias por agregar uma série de elementos que o diferenciam dos anteriores: a aluna já teve seus registros feitos em caderno e atualmente dispõe de mobilidade para a leitura e escrita das atividades (notebook e Internet móvel). Além disso promove com os seus alunos o uso do suporte digital nas atividades que realiza na escola. Temos registro disso, obtido da rede, nos blogs dos alunos, em observação e entrevista realizada com o grupo da escola durante uma visita à instituição escolar em 30/11/2008. Naquela ocasião, fomos com a jornalista Alessandra Nevado, que foi conhecer a escola para divulgar, no jornal do PEAD, o projeto “Envolve-se com a Dietschi”, coordenado por MNBB.

Na sua apresentação, MNBB revela que o tempo disponível para os estudos diminuiu muito depois que abriram o posto, no final de 2006. Até então, mesmo com algumas dificuldades “tecnológicas”, ela conseguia dar conta. Para resgatar essa trajetória, ilustramos com fotografias de seu caderno dos primeiros dias de PEAD.

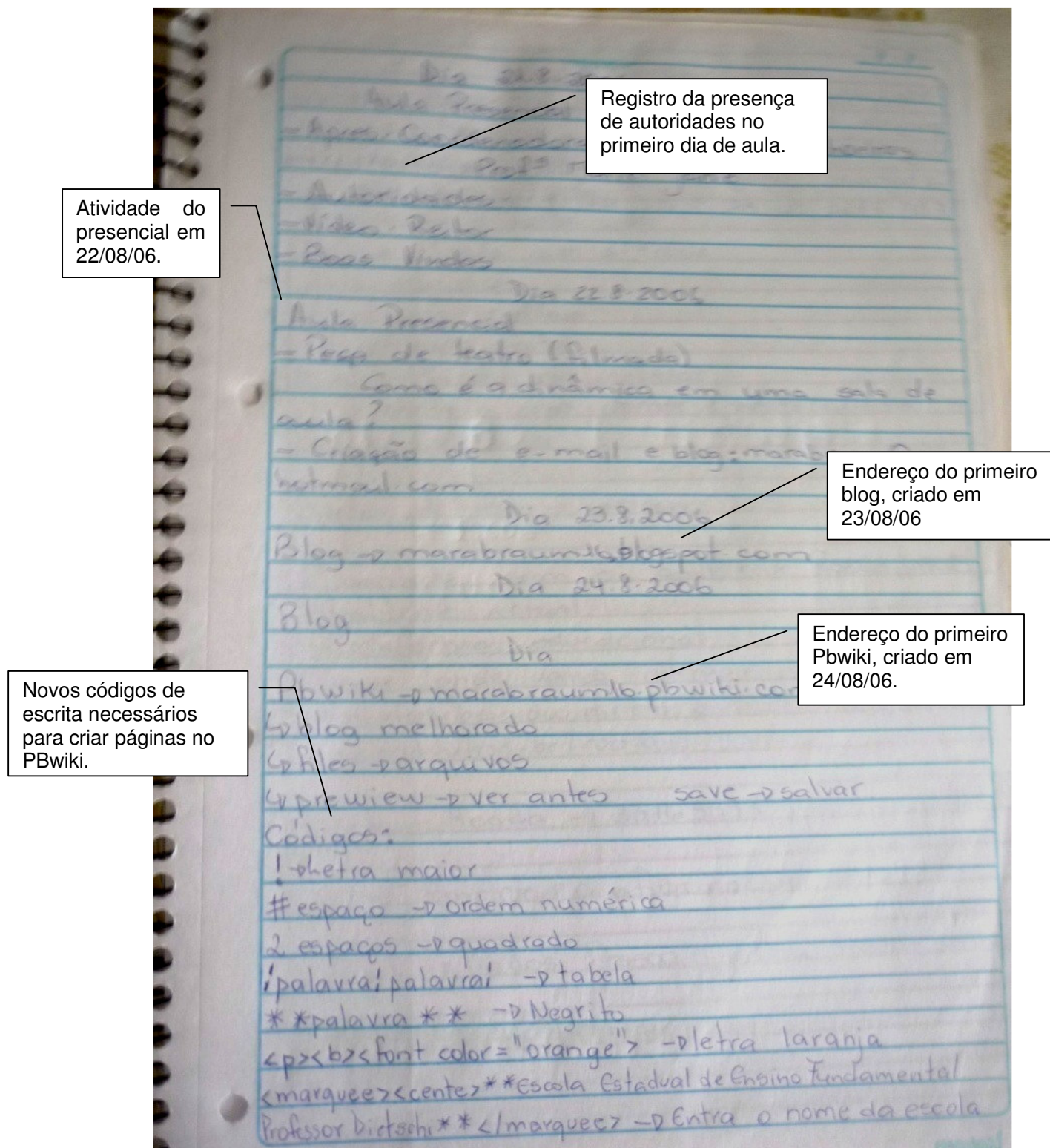


Figura 73 – Primeira página do caderno de MNBB (21/08/2006)

O caderno de MNBB sintetiza em uma única página os registros de uma semana de intensas aprendizagens que hoje fazem parte das suas práticas de escrita e daquilo que incorporou ao seu fazer docente.

Na página seguinte, encontramos mais instruções criadas pela aluna sobre como incluir links e endereços.

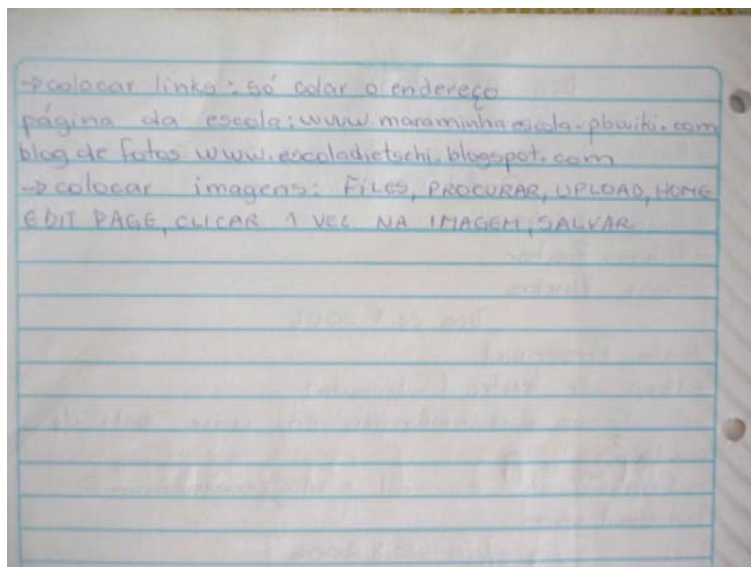


Figura 74 – Segunda página do caderno de MNBB (24/08/2006)

Para ver o que estava no suporte digital, selecionamos o endereço do blog de fotos da escola em que a aluna leciona. Lá encontramos vários registros no mês de outubro de 2006. A primeira postagem é de uma imagem de satélite da escola obtida com o Google Earth – um software que precisa ser instalado no computador e que atualmente encontra-se disponível na versão 4.3 Beta. Com esse dispositivo, é possível visualizar imagens de satélite em 3D de cidades, países, ruas, prédios... Foi por meio desse recurso que, em 2007, dei para essa aluna uma visão do prédio em que eu estava morando em Austin, no Texas, EUA. Mesmo após a minha viagem, continuei mantendo contato com alguns alunos pelo MSN, e MNBB era uma delas. Na época, ela estava fascinada com a descoberta e queria saber a distância de onde eu me encontrava em relação ao polo. Passei as coordenadas e ela me achou. A experiência foi tão marcante, que ela menciona o fato no seu Inventário de Aprendizagens (2007/1).

Os usos que MNBB faz das ferramentas e dos dispositivos sempre foram muito voltados a aplicações práticas em sua vida cotidiana, tanto para satisfazer a sua curiosidade como para desenvolver suas atividades como aluna e professora.

Os registros no blog de fotos, criado na primeira semana presencial do curso, vão apenas até o mês de outubro de 2006. Já o seu blog pessoal tem registros até agosto de 2007, totalizando 34 postagens. Em 30 de setembro de 2007, começa a

fazer registros no seu blog do Portfólio de Aprendizagens, sendo que a primeira postagem continha um convite



Figura 75 – Primeiro *post* do blog do Portfólio de Aprendizagens de MNBB (30/09/2007)

A última postagem capturada de seu portfólio foi escrita em agosto de 2008 e refere-se ao tempo, considerado atualmente o maior obstáculo.

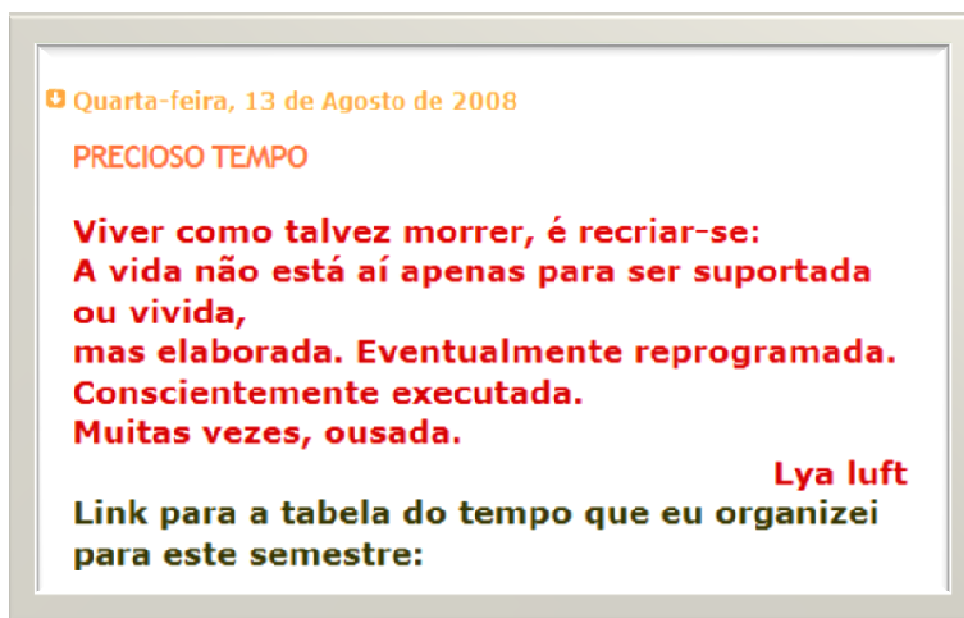


Figura 76 – Postagem no Blog do Portfólio de MNBB (13/08/2008)

Considerando os letramentos de MNBB a partir dos registros do caderno, podemos observar que nesta última postagem ela integra as aprendizagens decorrentes das primeiras aulas do curso sobre blogs e páginas no Pbwiki. O link para a tabela, no blog, remete a uma página do seu Pbwiki na qual a aluna criou uma tabela do tempo. Os dois softwares são utilizados com tranquilidade e materializam no digital suas práticas de escrita de forma integrada. Ou seja, entrando num temos acesso ao que está no outro.

Diferentemente do caso anterior, esta aluna, apesar de nos fornecer seus manuscritos, não apresenta registros de rascunhos desses textos, do que concluímos que esse tipo de texto sempre foi produzido no suporte digital,

dispensando o suporte papel. O que encontramos no seu caderno são atividades que envolvem reflexão de leituras de textos ou registros de aulas presenciais.

Exemplificamos seus registros com um texto manuscrito que inclui a necessidade de leitura de um texto sobre hipóteses de escrita.

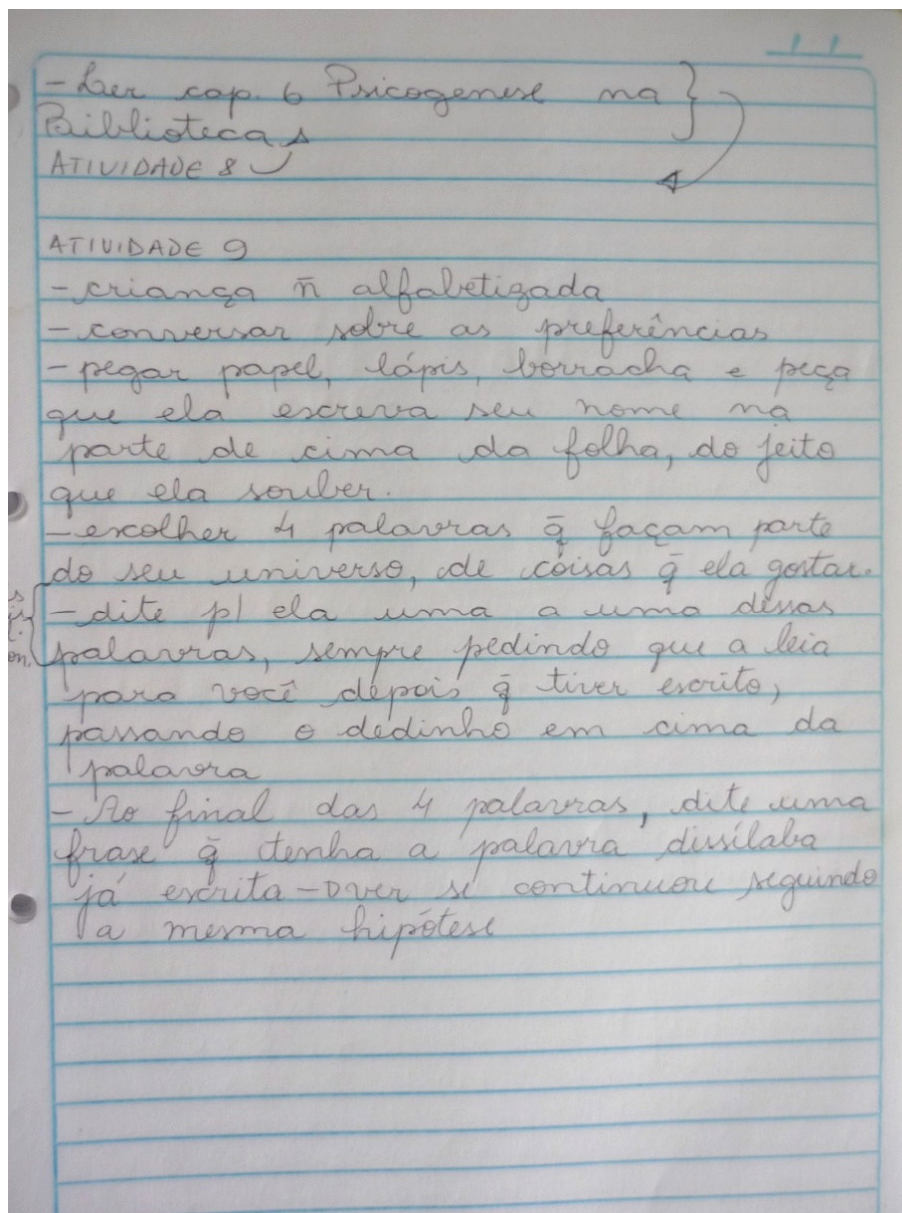


Figura 77 – Exemplo dos textos manuscritos no caderno de MNBB (2007/1)

O manuscrito é apenas um roteiro da atividade 9 que se apresenta num documento do Word, disponível no webfólio da aluna e onde ela desenvolve o relato de uma avaliação sobre as hipóteses de escrita de uma menina de seis anos. Esse texto, que não iremos reproduzir aqui, apresenta uma estrutura com cabeçalho (Universidade, curso, eixo, nome do aluno, atividade), dados da criança e relato da

testagem, sendo que os dados/enunciados dos itens estão em preto, e o relato propriamente dito foi digitado com rosa. Ao mesmo tempo em que revela apropriação da ferramenta e das possibilidades de formatação do texto, entendemos que quis dar ênfase àquilo que efetivamente escreveu. Essa observação não é apenas visual, baseia-se na estrutura dos enunciados e das suas narrativas, como no excerto abaixo:

O enunciado delimita o que a narrativa deve conter e é instrucional, solicitando um “Texto contando como foi a aplicação do teste, detalhando as ações suas e as da criança, bem como a forma como ela escreveu”.

A narrativa de MNBB inicia na primeira pessoa do singular

Conversando com a menina Deise, ainda não alfabetizada, sobre suas preferências, logo nosso assunto girou sobre futebol, esporte que ela adora.

Ela me disse que na casa onde mora é quem mais gosta de futebol. mais até do que seu irmão mais velho e que seu pai faz questão de levá-la para assistir um jogo sempre que possível, mas o que ela gosta mesmo é de ir para o “campinho”, vestindo seu traje de futebol, falou também que sua camiseta é a número 10 e que ganhou no Natal uma bola dourada. Às vezes ela leva sua bola para o campinho mas outras vezes ela e seus amigos jogam com outras bolas. “Cada vez um leva a sua bola.”

Nos dois parágrafos acima, MNBB escolhe fazer um relato da experiência sob a forma de uma narrativa do que foi dito pela menina nesse encontro. A professora-aluna conta com suas palavras o que a menina disse, em vez de transcrever a conversa. Para ilustrar o vocabulário da menina, traz algumas expressões, como “campinho”, e frases como “Cada vez um leva a sua bola”, entre aspas, que acreditamos tenham sido pronunciadas pela aluna. MNBB não reproduz suas frases ou sua pergunta para entendermos como ela conduziu esse diálogo. Transcreve tão somente os trechos que considera importantes.

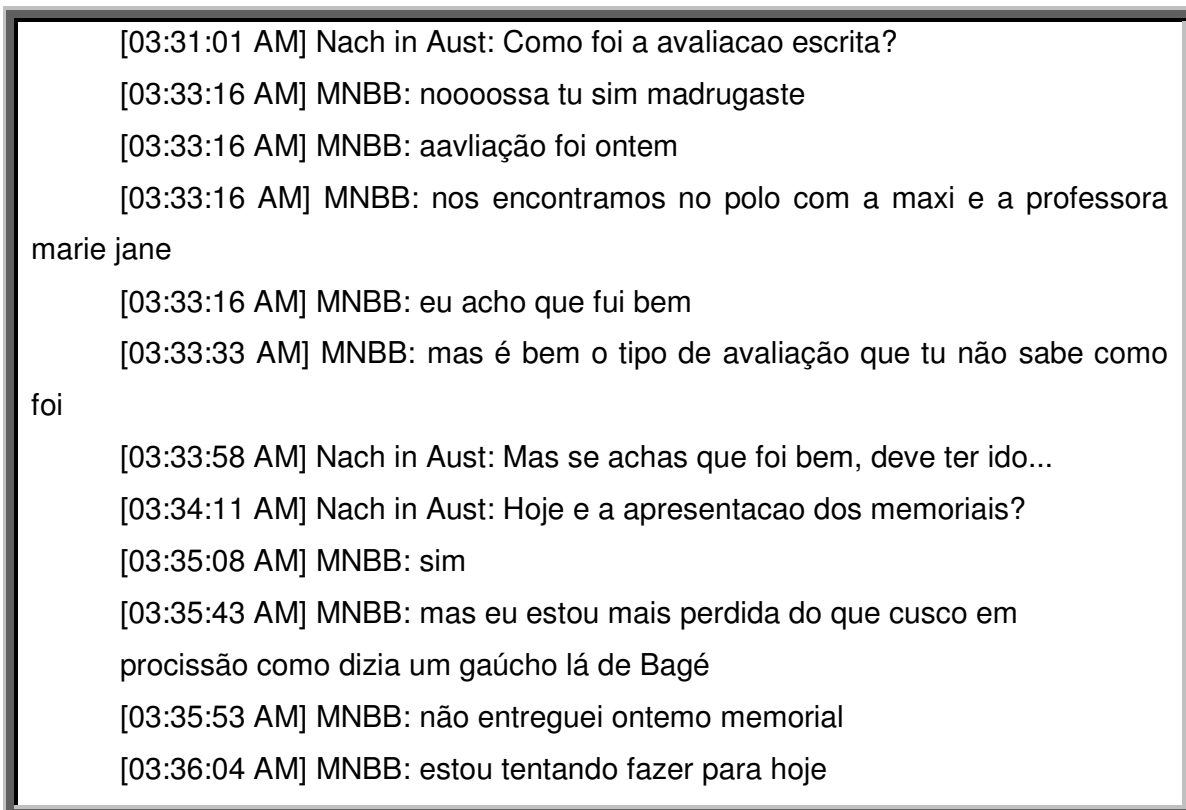
Suas ações, como pede o enunciado, limitam-se a duas frases:

Pedi que ela escrevesse seu nome bem no alto da folha e prontamente fui atendida. Assim fomos conversando sobre coisas que envolvem o futebol e fui pedindo a ela que escrevesse.

Esses detalhes na atividade é que nos deram indícios do que foi passado pelo professor como orientação e do texto efetivamente produzido por MNBB e disponibilizado no suporte digital. Com a reconstrução dessa parte de sua trajetória e dos seus textos, concluímos a etapa de contextualização desse caso. Seguiremos

deste ponto em diante com nossa análise a partir dos diversos instrumentos de avaliação.

Como o contato com a aluna sempre foi uma constante, ilustraremos alguns momentos com trechos de chats realizados no MSN, por exemplo: temos registro da entrega do memorial descritivo e de sua primeira avaliação presencial no curso.



[03:31:01 AM] Nach in Aust: Como foi a avaliacao escrita?
[03:33:16 AM] MNBB: noooossa tu sim madrugaste
[03:33:16 AM] MNBB: aavlição foi ontem
[03:33:16 AM] MNBB: nos encontramos no polo com a maxi e a professora marie jane
[03:33:16 AM] MNBB: eu acho que fui bem
[03:33:33 AM] MNBB: mas é bem o tipo de avaliação que tu não sabe como foi
[03:33:58 AM] Nach in Aust: Mas se achas que foi bem, deve ter ido...
[03:34:11 AM] Nach in Aust: Hoje e a apresentacao dos memoriais?
[03:35:08 AM] MNBB: sim
[03:35:43 AM] MNBB: mas eu estou mais perdida do que cusco em procissão como dizia um gaúcho lá de Bagé
[03:35:53 AM] MNBB: não entreguei ontemo memorial
[03:36:04 AM] MNBB: estou tentando fazer para hoje

Figura 78 – Trecho de um chat, no MSN, sobre o memorial (04/01/2007)

Neste chat, a aluna comenta sobre a primeira avaliação do curso, que incluía os quatro momentos previstos no roteiro da atividade e reproduzidos adiante. Refere-se inicialmente ao terceiro momento, realizado em 03/01/2007, quando esteve no polo para realizar a avaliação escrita presencial. Nesse dia, deveria ter entregue a versão impressa do memorial, que ainda estava tentando fazer. Para ela, neste momento, a prova escrita é “bem o tipo de avaliação que tu não sabe como foi” e sentia-se “mais perdida como cusco em procissão”.

Este momento é um convite à reflexão sobre a sua experiência no PEAD. Suas reflexões, com base em alguns itens que apontamos abaixo, constituirão um inventário das suas aprendizagens. Os itens que relacionamos servem para ajudar a sua organização. Pense um texto que englobe tais questionamentos e sinta-se à vontade para destacar outros aspectos que considerar relevantes.

Primeiro momento - a distância

1. *Você observa mudanças decorrentes da experiência neste curso:*

(a) *na sua vida pessoal?*

(b) *no seu trabalho?*

(c) *no seu pensamento sobre educação?*

(d) *na sua vivência sobre a aprendizagem?*

Segundo momento – a distância

2. Este semestre foi intenso no que diz respeito à proposta inovadora do curso que envolveu conteúdos específicos, apropriação tecnológica e interação com diferentes professores, tutores e colegas, com a intenção de formar uma comunidade que aprende junto. Vocês realizaram muitas atividades em quatro interdisciplinas: Seminário Integrador I, Escola, Projeto Pedagógico e Currículo, Escola, Cultura e Sociedade, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, partindo do trabalho de vocês, propomos que selecionem uma produção (que pode ser um texto, um ppt, um blog, um wiki ou qualquer outra atividade) que demonstra melhor uma aprendizagem relevante em qualquer uma das interdisciplinas. Esta produção será parte do seu "documento testemunho", parte fundamental da avaliação qualitativa e processual que o curso adota. Após a seleção da atividade, apresente as razões da sua escolha.

Terceiro momento - presencial

3- Proposta de avaliação individual escrita presencial acerca do seu crescimento:

(a) Que aprendizagens você considera ter tido neste semestre?

(b) Quais foram as atividades que mais favoreceram o seu crescimento? Por quê?

(c) Quais foram as suas principais descobertas e superações neste semestre?

(d) Quais são as suas expectativas e sugestões para o próximo semestre?

Quarto momento - presencial

4. Em grupos de 10 ou 12 alunos, cada um apresenta o seu documento testemunho e a justificativa de sua escolha.

Figura 79 – Orientações para elaboração do Memorial descritivo (2006/2)

No dia 04/01, fizemos dois chats. No segundo ela buscava ajuda para responder a um questionário online sobre a apropriação tecnológica. Estávamos com 4 horas de diferença de fuso horário: era 3:30 da manhã no Texas e 7:30 no Rio Grande do Sul, devido ao horário de inverno de lá e de verão do Brasil.

As suas dúvidas eram em relação à interpretação das questões, e não de ordem tecnológica, como podemos ver no excerto da conversa:

[04:40:49 AM] MNBB: mas quando diz 1 é menos frequente e 4 bastante frequente me deixou confusa.

Figura 80 – Excerto de chat em 04/01/2007

A leitura do memorial descritivo apresenta vários elementos sobre o *estado* ou *condição* inicial de MNBB. A aluna-professora coloca o cabeçalho com os dados da Instituição, do curso, da Interdisciplina e do semestre. Abaixo destes, escreve memorial e depois **autor**, seguido do seu nome. Por fim, a cidade do polo (Três Cachoeiras) e a data (janeiro de 2007). Esse termo [autor] dá o tom do texto em que ela se coloca não apenas como autora, mas também como editora da produção.

Inicia seu texto referindo-se às mudanças em sua vida desde sua entrada no curso, que descobriu juntamente com uma colega de trabalho. Revela a ansiedade de ambas diante da possibilidade de ingressarem na UFRGS. Segue contando sobre sua vida a partir do momento em que se tornou professora, tendo concluído o estágio quando a filha mais velha estava com 3 meses, há mais de 21 anos.

O memorial a apresenta como alguém que se sustenta em dois pilares: a família e a profissão – sendo que as mudanças em um acabam afetando o outro, inevitavelmente. O texto é escrito na primeira pessoa e permeado por pensamentos de Paulo Freire, que fazem conexões com o que ela quer expressar. Destacamos um parágrafo que ilustra a complementação da suas ideias pelos pensamentos freireanos:

Hoje, não posso dizer que sei muito de computadores, mas sabendo o que eu sabia antes e agora também não posso dizer que sei pouco. Muitas vezes, enquanto realizava meus trabalhos, ficava conectada ao MSN, e ali eu ajudava e era ajudada. Porque algumas colegas que estavam com dúvidas me encontravam e eu conseguia

ajudar. Outras vezes eu tinha questionamentos e já perguntava para quem estivesse on line. Enfim, foi uma troca constante, um debate sem hora para começar ou terminar, Uma aula de corpo ausente mas mente presente, como disse a Professora Rosane Aragon numa visita a Três Cachoeiras. O conhecimento estava sendo produzido on line. Muito bacana! “Tão errado é confiar além dos limites quanto errado é não confiar” (Paulo Freire).

Entendemos com esse trecho que, ao falar sobre sua apropriação das ferramentas e do uso da Internet, MNBB comprova aquilo que a Coordenadora anunciou, no primeiro encontro presencial, como a proposta do curso. Não a dissociação corpo e mente, mas a possibilidade de estarem fisicamente distantes e ao mesmo tempo muito próximos.

Segundo Michael G. Moore,

Embora seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de tempo/espço, o importante para os praticantes e pesquisadores é o *efeito* que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado (2008, p.240).

Para o autor, é fundamental que se promova interação, o que pressupõe diálogo e estrutura. O termo diálogo é definido por ele como sendo

Empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante que é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição do(s) outro(s) participante(s).

A estrutura é “determinada pela filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados”. (Op.Cit., p.243)

A flexibilidade ou rigidez na estrutura de um curso, adequando-se às necessidades dos alunos, e o quanto se promove o diálogo por meio dos meios de comunicação, determinam o maior ou menor grau de interação e, conseqüentemente, influenciam a percepção de proximidade ou distância nessa modalidade de ensino.

Entendemos que a interpretação feita pela aluna remete à sua construção de proximidade/distância promovida pela estrutura flexível do curso e pelas formas de diálogo possíveis por meio dos vários recursos comunicacionais adotados, assim como pela disponibilidade de professores e tutores de atenderem aos alunos interagindo por meios síncronos e assíncronos.

A citação de Freire, no texto de MNBB, enfatiza sua disponibilidade para experimentar o impensável. A interpretação de seus textos precisa lidar com a sutileza de seus argumentos e sua forma original de expressar as ideias. É esse o seu *estado* ou *condição* de letramento ao final do primeiro semestre de curso, resultante de sua bagagem pessoal e como professora “ligada”, como ela mesmo se descreve, quando diz que nunca se “acomodou”.

Para ilustrar as mudanças ocorridas num curto espaço de tempo, ela complementa com uma citação atribuída a Marx e Engels, como podemos ver abaixo:

Em 6 meses apenas construí tanto conhecimento e produzi tanta coisa bacana que fica difícil escolher o meu melhor trabalho deste semestre. “Nos grandes processos históricos, vinte anos equivalem a um dia, ainda que em seguida possam apresentar-se dias que concentram em si vinte anos.” (MNBB, memorial descritivo do eixo 1, citando Marx e Engels)

Ao analisar as atividades dessa aluna, a percebemos exatamente dessa forma: que ela é capaz de promover mudanças que concentram vinte anos em dias. Seus processos são intensos e vivenciados de forma visceral, resultando em profundas mudanças pessoais e no seu entorno. Este, assim como os demais casos em que os alunos se apropriam de novos conhecimentos, revelam o quanto é possível se promover mudanças que não se limitam ao indivíduo, mas envolvem e resultam do coletivo. A atividade mais marcante deste eixo para a aluna foi justamente uma que integrava sua prática docente: a construção de uma página para a sua escola. Ela estava deslumbrada com as possibilidades de uso da Internet e vivenciou assim a atividade:

o trabalho que mais me marcou foi a página da minha escola porque desde que eu comecei o curso e vi quantas possibilidades o computador e a Internet me ofereciam, tive vontade de mostrar ao mundo tudo que nossos alunos produzem. Então quase não acreditei quando li a atividade de Seminário Integrador: “Construir uma página pbwiki para a escola onde trabalho”. Foi um entusiasmo só! mostrei. Nossa autoestima ficou em alta porque nossa escola está sendo observada e comentada pelo mundo todo. É um show!

Sua produção inclui a coautoria dos alunos, como protagonistas de grandes mudanças que ainda estavam por vir. Ela vai construindo sentidos para os usos da tecnologia na integração entre as demandas do curso e as demandas da escola. Essa postura faz com que suas aprendizagens sejam sólidas e compartilhadas. Ela não aprende para *ter* conhecimento; ela aprende para *ser* um agente de

transformação através da aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao desenvolver sua autoria, promove o desenvolvimento da autoria daqueles que a cercam, como quando mostrou a página aos alunos. Não foi sua que se elevou ao fazer um trabalho bem-feito para obter uma boa nota, mas a “nossa autoestima ficou alta porque nossa escola está sendo observada e comentada pelo mundo” .

A dimensão social do letramento é evidente em seu processo. Entramos nessa página e encontramos a localização da escola com uma imagem de satélite do Google Earth, dentre outras coisas linkadas num espaço virtual de socialização. Atualmente, a escola tem uma outra página de Pbwiki, em que estão linkados os blogs dos alunos que ela acompanha. Mostraremos a página e os blogs de alguns mais adiante. Por ora, iremos nos restringir a estas observações acerca do primeiro instrumento em que já revelava boa capacidade de se expressar textualmente, exigindo do seu leitor habilidade interpretativa capaz de captar as sutilezas de seus textos, que revelam nas entrelinhas muito mais do que as palavras são capazes de expressar. É esse o seu estilo de escrita.

O terceiro momento dessa primeira avaliação foi presencial e realizado no dia 03/01. O enunciado, item 3 da Figura 74, solicitava que as alunas elaborassem um texto manuscrito respondendo a quatro questões:

- Que aprendizagens você considera ter tido neste semestre?
- Quais foram as atividades que mais favoreceram o seu crescimento? Por quê?
- Quais foram suas principais descobertas e superações neste semestre?
- Quais são as suas expectativas e sugestões para o próximo semestre?

As Figuras 76 a 80 são as páginas manuscritas dessa avaliação realizada pela aluna e definidas por ela, no chat do dia 04/01/2007, como “o tipo de avaliação que tu não sabe como foi”.

Um aspecto importante que gostaríamos de destacar quanto a sua apropriação tecnológica é um trecho que inicia na Figura 76 e termina na Figura 77, em que ela se refere ao uso do *mouse* e do teclado, dizendo que “é possível mexer e remexer no teclado ou no mouse do computador sem estragá-lo, mas descobri-lo”. Essa declaração remete a uma crença-temor que ela tinha ao iniciar o curso e, aos poucos, devido ao uso exploratório das ferramentas, foi mudando de opinião. Esse temor a levava a pensar que não seria possível realizar as atividades. Aos poucos, vai superando esses obstáculos e, já no primeiro semestre, ousa levar os seus

alunos ao laboratório de informática e se considera capaz de instalar programas no computador.

UFRGS
PEAD

UFRGS/UFSC/REDISUL/MEC/SEED - PROJETO EAD
Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Faculdade de Educação - Av. Paulo Gama, 110 - Prédio 12201 - Sala 807 - 90046-900 - Fone: (51)3316-4152

Pólo: Três Cachoeiras Data: 3/1/06

Nome: [REDACTED]

Prezado aluno:

Visando todas as aprendizagens do semestre e de todas as interdisciplinas, solicitamos que responda as questões que seguem:

a) Quais foram as suas principais descobertas e superações neste semestre?

Descobri coisas que já julgava serem possíveis, mas que não só são possíveis como estão correísimas, como:

- * é possível consultar o trabalho de outrem para que depois eu possa construir o meu;
- * é possível encontrar pessoas dispostas a estender a mão quando se busca ajuda;
- * é possível mexer e remexer no teclado ou no mouse do computador sem

Figura 81 – Item 1 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007)

estragá-lo, mas descobri-lo;

- *é possível criar um número inimaginável de coisas através de um computador e ligado a internet que leva estas criações ao conhecimento de pessoas do mundo inteiro.
- *é possível interagir em criações de outras pessoas e também receber comentários em criações minhas.

As superações foram tantas e tão grandes... *passar no vestibular da UFRGS, depois...

- *o medo de não conseguir fazer os trabalhos no computador, de usar a internet;
- *a apreensão de dirigir 130km à noite, muitas vezes com chuva na BR-101, deixando em casa (se virando com a janta) as pessoas que mais amo;
- *a 1ª ida com meus alunos ao laboratório de informática
- *a instalação de programas no computador

Figura 82 – Item 1 da avaliação presencial, página 2 (MNBB, 03/01/2007)

No geral, seu texto é coerente, com uma letra clara que favorece a leitura. O conteúdo de suas respostas revela o deslumbramento diante de “um número inimaginável de coisas” possíveis com o uso do computador e da Internet, destacando dentre estas a interação “em criações de outras pessoas e também receber comentários em criações minhas”.

b) Quais foram as atividades que mais favoreceram o seu crescimento? Por quê?

Desde o início do semestre eu estava pensando em criar uma página para minha escola. Quase não acreditei quando li uma das atividades de Seminário Integrador que era justamente esta. Adorei... Me senti realizada. A página ficou linda!!

Destaco ainda as atividades proporcionadas em Tecnologias. Sempre criativas e com ótimos tutoriais que me auxiliavam muito e me fizeram descobrir várias possibilidades de uso do computador na minha vida pessoal e profissional.

Figura 83 – Item 2 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007)

As atividades que destaca como as que mais favoreceram o seu crescimento envolvem o letramento digital: a criação da página da escola, promovida pelo Seminário Integrador I, e as atividades de Tecnologias. O texto manuscrito é bem mais conciso que o digital, por uma questão de tempo e espaço, delimitado pelo número de linhas e páginas, que é relativo, dependendo do tamanho de letra do autor. No suporte digital, mesmo quando se delimita um número de linhas ou

páginas, as fontes pré-definidas (Times ou Arial) padronizam os textos que se estendem mais ou menos, dependendo do número de palavras/caracteres utilizados.

c) Que aprendizagens você destacaria neste semestre?

Destaco o embasamento teórico oferecido pelas leituras de EPP e ECS que me fizeram viajar por outras ilhas conhecendo o pensamento de pessoas que a muito tempo lutavam por uma educação de melhor qualidade, cujas idéias norteiam o meu fazer pedagógico. Este embasamento me faz mais segura em minha prática educacional e faz com que eu continue buscando outros pensamentos e construindo o meu.

Figura 84 – Item 3 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007)

Assim como na segunda questão, Figura 79, a terceira menciona o embasamento teórico decorrente das leituras sugeridas pelas Interdisciplinas Escola, Projeto Pedagógico e Currículo e Escola Cultura e Sociedade, porém não se aprofunda nem especifica algum conceito.

A última questão, Figura 80, mostra que a aluna estava otimista quanto à continuidade do curso, e mesmo percebendo a existência de dificuldades, se sente amparada pela equipe para buscar superá-las. Consideramos importante comparar os instrumentos aplicados nessa avaliação, nos suportes papel e digital, para mostrar o quanto os textos contribuem para o entendimento da trajetória do aluno e revelam sobre um dado momento. Por um lado, o texto digital permite ao aluno elaborar com mais tranquilidade e revisar o texto; por outro, o manuscrito permite identificar o quanto o aluno domina a escrita, num texto elaborado em um curto espaço de tempo e sem recursos de revisão, complementando a compreensão de suas habilidades de leitura dos enunciados e a formulação de respostas.

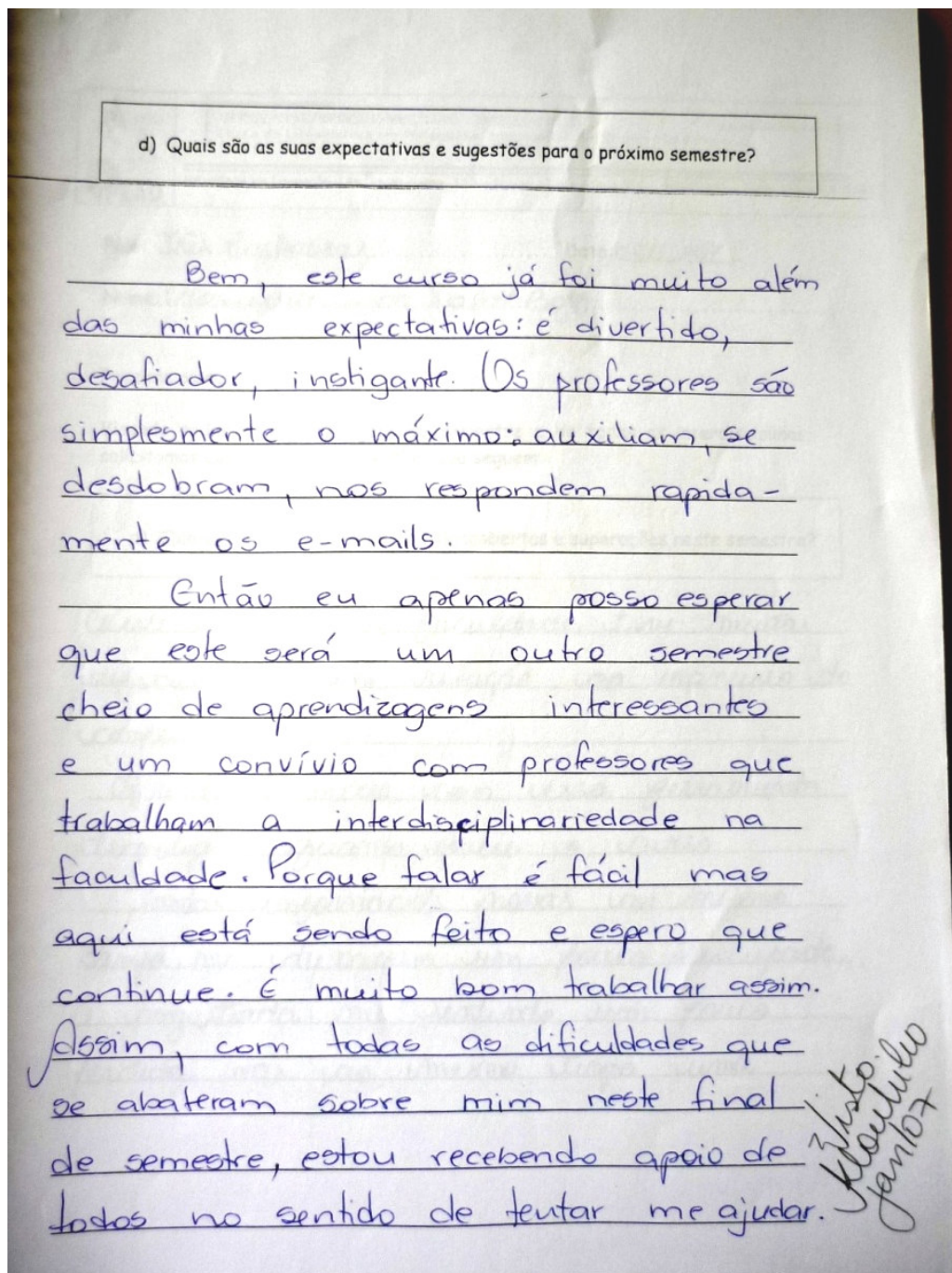


Figura 85 – Item 4 da avaliação presencial (MNBB, 03/01/2007)

Os contatos com a aluna se mantiveram mesmo durante as férias. Em 11 de janeiro de 2007, encontramos-nos novamente no MSN, e ela estava descobrindo como criar uma página em html. Havia colocado uma tabela e queria excluí-la. O computador que eu estava utilizando tinha pouca memória e poucos programas instalados, mesmo assim tentei ajudá-la a explorar as possibilidades. Foi a orientação de um voo às cegas...

[02:45:57 PM] MNBB: sabe o que é eu inseri uma tabela errada como faço para excluí-la?

[02:47:43 PM] Nach in Aust: Selecciona a tabela e acho que tens que entrar em tabela e excluir, ve se da certo, nao sei como e na tua versao

[02:48:13 PM] MNBB: tá

[02:49:19 PM] MNBB: não deu certo

[02:49:38 PM] Nach in Aust: Ok, o que aparece?

[02:50:01 PM] MNBB: não muda nada

[02:50:10 PM] MNBB: nã tem excluir tabela

[02:52:28 PM] Nach in Aust: E excluir llinhas ou colunas?

[02:52:46 PM] MNBB: vou ver

[02:53:45 PM] * MNBB is now Busy

[02:54:36 PM] * MNBB is now Online

[02:57:44 PM] MNBB: consegui

[02:57:45 PM] MNBB: tinha uma bolinha no meio das linhas

[02:57:54 PM] MNBB: cliquei ali e as linhas sumiram

[03:00:23 PM] MNBB: tá agora coloquei uma apresentação

[03:00:35 PM] MNBB: e queria colocar o endereço do meu blog

[03:00:44 PM] MNBB: para me conhecerem melhor

[03:00:53 PM] MNBB: daí digitei o endereço

[03:00:57 PM] MNBB: selecionei

[03:01:04 PM] MNBB: cliquei em link

[03:01:11 PM] Nach in Aust: e o que aconteceu?

[03:01:20 PM] MNBB: daí ficou sublinhado e azul

[03:01:42 PM] MNBB: mas quando eu clico ali não dá a mãozinha que dá acesso ao link

[03:01:57 PM] Nach in Aust: Isso mesmo e assim que aparecem os links ativos, essas cores podem ser alteradas quando se configura a pagina

[03:02:02 PM] MNBB: é porque não está publicado ainda?

[03:03:16 PM] Nach in Aust: Coloca na opcao visualizar

[03:03:24 PM] Nach in Aust: e me diz se nao aparece

[03:03:58 PM] MNBB: tá vou ver

[03:04:09 PM] Nach in Aust: ok, te aguardo

[03:04:23 PM] MNBB: que legal!

[03:04:28 PM] MNBB: deu certo

Figura 86 – Chat em 11/01/2007

Em 30 de janeiro de 2007, nos encontramos novamente e MNBB informa o resultado da avaliação. Ela tinha dúvidas sobre os conceitos recebidos. As informações que me passou estavam disponíveis no Portal do Aluno e precisavam ser acessadas mediante número de matrícula e senha. Os dados incluíam: o período letivo, o código, o nome da disciplina, os créditos e a situação do aluno em cada disciplina. Os alunos com ingresso em 2006/2 poderiam ser reprovados em até duas interdisciplinas, a serem recuperadas durante o semestre seguinte (2007/1), concomitantemente com as interdisciplinas do segundo eixo. O conceito final que aparece no Portal é resultado da avaliação de todas as atividades sugeridas ao longo do eixo, para cada interdisciplina, somado ao resultado da avaliação final (os quatro momentos), que valem para todas as interdisciplinas.

As dúvidas da aluna:

[15:40:31] MNBB: tbem

[15:40:32] MNBB: estou super feliz

[15:40:55] MNBB: tri faceira no melhor estilo gaúcho

[15:40:55] MNBB: passei ns interdisciplinas

[15:41:42] Nach na era : Congratulations!!!

[15:42:00] MNBB: querid obrigada

[15:42:11] MNBB: diz ali aprovada

[15:42:20] MNBB: então fiquei contente

...

[15:42:45] MNBB: tirei 3 As e um B em ECS

[15:42:59] MNBB: não sei acabei de saber

[15:43:04] Nach na era : Resultado Maravilhoso!!!

[15:43:10] MNBB: estou contando para quem está on line

[15:43:18] MNBB: e já telefonei para a S.M.R.

[15:43:29] Nach na era : Que bom, tanto esforco teve o retorno, nao e

...

[15:45:46] MNBB: como são os conceitos?

[15:45:46] MNBB: B é muito horrível?

[15:47:56] Nach na era : B e se nao me engano, igual a 8,1 ate 9,0
 [15:48:03] Nach na era : E super bom
 [15:48:14] Nach na era : A seria de 9,1 a 10
 [15:48:52] Nach na era : A pessoa pode ter tirado 9,0 e o "conceito" ser B, entende...entao e otimo
 [15:49:07] MNBB: aham
 [15:49:11] Nach na era : C tambem nao e ruim, pois vai de 7,1 a 8,0
 [15:49:16] MNBB: obrigada profe
 ...
 [15:50:14] MNBB: foste muito importante neste meu início de caminhada
 [15:50:23] MNBB: na subida do morro lembra?
 ...
 [15:50:39] MNBB: me ajudaste com a mochila por um longo caminho
 [15:50:56] Nach na era : Que lindo isso que tu escreveste, fiquei muito emocionada
 ...
 [15:53:40] Nach na era : Obrigado pela consideracao, e pode me chamar mesmo quando o status for ocupado
 [15:53:57] MNBB: volta e emia comento da minha professora que está estudando nos EUA e de lá ainda me ajuda
 [15:54:07] MNBB: sinto-me orgulhosa
 [15:54:35] Nach na era : O prazer e meu de estar proxima apesar da distancia fisica

Figura 87 – Excertos de chat em 30/01/2007

Em 06 de fevereiro de 2007, ela resolveu criar uma página para o posto de gasolina da família, e solicitou ajuda:

[13:31:18] * MNBB is now Offline
 [13:31:20] * MNBB is now Online
 [13:31:33] MNBB: oie
 [13:31:46] MNBB: voltei minha conexão está horrível
 [13:31:58] Nach in Texa: oie
 [13:32:15] Nach in Texa: Como estao as ferias

[13:35:09] * MNBB is now Offline
[13:38:35] MNBB: ndie
[13:38:39] MNBB: sabe o que eu quero?
[13:38:54] Nach in Texa: não mas pode dizer
[13:40:41] * MNBB is now Offline
[13:57:14] MNBB: ndie
[13:57:34] Nach in Texa: sim querida, pode falar
[13:58:46] MNBB: será que conseguirei criar uma página
[13:58:56] MNBB: par nosso posto de combustível no mozilla
[13:58:58] Nach in Texa: porque não
[13:59:08] Nach in Texa: claro que conseguiras...
[13:59:28] Nach in Texa: E se precisares de ajuda, estou aqui. E uma
ideia excelente!!!
[13:59:37] MNBB: poderias me ajudar?
[13:59:48] MNBB: que legal
[13:59:51] MNBB: obrigada
[13:59:57] Nach in Texa: Claro, mas tu queres fazer isso agora?
[14:00:10] MNBB: vou começar
[14:00:54] MNBB: se puderes me ajudar...

Figura 88 – Excertos de chat em 06/02/2007

Infelizmente, não cheguei a ajudar. Nossos *relógios* não se sincronizaram e a conexão caiu inúmeras vezes. Mas isso não a impediu de enfrentar esse desafio, voltado a uma aplicao prática dos conhecimentos.

[10:11:18] MNBB: boa tarde profe
[10:11:28] MNBB: ou good affternoon?
[10:11:31] Nach in Texa: Oi querida! Ontem minha conex
[10:11:44] Nach in Texa: conexão caiu e quando voltei não te achei
mais
[10:11:54] Nach in Texa: Aqui ainda e good morning
[10:12:04] Nach in Texa: São apenas 10am
[10:12:09] Nach in Texa: 10 da manha
[10:16:32] MNBB: ai

[10:16:32] MNBB: eu esqueço que estás loooonge

[10:18:20] Nach in Texa: E a tua pagina como ficou?

[10:29:37] MNBB: voltei

[10:29:37] MNBB: estava atendendo

[10:30:20] MNBB: queria que tu me ensinasse

[10:30:26] Nach in Texa: Sim

[10:30:31] MNBB: a dividir a página

[10:30:44] MNBB: naquela que eu fiz não dividi

[10:30:59] Nach in Texa: E preciso inserir uma tabela, com o numero de linhas e colunas das divisões que tu precisas

[10:42:21] MNBB: tá

[10:42:49] MNBB: mas quando eu coloco

[10:42:51] MNBB: tabela

[10:43:06] MNBB: ficam todas as linhas e colunas iguai

[10:43:46] * MNBB is now Busy

[10:43:47] * MNBB is now Online

[10:44:12] Nach in Texa: Ficam todas iguais, mas ai tu vai mesclando aquelas que tu queres que tenham mais largura e podes

escrever que ela vai aumentando em altura

[10:44:22] Nach in Texa: Uma pagina pode ter apenas duas linhas

[10:44:43] Nach in Texa: Experimenta e depois me diz como foi, ok

[10:44:44] MNBB: tá

[10:44:52] MNBB: obrigada

[10:44:56] Nach in Texa: Qualquer problema estarei por aqui

[10:44:59] MNBB: vou tentar

[10:46:13] MNBB: valeu pelas dicas

[11:10:18] MNBB: deu certo

[11:10:22] MNBB: consegui

[11:10:33] Nach in Texa: Congratulations!!!

[11:11:20] MNBB: tá agora vou colocar as divisões

[11:11:30] Nach in Texa: E assim mesmo que a gente acaba aprendendo

[11:20:28] MNBB: o que é mesclar?
 [11:20:40] MNBB: no quadro do meio da primeira linha
 [11:21:21] Nach in Texa: Mesclar e quando tu faz com que varias células de uma linha se unam
 [11:21:46] MNBB: ah isso que eu quero
 [11:21:58] Nach in Texa: e fique sendo uma linha sem colunas, ai podes alinhar centralizado ou nos cantos, como quiser
 [11:22:04] MNBB: como se faz?
 [11:22:14] Nach in Texa: Abre a
 [11:22:32] Nach in Texa: tabela, e ve propriedades das celulas
 [11:22:44] Nach in Texa: precisas antes selecionar a linha
 [11:23:09] MNBB: tá
 [11:23:42] MNBB: ok consegui
 [11:23:48] Nach in Texa: Blz

Figura 89 – Chat em 10/02/2007

Em outro chat, MNBB valoriza a pequena contribuição dada à criação do site. A presença do outro em suas construções lhe dá mais segurança nesse momento do seu processo de aprendizagem.

[09:22:03] MNBB: olá profe
 [09:22:07] MNBB: tudo bem?
 [09:22:19] Nach in Texa: Oi querida! Comigo tudo bem e contigo?
 [09:22:26] MNBB: tudo certo
 [09:22:46] MNBB: eu estou achando muito boa a nossa criação do site
 [09:23:03] MNBB: digo nossa porque te incluo
 [09:23:11] MNBB: sem tua ajuda não conseguiria
 [09:23:19] MNBB: agora parece tão fácil
 [09:24:44] Nach in Texa: Agradeço a inclusao, mesmo tendo tido uma pequena contribuicao, se pude ajudar, fico feliz

Figura 90 – Chat em 22/02/2007

A inclusão desses chats pretende enfatizar o envolvimento da aluna mesmo fora do período regular de aulas. Mostra a sua busca por aprender mais e aplicar as recentes descobertas a demandas reais de sua vida cotidiana.

Em agosto de 2007, o instrumento pré-definido para a elaboração do inventário não permitia a liberdade de se autonear autora, pois já trazia um campo a ser preenchido apenas com o nome. Isso certamente não impediu nem restringiu o desenvolvimento da autoria.

Ao falar sobre suas crenças, destaca dois aspectos que mudaram em decorrência de duas atividades do curso: o primeiro se refere aos usos do computador e Internet, pois pensava que

podia pesquisar sobre algum assunto que poderia desenvolver com os alunos. Eu não tinha e-mail e nem pensava em conversar com minha família pelo MSN por exemplo. Para mim era uma relação tão impessoal e não conseguia entender como meus filhos podiam ficar horas e horas presos ao teclado e a tela do computador. As vezes eu os ficava observando e percebia que eles riam em frente ao computador e eu ficava intrigada. Como podem se relacionar com uma máquina? Então pensava que isto era coisa de gente jovem e que eu já tinha passado desta fase. Pensava que ficar ali na frente do computador era uma tremenda perda de tempo.

Sobre isso, na época percebia que o suporte ampliava as possibilidades de aprendizagem.

No início do curso fui logo encorajada a ter e-mail, blog e a bater papo via Internet. Na disciplina de Tecnologias em Educação aprendi a usar os programas. Percebo quantas coisas se aprende na frente de um teclado e de uma tela de computador.

O outro aspecto interessante a destacar foi a descoberta de que, mesmo sendo a nona de uma prole de onze filhos, sua família se lembrava de detalhes de sua infância. Essa descoberta foi promovida por uma atividade na qual teve de entrevistá-los para construir um memorial da infância e, por incrível que pareça, a descoberta a fez pensar em outras possibilidades de registro coletivo, como descreve no trecho:

A partir da atividade do memorial/infância eu, meus pais e meus irmãos ficamos muito mais próximos, até estamos entusiasmados com a idéia de escrever um livro sobre as nossas peripécias infantis, nossas inúmeras mudanças e os tantos amigos que fizemos nesta trajetória.

Novamente suas descobertas e o desenvolvimento da autoria se estendem também àqueles que a cercam, confirmando o caráter social de seus letramentos. Ela não se percebe autora para se destacar dos demais, pois os coloca sempre como coautores de seus textos. MNBB não busca coautores por ter dificuldades de se expressar por escrito, mas por não se perceber sozinha como protagonista da

história e perceber no outro a importância da colaboração na produção dos registros. Essa concepção de mundo foi trazida na sua *bagagem* ao entrar no curso, onde encontrou campo fértil para se desenvolver...

Sua percepção sobre o curso é sintetizada numa passagem em que explicita as possibilidades de conexões entre os conteúdos e a prática:

Na EAD da UFRGS os conteúdos são relacionados entre si e com a minha prática o que faz com que eu queira saborear cada texto, retirar dele tudo que pode me oferecer. Sinto prazer em realizar as atividades que me permitem produzir, relacionar, socializar...

A adequação da linguagem adotada nas explicações e a postura dos professores e tutores:

A qualquer hora em que eu me conecto ao messenger existe um professor ou tutor on line disposto a me orientar. Qual outro curso oferece isto? E tem mais... eles entendem as minhas dúvidas e sabem como solucioná-las se não imediatamente, logo em seguida. Com uma linguagem simples e direta ao alcance do meu entendimento.

As mudanças no vocabulário e o estranhamento inicial dos colegas:

Eu me encontro todos os dias com minha colega de aula Stela que também é minha colega de trabalho no turno da tarde. Muitas vezes nos empolgamos tanto que passamos o recreio inteiro falando do rooda, webfólio, blog, pbwiki... As outras colegas de trabalho no início ficavam sem entender tantas palavras cibernéticas. Agora já se acostumaram.

E a interdisciplinaridade e a prática, novamente:

Quanto a interdisciplinariedade ela só facilita porque enquanto eu estudo para uma disciplina já estou fazendo conexões/relações entre outras e a minha prática. É ótimo!

No terceiro eixo, o documento nos revela novas mudanças, para além do espaço da sala de aula:

Já trabalho como professora a mais de vinte anos. Durante todos esses anos procurei fazer um bom trabalho. Nunca desisti de nenhum aluno. Procurei levar sempre todos juntos, sem deixar nenhum deles para trás. Mas todo o meu planejamento e minha atuação não saíam de dentro da minha sala de aula. No próximo ano eu começava tudo novamente com outros alunos e acabávamos nos encontrando apenas nos corredores.

MNBB e uma colega (também aluna do PEAD) aprenderam a

trabalhar de forma cooperativa. Então este ano, depois de conhecer o trabalho da Escola da Ponte de Portugal. Fiquei encantada e tenho o privilégio de trabalhar com uma colega do PEAD. Nós duas começamos criando o laço de padrinhos e afilhados entre os alunos

dela (1º Ano) e os meus (4ª série). Os alunos maiores ajudando os pequenos naquilo que eles ainda não conseguiam fazer e isto incluía o recreio, protegendo-os sempre que necessário, inventando brincadeiras uns com os outros... teve um dia que uma aluna da 4ª série estava chorando no refeitório por ter se desentendido com uma colega, briga do tipo ela não quer ser minha amiga, o choro era realmente muito sentido. Foi quando uma menininha do 1º Ano chegou para a SMDR e disse: “professora, vê se descobre porque que a minha dinda está chorando já com os olhos molhados de lágrimas”. Percebemos então a profundidade dos laços que estavam sendo criados ali.

A aluna cita que, para Piaget (1945-1971), “o desejo de trocar pontos de vista com outras pessoas auxilia o desenvolvimento do pensamento e outras capacidades”. Além disso, focaliza suas práticas em quatro pilares que pretendem sustentar o desenvolvimento dessas competências:

- 1- APRENDER A SER
- 2- APRENDER A CONVIVER
- 3 - APRENDER A APRENDER
- 4 - APRENDER A FAZER

Afirma que

Justamente sobre estes pilares procuramos orientar nossos alunos para que primeiro eles conheçam suas potencialidades, aprendam a conviver com suas qualidades e limitações, com as pessoas que os rodeiam, com a natureza, aprendam a buscar e organizar seu conhecimento e finalmente que eles apliquem o que aprenderam em atividades práticas.

Ao final do documento, diz que

O PEAD está fazendo com que eu me apaixone cada vez mais pela minha profissão e cada vez mais me sinto uma educadora que quer ajudar a construir uma educação de qualidade, mais digna, igualitária, colaborativa e interativa.

Seu texto é permeado de citações de vários autores com os quais teve contato, e suas frases continuam sendo reforçadas pela teoria que está expandindo e se apropriando.

O último instrumento de avaliação contempla, além das relações entre os conceitos de tempo e espaço, visto nas várias interdisciplinas, o projeto com o qual atualmente está se envolvendo:

Estamos engajados num projeto de envolvimento com o meio ambiente, a escola e com o entorno do Parque Tupancy e uma aluna trouxe um texto na agenda que foi copiado da Revista Atrevida; o texto falava sobre Cingapura, um país da Ásia onde a lei é muito rígida e as pessoas pagam pesadas multas se jogarem lixo na rua e

em alguns casos acontecem até prisões; adorei a relação dela com a leitura e o nosso projeto e a iniciativa de trazer o texto copiado para ler e trocar idéias com a turma sobre isso. A aula ficou muito interessante com o debate que aconteceu depois

O trabalho cooperativo proposto no semestre anterior ampliou o “espaço” da sala de aula e fez dos alunos protagonistas das suas aprendizagens, propiciando que as descobertas tenham espaço para serem discutidas e adequadas às necessidades do momento.

Uma importante contribuição nessa mudança de suas práticas e na ampliação dos horizontes dessa professora-aluna foi o texto das professoras Íris Temple Costa e Beatriz Corso Magdalena, citado por ela no corpo de seu texto “Deveríamos criar um ambiente ao mesmo tempo acolhedor – que aceita ideias e erros – e desafiador, no sentido de provocar a aprendizagem”. (COSTA e MAGDALENA, 2003)

Apesar de a aluna estar publicando desde o primeiro semestre no Pbwiki, no blog e em outros espaços, ainda não tinha consciência do desenvolvimento integrado desses papéis de autor/editor/distribuidor dos próprios textos. Concluímos isso ao observar o que representou o desafio do Plano Individual de Estudos.

Foi então que nos foi solicitada a escrita de um plano individual de estudos. Não tive dúvida; coloquei como objetivos: melhorar a minha prática com as tecnologias porque aprendi muita coisa no PEAD mas sei que devo aprender muito mais e embasar teoricamente a minha prática e escrever os trabalhos mas ainda não pensava em publicar.

Nessa passagem, ela revela que pretende qualificar o uso da tecnologia e as aplicações da teoria, mencionando ainda como uma nova possibilidade a publicação dos seus escritos. Sem levar em conta que está *publicando* textos desde 2006, certamente em outros gêneros que não um artigo acadêmico, mas muitos deles na rede e, portanto, *publicados*. A grande e ao mesmo tempo sutil diferença reside no fato do novo desafio que se apresentou: fazer o relato de sua experiência na escola e submeter-se à participação em um evento científico. Esse tipo de publicação é *validado* por uma comissão que aprova a inscrição do trabalho, e isso lhe confere outro *status* de publicação.

MNBB aceita o desafio, realizado em parceria com a filha, que estuda Biologia na ULBRA, e submete um artigo para a IV Jornada de Iniciação Científica: meio ambiente, promovida pela FEPAM e pela Fundação Zoobotânica, em que tiveram o trabalho aceito e premiado como destaque de sessão.

Essa experiência consolidou sua identidade de autora, como alguém ao mesmo tempo apto a publicar suas ideias escritas e apresentá-las oralmente.

Este projeto vem mudando suas práticas na escola e integrando alunos de 5.^a a 8.^a séries, alguns pais e a comunidade de Rondinha, distrito de Arroio do Sal, RS.

Várias mudanças são relatadas no Portfólio de Aprendizagens do Eixo 4, complementaremos os seus registros com as observações que realizamos na escola durante uma visita no dia 30 de outubro de 2008. Uma das principais mudanças é a ida de todos os participantes do projeto na escola no turno inverso às aulas, especialmente às sextas-feiras, em que a maioria do grupo se reúne para organizar as atividades.

Nossa visita aconteceu em uma destas sextas-feiras e contou com a presença da jornalista Alessandra Nevado, de vários alunos da 5.^a, 7.^a e 8.^a que participam do projeto, da Diretora, da Vice-Diretora, de várias professoras, de uma mãe e de uma professora que presta trabalho voluntário na escola com atividades de reforço, além, é claro, de MNBB, que organizou com o grupo esse encontro.

A escola fica localizada a uma quadra da praia e é extremamente limpa e organizada, constituindo-se um espaço agradável e acolhedor, propício para a aprendizagem, como podemos constatar através de algumas fotos feitas pela Alessandra:



Figura 91 – Fachada da E.E.E.F. Dietschi (30/10/2008)

A escola possui uma horta comunitária que contribui com alguns dos alimentos distribuídos na merenda escolar:



Figura 92 – Horta comunitária da E.E.E.F. Dietschi (30/10/2008)

A tônica do projeto desenvolvido por MNBB é a preservação do meio ambiente, a melhoria da qualidade de vida na comunidade e o desenvolvimento das atividades realizadas na e pela escola, pela geração de renda e consequente da aquisição de equipamentos. Segundo MNBB, tudo começou com uma visita ao Parque Tupancy, quando

aprendemos a importância de cada um de nós estabelecermos formas de comunicação com o meio e cuidarmos uns dos outros para que o equilíbrio ecológico que ainda existe na nossa Rondinha não desapareça. Enquanto estávamos voltando para a escola encontramos vários pedaços de papel, plásticos, garrafas pet pelo chão e fomos recolhendo. Foi aí que alguns alunos começaram a falar do meio de sobrevivência que o lixo representa na vida de algumas pessoas, logo a pergunta foi: - por que nós não separamos o lixo na escola para colocar as cascas na horta e vender o restante para reciclar e com o dinheiro ajudar nossa escola?

Como podemos constatar neste excerto, desde o início do projeto os alunos foram agentes das ações através de questionamentos e propostas para a solução de problemas.

No documento de avaliação do eixo 4, a professora-aluna destaca algumas das ações realizadas até o momento, informando que

o projeto Envolve-se com a Dietschi começou a envolver a comunidade no sentido de separar os lixos e mandar para a escola. Desde a primeira vez que o caminhão veio recolher é uma festa só. Eles conheceram outros tipos de balança que não a digital, ajudam na colocação dos pesos de ferro e fazem as conversões, multiplicações, recebem o dinheiro e fazem um controle de tudo que o projeto já recebeu e comprou (MNBB, portfólio 2008/1).

Em nossa visita foi possível observar parte dessas atividades realizadas pelos alunos, como a separação dos lixos (Figuras 88 e 89), a produção de sabão (Figuras 90, 91 e 92), a contagem das notas fiscais (Figura 98) para envio ao Governo do Estado e o retorno de uma ajuda financeira para a escola, que já permitiu a aquisição de computadores para o laboratório de informática e a adesão de alunos de 7.^a e 8.^a séries que atuam como monitores, auxiliando os colegas das séries iniciais na realização dos trabalhos.



Figura 93 – Aluno da 5.^a série acondicionando folhas avulsas de papel (30/10/2008)



Figura 94 – Aluna da 8.^a série separando plástico de alumínio (30/10/2008)

A aluna que aparece na Figura 89, fazendo a separação de garrafas e latinhas, é concluinte do Ensino Fundamental e nos informou que, mesmo tendo que continuar os estudos em Arroio do Sal, pretende se manter no Projeto, no qual tem aprendido muito e, assim, continuar contribuindo com o desenvolvimento da comunidade onde vive.

Os alunos da escola têm vez e voz na tomada de decisões e muitas das iniciativas do Projeto partiram de ideias trazidas por eles. Outro exemplo dessa participação, além da proposta inicial do projeto, é apresentado no documento de avaliação de MNBB, quando menciona que

Um dos alunos trouxe uma reportagem sobre a poluição causada ao solo e subsolo pelo óleo de cozinha que as pessoas utilizam para frituras em casa e depois jogam no pátio. Então descobrimos que aqui em Rondinha várias mães sabem fazer sabão com este óleo e logo fizemos da escola um posto de coleta de óleo, pedimos ajuda as mães e começamos a fabricar o sabão que é utilizado na escola e o restante é vendido (MNBB, Portfólio de Aprendizagens, 2008/1).

A mãe que participou da nossa visita à escola é uma das envolvidas nessa parte do projeto, e nos mostrou todas as etapas do processo de produção de sabão, que ilustramos com algumas fotos (Figuras 90, 91 e 92).



Figura 95 – Preparação do sabão [1] - (30/10/2008)



Figura 96 – Preparação do sabão [2]



Figura 97 – Preparação do sabão [3]

Após essas etapas realizadas pela mãe e por uma funcionária, nas quais fazem a mistura da gordura com soda, essência de eucalipto, etc., até o acondicionamento nas caixinhas, obtidas com o recebimento do lixo, o sabão “descansa” por 1 ou dois dias para se solidificar, e depois está pronto para ser cortado e embalado. Essa etapa de corte e embalagem é realizada pelos alunos da

8.^a série, e todos participam na definição do preço e na venda, depositando os recursos obtidos numa caixinha que denominam de “tesouro”.

A separação e a contagem das notas fiscais é realizada pelos alunos da 5.^a série, que agora contam com máquinas de calcular, adquiridas com os recursos gerados pelo próprio projeto.



Figura 98 – Separação e contagem das notas fiscais por alunos de 5.^a série (30/10/2008)

Os alunos devem separar as notas geradas por registradoras das emitidas de talões. Segundo eles descobriram, das notas geradas pelas máquinas, os impostos para o Governo são mais acessíveis; as emitidas de talões nem sempre são entregues ao consumidor e, assim, aumentam a sonegação de impostos – estas últimas são mais valorizadas, quando enviadas ao Governo. Estão conscientes de que a sonegação prejudica o envio de recursos para a educação e de que precisam conscientizar a comunidade para exigir as notas e enviar à escola, que reverte os recursos recebidos na aquisição de equipamentos que qualificam as atividades desenvolvidas na escola. Dentre os equipamentos adquiridos, MNBB menciona:

Atualmente já conseguimos comprar três bolas de vôlei, duas de futebol de salão e uma de futebol de campo com o dinheiro do projeto e ainda temos dinheiro em caixa que pretendemos guardar para aos poucos colocar em prática todos os nossos sonhos (MNBB, Portfólio 2008/1).

Essa aquisição também se manifesta sob a forma de reflexão e aprendizagem por parte dos alunos, que questionam

Quando começamos a pesquisar preço de bolas eles comentavam: - que caro né profe? Mais um aprendizado para a vida, tudo aquilo que é suado para conseguir, é muito mais valorizado.

Os alunos aprendem nas práticas o valor das coisas e definem prioridades compartilhadas com a comunidade escolar. Dentre as aquisições futuras, está prevista a compra de bancos a serem colocados no pátio da escola.

Com os recursos gerados pelas notinhas, que são em maior montante, totalizando neste ano algo em torno de R\$ 2.000,00, já quitaram um dos 4 computadores adquiridos. A compra desses computadores também envolveu outros segmentos da comunidade. A loja que forneceu os computadores se dispôs a esperar que o pagamento fosse feito à medida que os recursos do projeto fossem obtidos, acreditando na proposta e contribuindo para qualificar a educação das crianças.

Os computadores, além de usados para atividades escolares, também são utilizados para a digitação das notas (após a seleção e soma) no programa que remete os dados ao Governo do Estado. Como essa atividade exige tempo e não havia funcionários disponíveis, os alunos de 8.^a série foram convidados a participar, mesmo sem estarem diretamente envolvidos no Projeto, digitando no turno inverso das aulas. Assim, em cada dia da semana um aluno se dispõe a ficar algumas horas realizando a atividade, e um dos seis computadores é reservado para esse fim.

Todos os seis computadores ficam numa parte reservada da biblioteca e têm acesso à Internet. Nesse espaço, inicialmente MNBB auxiliava os alunos a usarem a ferramenta. Com o tempo e as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Artes e Português, foi capacitando seus alunos, que atualmente são multiplicadores dos conhecimentos adquiridos. Organizaram uma escala semanal em que cada dois alunos de 7.^a ou 8.^a ficam à disposição dos colegas no turno da tarde.



Figura 99 – Aluno da 7.^a série auxiliando um aluno da 3.^a série (30/10/2008)



Figura 100 – Aluna da 7.^a série auxiliando uma aluna da 3.^a série (30/10/2008)

A repercussão desse trabalho literalmente envolveu a comunidade escolar.

Segundo MNBB,

Já começamos a perceber a mudança na escola. Todos estão muito mais empenhados e comprometidos com os aspectos físicos e também intelectuais. Agora todos têm acesso aos computadores têm prazer em participar das atividades da escola. Os professores estão aos poucos se engajando e o Projeto vai crescendo... é importante

salientar que todos que estão ajudando e visualizando os resultados e isto faz com que vejam que é possível, basta acreditar e se empenhar.

E também se estendeu para além dos “muros da escola”, segundo registro ao final do item “Construções e reconstruções pessoais”, na avaliação do eixo 4:

Nosso trabalho já está sendo reconhecido fora da escola. Fomos convidados a participar da Semana do Meio Ambiente do Município de Arroio do Sal que se realizou no Hotel Rondinha com um estande com o nome do nosso projeto Envolve-se com a Dietschi. Lá os alunos apresentaram o projeto, falaram das nossas construções desde março até agora, recolheram o lixo e venderam sabão. Foi um sucesso! Quando chegava a hora de revezar, eles não queriam ir embora, parece que não podiam abandonar o tesouro deles. Nossos alunos encantaram a todos com o comprometimento, a atenção dada a cada visitante e até receberam um convite da professora Neuza Maria Pacheco Feliciano Wollmann, da UFRGS, para visitar gratuitamente o CECLIMAR, cuja visita ocorrerá no dia 11 de julho, às 14 horas.

A apresentação do projeto pelos alunos também marcou o início de nossa visita à escola. Os alunos encenaram o cuidado com o meio ambiente ao som de uma música. Registramos também esse momento que precedeu a apresentação das várias atividades do projeto, o que foi realizado pelos próprios alunos.



Figura 101 – Dramatização do cuidado com o meio ambiente (30/10/2008)

Ao chegarmos à escola, fomos apresentados ao grupo, que nos conduziu para uma sala de aula onde as mesas estavam dispostas em formato de U, tendo ao centro máscaras produzidas com sucata pelos alunos. Na sala eles apresentaram uma música e encenaram a letra. Após a apresentação, todos se sentaram às mesas, e cada um ia falando um pouco sobre uma atividade do projeto. Formulei

perguntas sobre o que eles consideravam mais importante e sobre como estavam aproveitando a experiência nas atividades cotidianas de sala de aula. De suas respostas, me chamou atenção a relação que fizeram com a aplicação prática desses saberes e a conscientização demonstrada pela responsabilidade social de suas ações. Além disso, um aluno de 5.^a série mencionou que, devido ao projeto, as relações entre os alunos de séries iniciais e alunos mais velhos, de 7.^a e 8.^a séries, haviam mudado muito. Antes, ficavam separados tanto nas atividades escolares como nos momentos de jogos ou lazer. Agora que tinham objetivos comuns, se encontravam e compartilhavam desses momentos.

A ausência dos alunos de 6.^a série merece ser explicada. Eles não se fizeram presentes na sexta-feira de nossa visita porque estavam envolvidos na confecção de um brinquedo inventado e produzido por eles, para ser mais uma das brincadeiras nos momentos de recreio. Diante da nossa curiosidade sobre a invenção, os alunos presentes buscaram o objeto e, estimulados por nós, mostraram como se jogava.



Figura 102 – Jogando com o brinquedo criado e desenvolvido na escola (30/10/2008)

Fomos todos para uma parte coberta, onde acontecem os recreios em dias de chuva e lá, inicialmente, mostraram do que consistia a brincadeira.

O brinquedo (Figura 103) é composto por uma base de cimento de onde sai um fio elástico preso a uma bolinha de borracha. Com uma raquete, eles batem na bolinha que sempre volta, por estar presa. Segundo eles, o jogo exige certa habilidade técnica, calculando a força necessária a ser aplicada à bolinha para que esta retorne ao jogador. Depois de demonstrarem sua performance, me desafiaram a experimentar, o que aceitei com prazer.

Na Figura 103, estou recebendo as orientações sobre a forma correta de segurar a bolinha e posicionar a mão na raquete. Os alunos nos observam e se divertem, assistindo à professora aprender a novidade. Foi interessante ver com que tranquilidade e segurança assumiram o controle da situação e inverteram os papéis. Até então, eu estava os convidando a participar por meio de perguntas, sobre o projeto. Nesse momento, eles me conduziram no passo a passo para executar a brincadeira e todos nos divertimos com as minhas tentativas, sendo a mais exitosa registrada pela Alessandra e reproduzida aqui na Figura 104.



Figura 103 – Recebendo as orientações sobre como brincar com o jogo inventado por uma menina da 6.ª série (30/10/2008)



Figura 104 – Tentiva bem-sucedida de rebater a bolinha (30/10/2008)

A inclusão dessas imagens não aconteceu apenas para ilustrar a criatividade e iniciativa dos alunos, apesar de esses aspectos serem bem evidentes, mas para mostrar o espaço restrito que dispõem para brincar em dias de chuva, e o quanto o brinquedo desenvolvido pela aluna da 6.^a série dá conta de resolver alguns “problemas” de ordem prática: (1) a bolinha presa na base não sai da área coberta, o que seria complicado em dias de chuva; (2) não vai muito longe, pois o fio não é muito comprido; (3) até jogadores iniciantes como eu têm o controle da bolinha, isto impede que ela vá bater em vidraças ou nos próprios alunos, evitando acidentes; (4) os custos de aquisição do equipamento são reduzidos (utilizam garrafas pet para fazer a base); (5) a mão de obra para a produção é dos próprios alunos, que encaram a atividade como parte da brincadeira; (6) mesmo quem não participa da confecção conhece todo o processo e utiliza o brinquedo, valorizando a criatividade dos colegas. Apesar de essa não ser uma atividade específica de letramento, consideramos importante ilustrar, pois contribui para o desenvolvimento da ética e da autoria, que ficaram evidentes quando perguntei o nome do brinquedo e recebi como resposta que ninguém havia nomeado o objeto, mas que iriam perguntar à menina que o inventou que nome ela gostaria de dar. E depois me comunicariam.

Ao final de 2007, MNBB finalmente conseguiu adquirir um notebook, que exibe com muito orgulho, pois lhe permite realizar, a qualquer tempo e hora, as atividades do curso ou suas atividades docentes.



Figura 105 – MNBB manuseando o notebook (30/10/2008)

A foto da Figura 106 foi realizada durante a visita à Escola, no momento que em a professora-aluna nos mostrava as fotografias do passeio realizado no Parque Tupancy. Observamos que, após alguns meses de uso do computador portátil, ela revela extrema agilidade no manuseio, dispensando uso de *mouse* e dando a impressão de que a ferramenta é uma extensão de seu corpo, por mei da qual enriquece seu relato com os registros armazenados no suporte digital.

Em chat do MSN, a professora-aluna registra o momento em que adquire um modem que lhe permite acessar a Internet em qualquer espaço onde esteja, aumentando sua mobilidade e autonomia.

(19:42) MNBB:	Oi Querida
(19:42) mara:	Tenho uma novidade
(19:42) mara:	estou em casa
(19:43) mara:	usando uma Internet tim
(19:43) mara:	meio devagar
(19:43) Nadie:	Que chique!!!
(19:43) MNBB:	mas bem boa

(19:43) MNBB: não caiu ainda
Eu tenho um modem da claro e funciona razoavelmente
(19:44) MNBB: bem, melhor em POA do que no interior, mas de toda
forma funciona.
(19:44) Nadie: hehe, tomara que contrinue assim
(19:44) MNBB está Offline

Figura 106 – Chat em 13/09/2008

Dois minutos depois de me informar que estava utilizando um modem para conectar o notebook e que a conexão estava “bem boa”, a conexão caiu... Recentemente MNBB nos informou que pretende testar o modem de outra prestadora para ver se a conectividade melhora. As dificuldades de adotar essas novas tecnologias, em especial recursos que permitam acesso à Internet, com necessidade de capacidade de envio e recebimento de informações de forma ágil, ainda é um problema a ser resolvido e atinge muitos dos nossos alunos, que investem na aquisição de equipamentos cujo alcance ainda fica muito aquém das demandas crescentes que estão sendo geradas.

No caso de MNBB, o notebook a acompanha em todos os lugares e organiza os seus planejamentos nas disciplinas que leciona, assim como proporciona a realização das atividades do curso. Observamos, dentre as atividades propostas aos seus alunos, a criação de blogs para o registro de suas experiências. Para ilustrar os usos práticos realizados pela aluna, trouxemos alguns exemplos de aplicações realizadas no contexto escolar:



Figura 107 – Página do Pbwiki da Escola

A Figura 107 foi nosso ponto de partida para retomar as aplicações práticas. Segundo os alunos do Projeto, este é o local em que estavam linkados os seus blogs pessoais. Além dos blogs dos alunos, encontramos links para os projetos desenvolvidos na escola: o “Envolve-se com a Dietschi”; Alunos Escritores, que envolveu outras professoras, inclusive outra aluna do curso, SMDR, também muito atuante na comunidade; Arte na Dietschi; Café Poético; Pesquisa Levada a Sério; e Grandes Descobertas.⁶⁷

Dentre os blogs dos alunos, selecionamos alguns exemplos que ilustram as práticas de escrita digital realizadas por eles:

⁶⁷ Para saber mais sobre as diversas atividades, o endereço da página é <http://escolaprofessordietschi.pbwiki.com/>

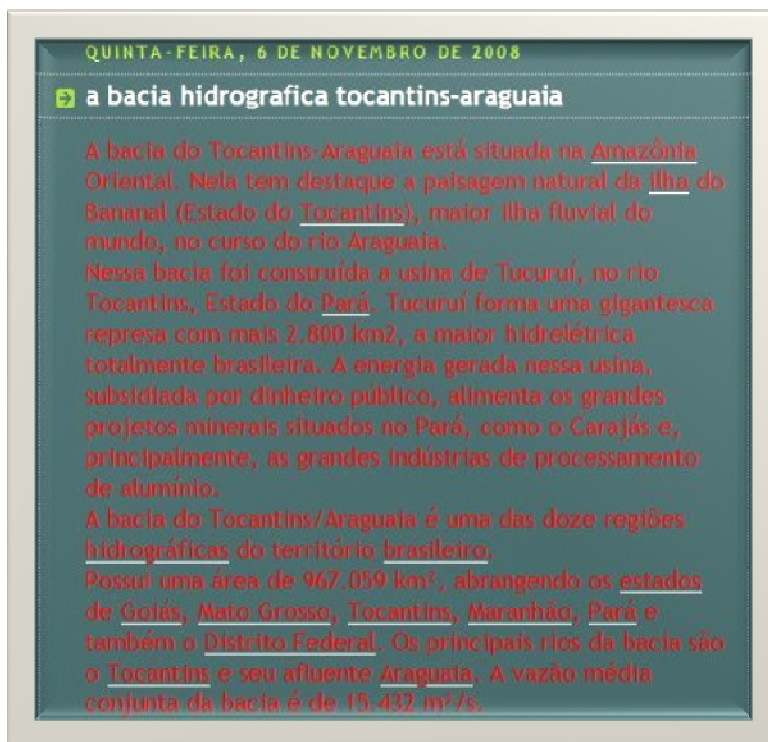


Figura 108 – Atividade no blog de um aluno de 5.ª série

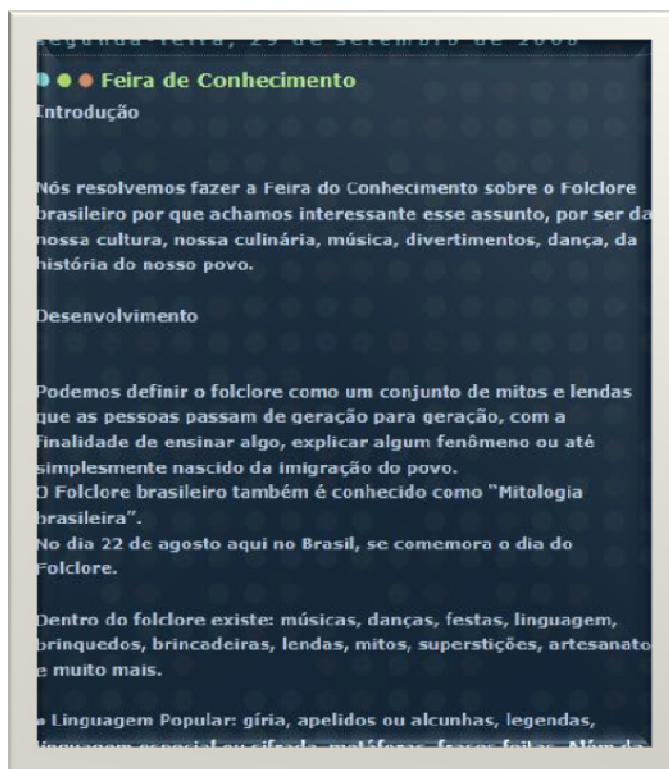


Figura 109 – Atividade de um aluno de 7.ª série sobre o Folclore

Além dessas atividades mais voltadas aos conteúdos escolares, encontramos blogs em que os alunos utilizam o espaço para se expressarem livremente sobre suas preferências. Entre os meninos, encontramos: músicas, times de futebol, carros, gineteadas e “manhas de jogos”. Desta última, desconhecida para a minha geração, merece reproduzirmos duas telas:



Figura 110 – Manhas de jogos no blog de um aluno da 6.^a série [1]

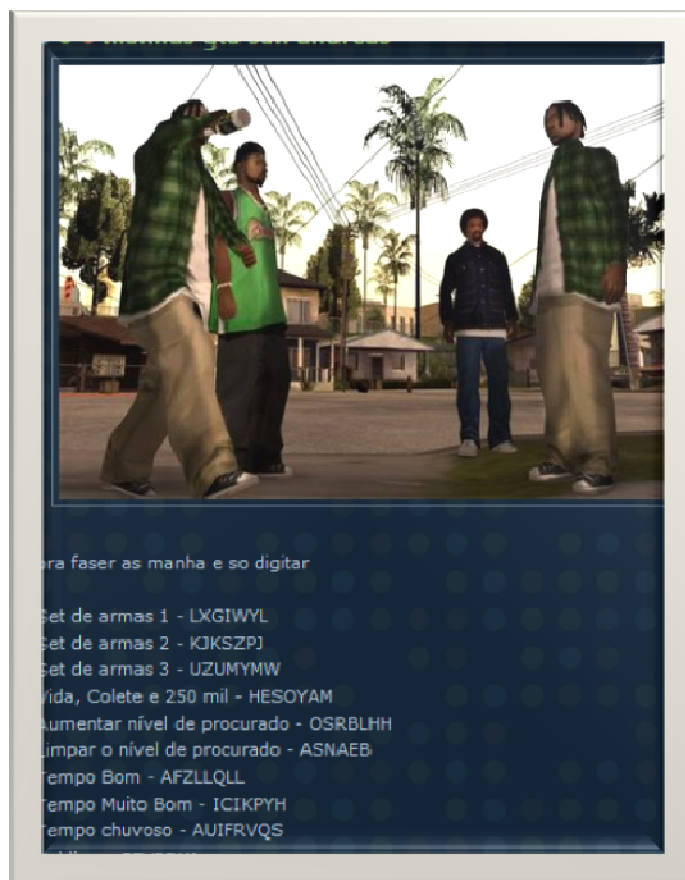


Figura 111 – Manhas de jogos no blog de um aluno da 6.ª série [2]

As figuras 110 e 111 revelam o uso exploratório do blog como um espaço de escrita no qual o aluno registra uma série de códigos que, uma vez acionados, promovem diferentes ações nos jogos. É a reprodução de um Glossário de *manhas* para vencer os jogos. Por exemplo, na figura 111: fly – faz o personagem voar; notarget - inimigos não podem te ver; noclip – atravessa paredes. Esses códigos, comandos ou *manhas* são familiares aos jovens dessa faixa etária, 12/13 anos. Não são aprendidos na escola e incluem, além de palavras em inglês (Figura 112), combinações de letras (Figura 106), como ‘Tempo bom’ – AFZLLQLL.

Os blogs das meninas da 6.ª série incluem convites de amizade, mas não avançaram muito para o desenvolvimento de postagens.

Na 7.ª série, entre as meninas, aparecem inúmeras fotos, de todos os ângulos, na frente do espelho, com letras, com glitter e trabalhos que gostaram de realizar, como o exemplo da Figura 112.



Figura 112 – Atividade de artes no blog de uma aluna da 7.ª série

A linguagem é informal, com muitos pontos de exclamação e supressão de vogais (Tbm – Também), assumindo um gênero próprio para esse tipo de texto. Como a proposta nos parece ser explorar o recurso, consideramos que essas atividades iniciais propiciam aos alunos a aquisição de uma série de habilidades que podem ser desenvolvidas em trabalhos futuros, como a busca e inclusão de imagens, a pesquisa em sites, os registros num espaço público (mesmo sem explorar os comentários, os blogs estão disponíveis na Internet), o desenvolvimento da autoria, a aquisição de novos códigos e gêneros textuais. Tudo isto de uma forma lúdica.

Ainda não observamos interatividade nessas atividades, não encontramos comentários realizados por colegas ou professores. Contudo, são registros de experiências com o uso do computador e da Internet que despertaram interesse, curiosidade e permitiram aos alunos se expressarem de forma muito espontânea e criativa.

Na nossa opinião, essas experiências, ainda em caráter exploratório, assim como o desenvolvimento de projetos integrando a comunidade escolar, somente foram possíveis devido à abertura para novas iniciativas pela Direção da escola. Os limites impostos à realização dos projetos são reais: falta de recursos financeiros, de funcionários, etc. Problemas que, com muita criatividade, são vencidos pelo corpo docente com o apoio dos alunos e da comunidade geral.

Como mencionamos em várias passagens, o PEAD tem duas alunas que atuam nessa escola e lá realizam suas atividades práticas. Mas, além disso, outras iniciativas são promovidas com a participação voluntária de professoras do corpo docente. É o caso da banda da escola, que se reúne aos sábados sob a coordenação de uma professora que atende a 3.^a e 4.^a séries. Essa professora disponibiliza os instrumentos do filho, que tem uma banda, que também contribui para iniciar os alunos num *letramento* musical.

Entendemos que a formação de nossas alunas no curso de Pedagogia a distância da UFRGS funciona como um agente catalizador dessas mudanças, contribuindo para acelerar processos que levariam mais tempo para acontecer, explorando novas possibilidades e expandindo as transformações para muito além do espaço físico da escola, através do envolvimento da comunidade e da divulgação das suas ações na Internet, por exemplo.

Nesse ambiente promissor, nossas alunas testam suas hipóteses pedagógicas, aplicam, aprendem e promovem inúmeras aprendizagens entre os alunos, colegas, pais, comunidade. O registro dessas experiências exitosas não se deve exclusivamente ao PEAD, mas a uma série de fatores que concorrem e contribuem para isso. Talvez a maior contribuição do PEAD esteja no fato de mostrar que é possível fazer diferente e provocar o desejo de experimentar outras formas de ensinar/aprender. As práticas de escrita no papel se mantêm, como podemos ver nos cartazes ao fundo da Figura 114. Novos modos de ler e escrever, no entanto, passam a fazer parte da rotina da escola, em que o computador não mais se restringe à secretaria, passando a integrar as propostas das professoras.



Figura 113 – MNBB à direita, a Diretora da Escola ao centro e a professora responsável pela Banda da Escola

Para finalizar a análise dos letramentos de MNBB e sua relação com os diferentes suportes, gostaríamos de recuperar alguns momentos de sua trajetória, sintetizando eventos que promoveram mudanças significativas nas suas práticas de leitura e escrita.



Figura 114 – Linha do tempo dos *letramentos* de MNBB

As mudanças no *estado* ou *condição* de MNBB foram observadas em outros espaços, menos formais, como os inúmeros chats realizados ao longo do período. Os textos produzidos e postados no ambiente sempre se revelaram claros e detalhados, e seus registros manuscritos sintéticos apenas auxiliavam a organizá-los. O que chama a atenção, nesse caso, é o impacto com que as mudanças são vivenciadas pela aluna em todos os âmbitos de sua vida: pessoal, acadêmica e profissional, além da forma como o acesso ao computador/Internet transformou a sua comunicação com familiares, amigos, colegas, professores e alunos. Segundo recente relato, atualmente está utilizando o e-mail como forma de manter contato e organizar atividades coletivas com os alunos, inserindo-os também num novo gênero textual que permite o envio de arquivos de textos e imagens com uma linguagem acessível e nem sempre formal. Por meio desse recurso também mantém contato com os pais e faz combinações acerca de suas propostas com as colegas de trabalho.

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo analisou o *estado* ou *condição*, como conceituado por Soares (2002,2004), incluindo as práticas sociais de oralidade, além da leitura e da escrita, como partes integrantes da interação entre as pessoas, considerando os diferentes suportes utilizados por alunos de graduação de Pedagogia na modalidade a distância, num contexto geográfico distante da Capital do Estado em cerca de 150km, com menos acesso a tecnologias de comunicação e informação, assim como a espaços culturais e até o acesso aos livros.

No primeiro encontro presencial do Seminário Integrador I, em agosto de 2006, a Prof.^a Marie Jane apresentou uma pen-drive aos alunos, dizendo que nesse curso aquele objeto iria substituir os cadernos que eles haviam trazido. Como o trabalho de campo me levou a participar de todos os presenciais (em 2006/2, 2007/2, 2008/1, 2008/2), observei que os cadernos continuavam fazendo parte dos seus suportes de escrita e, inclusive, os alunos queriam pastas com o logo da UFRGS para poder carregá-los.

Acreditamos ter contemplado esse objetivo geral incluindo em nosso estudo o desdobramento da definição de Soares (2002) e apresentando evidências na mudança do *estado* ou *condição* dos alunos no geral e por meio da análise das trajetórias, que nos confirmam o letramento como um processo contínuo e que envolve, além da leitura e da escrita, a oralidade. Esta é desenvolvida tanto pela mudança do estado ou condição inicial a partir da aquisição de um vocabulário acadêmico quanto pelas estratégias adotadas pelos alunos para compensar o reduzido número de encontros face a face que costumam ocorrer num curso presencial.

Todos os documentos analisados, em alguma medida, contemplam o objetivo que previa “mapear os registros das práticas de oralidade, leitura e escrita diante das novas demandas geradas pelas tecnologias, coletando dados produzidos em contexto real”. As práticas de oralidade foram especialmente analisadas no item que tratou dos Planos Individuais de Estudos, em que grande parte dos alunos revelou a preocupação em qualificar sua expressão oral nos Workshops de Avaliação Final. Consideramos que essa demanda gerada pelo curso contribuiu para o desenvolvimento de uma competência fundamental à formação de professores. Em turmas grandes, dificilmente todos os alunos conseguem se expressar oralmente em

encontros presenciais. Os workshops, assim, oportunizam a todos um momento de “defesa” das suas ideias e dos seus argumentos, que já foram sistematizados num texto e são apresentados para uma audiência específica. Além do desenvolvimento de habilidades orais, os workshops, como práticas de letramento, promovem o desenvolvimento da habilidade de síntese e de escolha de recursos que complementem ou ilustrem a apresentação oral. Poucos são os alunos que se valem apenas da oralidade nestes momentos. A grande maioria apresenta “evidências” de suas práticas ou se utilizam de apresentações em PowerPoint que sistematizam suas falas. Ainda existem casos de alunos que leem roteiros manuscritos ou digitados durante as apresentações, o que revela um estado ou condição diferente daqueles que conseguem privilegiar apenas a oralidade nestes momentos. Como esses eventos se mantêm ao longo do curso, e os alunos assistem aos colegas, acreditamos que estas habilidades irão se desenvolver.

Ao relacionar os documentos manuscritos com os digitais, observamos diferenças significativas nas trajetórias dos sujeitos que contribuem para a manutenção das práticas manuscritas, apesar do tempo adicional que demandam. Representamos um caso (MNBB) onde comprovamos o abandono completo do manuscrito e isto aconteceu não apenas devido ao acesso do computador/Internet, mas devido a mobilidade possível com o uso de um notebook e uma pendrive, e depois com um modem que a permitia acessar a Internet em qualquer lugar. Como a conexão ainda está longe do ideal, mesmo neste caso, as dificuldades são vencidas muito mais pela persistência dos sujeitos do que pela qualidade da conectividade.

Ao analisar as diferentes trajetórias, constatamos que a proposta pedagógica do curso, aliada à busca de superação das dificuldades dos alunos, promove as interações necessárias para as mudanças qualitativas observadas no estado ou condição das alunas-professoras. Em todas as situações analisadas, observamos um *continuum* onde novas habilidades e competências vão integrando o repertório inicial de conhecimentos dos alunos e se refletindo nos seus modos de ser e estar no mundo.

Podemos dizer que inicialmente os desafios do uso de novas tecnologias de leitura e escrita causam grande impacto nos sujeitos; contudo, à medida que esses desafios são vencidos, vão surgindo necessidades de desenvolvimento de habilidades mais voltadas para os aspectos acadêmicos da oralidade, leitura e escrita. Ou seja, vencido o letramento digital, o foco passa a ser o letramento em si,

mais abrangente e complexo, pois exige habilidades específicas de compreensão da leitura e de desenvolvimento de autoria em novos gêneros textuais mais complexos.

Não chegamos a analisar o desenvolvimento específico da Competência Informacional (information literacy), que representa uma demanda emergente diante do volume crescente de informações disponíveis graças ao uso do computador e internet. Essa análise não se constituía propriamente em foco do estudo, porém é importante à formação de professores que atuam ou que irão atuar como mediadores no processo de construção de conhecimento de seus alunos e na continuidade de sua formação, mesmo depois de saírem da Universidade. Essa análise não aconteceu porque os indicadores dessa apropriação começaram a surgir quando os alunos foram desafiados a desenvolver Projetos de Aprendizagem e Projetos Temáticos durante o Eixo 5. Essas atividades difeririam das anteriores por exigirem a busca de outras fontes de informação. Até então as atividades foram propostas privilegiando os textos sugeridos pelas próprias interdisciplinas. Nada impedia que o aluno buscasse mais, contudo não era uma necessidade. Diante do contexto do curso que atende professores, na grande maioria, trabalhadores e com carga horária de 20 a 40h semanais, predominantemente mulheres que precisam atender à família, casa, etc., com uma grade de disciplinas fechada por eixo, é esperar demais que busquem outros textos além dos sugeridos, a menos que isso seja uma necessidade real para dar conta de uma atividade.

Considerando a análise das diferentes trajetórias apresentadas, concluímos que a estrutura do curso permite também o desenvolvimento de alunos cujo estado ou condição de letramento ao ingressar no curso apresentava limitações, não apenas no que tange ao letramento digital, mas num âmbito mais abrangente, como no caso de MJ. Seu estado inicial mudou muito ao longo de dois anos, e isso se deve em grande medida ao apoio inicial recebido pelos tutores de polo, que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades vinculadas ao uso das tecnologias, mas também a apoiaram na compreensão das atividades, leituras e no seu desenvolvimento, até que ela começasse a interagir com os colegas e encontrasse os seus próprios caminhos para continuar se qualificando. Acreditamos que, sem esse apoio inicial, a aluna não teria avançado tanto em um tempo relativamente curto. Talvez em um curso presencial, ou mesmo a distância, com menos apoio, esta aluna que tem potencial levaria muito mais tempo, pois o fator chave nas mudanças observadas é a interação, inicialmente com as tutoras e

professores e depois com colegas. Um curso em que o individualismo seja privilegiado dificilmente promoveria as aquisições observadas ao longo de dois anos. Esta aluna que apresentava certo desnivelamento em relação à média de alunos que ingressaram no curso hoje acompanha a turma sendo autora, editora e distribuidora dos seus textos, que consegue defender oralmente e se sentir satisfeita com sua performance, mesmo achando que ainda pode melhorar.

A formação desses alunos tem um elemento adicional importante, como dissemos antes: a maioria está em sala de aula e as mudanças nos seus letramentos se refletem imediatamente nas suas práticas docentes. Não é algo que possa esperar até estarem “formados” ou entrarem em estágio para aplicar o que aprenderam. Até a formatura, muitos alunos terão passado por eles. Acredito que esse é o grande diferencial da formação necessária para esses professores-alunos em formação. No caso de MNBB, que até 2007 trabalhava nas séries iniciais, o número de alunos com os quais interage se multiplicou muito em 2008, quando assumiu a disciplina de Artes com alunos de 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a. O mesmo se aplica a MJ, que trabalha com turmas multisseriadas de 1.^a a 4.^a. LBR, mesmo só “entrando” na sala de aula para realizar as atividades práticas, promove mudanças na dinâmica da escola. Essas mudanças também se refletem nos alunos.

A responsabilidade social do curso não se limita a mudanças no futuro, mas no presente de inúmeras crianças e jovens tocados pelos seus professores-alunos. E é pensando neste desafio que se faz premente a compreensão dos letramentos promovidos pelo curso. O ideal seria que esta análise se mantivesse ao longo de todos os nove eixos, infelizmente isto é inviável quando se trata de uma tese de doutorado. Esperamos, entretanto, que tenha alguma continuidade a partir das leituras possíveis que realizamos com este trabalho.

Ainda gostaríamos de destacar alguns aspectos que dificultam bastante e, não obstante, os avanços apresentados não deixam de acontecer. Por exemplo, num encontro presencial do Eixo 3, houve um acidente na estrada que deixou Três Cachoeiras e os municípios vizinhos sem energia. A apresentação em PowerPoint, cuidadosamente preparada pela professora para apresentar a Interdisciplina, foi deixada de lado. A aula foi somente oral e a atividade, que deveria ser realizada no computador, foi solicitada para ser feita de forma manuscrita à luz de velas. Não houve qualquer problema, pois os alunos tiraram os cadernos das pastas, todos tinham canetas e realizaram a atividade que, ainda, incluiu a leitura dos textos

produzidos em grupo, por um dos componentes, que iluminava os textos com o auxílio de um telefone celular. Os familiares se dirigiram ao polo para buscar as filhas, esposas ou namoradas e se surpreendiam ao saber que a aula não havia sido interrompida. Questionavam o porquê, pois a outra faculdade que tem um polo próximo havia dispensado os alunos.

O porquê, no nosso entendimento, reside na valorização que estas pessoas dão ao curso e a estes momentos em que podem ter um contato face a face com os professores. Estão acostumados a enfrentar dificuldades e buscam superá-las. Nesse dia, a equipe achou ótimo que as práticas de escrita dos alunos não se restringissem ao uso do computador, pois se assim fosse teríamos que agendar outro encontro presencial, gerando mais despesas de transporte para professores e alunos.

As possibilidades decorrentes do uso das novas tecnologias são valorizadas por todos, mas a manutenção da cultura do papel continua tendo a sua importância na cultura desses sujeitos. O fator que os leva a buscar mobilidade, como no caso de MNBB, é a escassez de tempo. Precisar cuidar da casa, ajudar na empresa da família, lecionar na escola, cursar uma graduação e envolver-se em projetos com a comunidade são atividades que não lhe permitem mais dispende tempo elaborando um texto manuscrito, depois digitando para então postar no ROODA ou no Pbwiki. Contudo, MNBB é das poucas alunas que possui esses recursos, pois ainda são caros e nem todos os municípios atendidos possuem tecnologia de Internet móvel. A tecnologia 3G só é disponibilizada pela prestadora Vivo e apenas em Torres, onde reside apenas uma aluna do polo. A própria MNBB, antes de possuir o modem, utilizava e baixava as atividades no computador da empresa, salvava numa pen-drive, passava para o notebook, realizava-as e, posteriormente, fazia o caminho inverso. Todas essas etapas fazem parte das trajetórias de letramentos dos alunos. A forma como acessam uma atividade, um texto ou participam de um chat depende de uma série de fatores. Alunos com computador e Internet discada, por exemplo, preferem pegar as atividades impressas no polo, pois a conexão cai tantas vezes que é quase impossível baixar um arquivo.

Um chat com uma aluna, para tirar dúvidas sobre o uso de um software, levou uma hora, não porque a atividade fosse complexa, mas porque a conexão dela caiu 9 vezes. O mesmo aconteceu com o aluno (EMO), que criou o tutorial. Durante o chat em que exploramos juntos o software, a conexão a rádio dele caiu inúmeras

vezes, enquanto que eu, na capital, com uma conexão DSL, me mantive online durante as 4h que durou a atividade.

As produções finais apresentadas pelos alunos resultam do esforço de superação de dificuldades como essas.

Ainda temos muitos alunos que utilizam o polo para acessar as atividades, e-mails e postar os trabalhos. Somente no segundo semestre de 2008 foi aberto um telecentro na Biblioteca Pública de Três Cachoeiras, o que pôde facilitar o acesso a alguns alunos que moram na cidade e dispõem de tempo durante o dia, já que o Polo só pode ser utilizado à noite. Durante a manhã e a tarde, o laboratório é utilizado pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Felipe Schaeffer.

Observamos que os planejamentos realizados conjuntamente pelas equipes e sugeridos aos cinco polos precisam sofrer alguns ajustes, quando se trata de Três Cachoeiras. Os sujeitos da pesquisa não têm acesso a uma livraria na qual possam adquirir certas leituras sugeridas. Em muitos casos, precisamos adquirir os livros em Porto Alegre e enviar ao Polo. Isso aconteceu quando o Seminário Integrador IV propôs como leitura complementar o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire. No planejamento, consideramos que seria uma leitura interessante e acessível em termos de custo. Na ocasião, estava sendo lançada uma edição comemorativa a R\$6,00. As alunas, já familiarizadas com o uso do computador tentaram, adquirir pela Internet. Além de precisarem reunir um número considerável de compradores, o custo ficaria em R\$10,00 e levaria até 3 semanas para chegar. A alternativa foi realizarmos a compra aqui em Porto Alegre e enviar por uma tutora do Polo, que arrecadou o dinheiro dos alunos. Dificuldades como essas precisam ser consideradas quando fazemos os planejamentos, pois exigem tempos diferentes em função da distância de grandes centros onde esse tipo de aquisição é bem mais fácil.

O mesmo aconteceu quando foi proposto o filme Doze homens e uma sentença, um DVD em preto e branco e legendado. Não havia o filme nas poucas locadoras da região e as cópias enviadas ao polo não eram suficientes para que pudessem levar para casa e assistir pausando, devido à pouca familiaridade com leitura multimidiática. Foi preciso estender o prazo da atividade para que conseguissem realizá-la.

Com raras exceções, como MNBB, os alunos não fazem a leitura na tela do computador, especialmente quando se trata de textos didáticos, que podem estar linkados no Pbwiki de uma Interdisciplina. Mesmo assim, preferem a versão impressa, seja feita por eles quando possuem computador e impressora, ou solicitada ao gerente do polo que distribui nos presenciais as cópias para os alunos que não têm esses recursos.

Para finalizar buscando responder sobre que mudanças ocorrem nos processos de escrita dos sujeitos, podemos dizer que os alunos-professores, imigrantes da cibercultura, passam por uma fase inicial de alfabetização/letramento digital, quando se apropriam de novos códigos (iconográficos, por exemplo), novos gestos (uso do teclado e mouse) e novas convenções de leitura e escrita (hipertexto com links) e se inserem em novos eventos e práticas, como chats, fóruns, e-mails. Para participar de forma efetiva é necessária a apropriação destes gêneros emergentes, que se constróem na interação e ao longo do tempo.

No escopo desta pesquisa é possível identificar que a inclusão digital não ocorre pelo simples acesso ao computador (ou a outros dispositivos) e pela conexão via internet. Isso os alunos possuíam desde o primeiro dia do curso. Tampouco se dá pela apropriação desses recursos como uma ferramenta de escrita. Os sujeitos só podem ser considerados *incluídos digitais* quando se percebem como integrantes de uma comunidade mundial, na qual as trocas se estendam para além dos muros da Faculdade. Como no caso de SMM, que se sentia “meio excluída” por não ter a “faculdade” em casa e passou a ter outra percepção de si no mundo a partir do momento em que conectou seu computador à internet. Seus horizontes, com certeza se expandiram, mas com fronteiras bem demarcadas. Ela se sente incluída num pequeno grupo em que estão colegas, professores, tutores...mas ainda não se percebe como tendo acesso a muito mais do que isso. A inclusão de MNBB se deu forma um pouco mais acelerada, todavia também processual e concomitante com os demais processos de alfabetização e letramento digital. Apesar de não ter se constituído em objeto deste estudo, não podemos negar a sua relevância, ainda mais diante da constatação do quanto esta implica no processo de letramento, e vice-versa.

Concomitante a esse processo vinculado às possibilidades do novo suporte, mantém-se a necessidade da apropriação e/ou desenvolvimento dos tipos textuais,

vinculados à uma produção mais acadêmica, assim como o aperfeiçoamento da expressão oral de suas idéias e a defesa de seus argumentos.

Em síntese, num primeiro momento se sobressaem as necessidades de apropriação da alfabetização e letramento digital, após essa etapa ser superada, em decorrência das demandas do curso, o letramento alfabético volta a assumir um papel preponderante naquilo que os alunos-professores identificam como aprendizagens necessárias para sua qualificação pessoal. Investindo para tanto no desenvolvimento de estratégias e buscando a cada novo eixo superar o seu *estado* ou *condição* anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília S. O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ASSOLINI, F. E. P. ; TFOUNI, L. V. . Letramento e trabalho pedagógico.. **Revista Eletrônica Moçambás**, pdf, p. 36-52, 2006. Disponível em: <http://www.mocambas.org>, capturado em: 13/03/2009.

Bahktin, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bahktin (Ed.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Os gêneros do discurso, p.277-326.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2ªed. – São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Audrey D. B. de, **O discurso da afetividade e a linguagem dos emoticons**. Disponível em: <http://www.letramagna.com/emoticons.pdf> e capturado em: 15/11/2008.

BRITTO, Luiz P. L. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera M. et al. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p.47-63.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Campinas: UNICAMP, 2001, 188p. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional**: proposta alternativa de avaliação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 July 2008. doi: 10.1590/S0103-40141991000100010

_____. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 21, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 July 2008. doi: 10.1590/S0103-40141994000200012

_____. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad.: Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COELHO, Luiz Antonio Luzio. O uso da imagem na sala de aula. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, p. 01-13, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotzskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000.

_____. **(Hiper)Textos ciberespaciais: mutações do/no Ler/Escriver**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Information Literacy: princípios, filosofia e prática*. **Ciência da Informação**. Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr. 2003.

FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. et al. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global 2003. p.195-207.

FERREIRO, Emilia. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. **Estud. av.**, São Paulo, v. 11, n. 29, abr. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2008. doi: 10.1590/S0103-40141997000100015.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24^a ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista, maio/2003. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml e capturada em: 21/10/2008.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normatização de publicações técnico científicas**. 5^a ed. – ver. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. 1996 (Coleção Leitura).

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. Explicitação das normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: s.n., 2006.

HAAS, Christina. **Writing technology: studies on the materiality of literacy**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

HEINE, Palmira. Considerações sobre o hipertexto e os gêneros virtuais emergentes no seio da tecnologia digital. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04pheine.htm>. Capturado em: 07/07/2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. 8ª reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 8.ª reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MAÇADA, D. L. Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre - RS - Brasil, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Ed.) **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro, p.196, 2.ª ed., 2005.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. (orgs.) **Letramento:** significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana. **Estudo dos blogs a partir da Netnografia: possibilidades e limitações.** RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação. V.4, n.2, dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25065.pdf> capturado em: 07/08/2008.

MOORE, Michael e G. Kearsley. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, v.1. 2008.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez. 2007

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** *projetos de pesquisas*, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PALMIERE, Denise Telles Leme. "Chateando" com jovens e adolescentes: a construção da escrita na Internet por grupos de diferentes faixas etárias.. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. XXXIV, p. 503-508, 2005.

PALMIERE, D.T.L. A constituição do professor-leitor ao longo do curso de Pedagogia. **Revista Intercâmbio**, v. XV, São Paulo: LAEL/PUCSP, p.1-11, 2006.

PALMIERE, Denise Telles Leme. A escrita da Internet: da tela do computador para a tela da tevê.. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. XXXV, p. 572-581, 2006.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - 2001. Suplemento: trabalho infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Microdados. CD-ROM.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, v.1. 2004

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiência e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, v.1. 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge. Letramento digital de estudantes universitários: estudo de caso. **Informática Pública**, v.9, n.2, p. 29-36, 2007.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 11(1): 189-196, mai. 1999.

RIBEIRO, Vera M. et al. (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global 2003.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Considerações metodológicas sobre comunicação e cibercultura em tempos de (re) articulação do global e do local a partir da netnografia. Anuário **Internacional de Comunicação Lusófona**, v. 4, n. 1, 2007..

SANCHEZ, F. Anuário **Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. ABED - Associação Brasileira de Educação a distância. São Paulo, p.192. 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. et al.(org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global , p. 89 - 113, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. Dissertação de Mestrado, 2007. 244p. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2007.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. 3ªed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Paper entregue após a *Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade"*, 2003.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

<http://www.luribas.blogspot.com/> capturado em: 17/06/2008

<http://luribas.pbwiki.com/O-caminho-da-minha-escola> capturado em 17/06/2008

<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/> capturado em 30/06/2008.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

Termo de Consentimento Informado

A aluna Nádie Christina Ferreira Machado, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS realizará uma investigação com alunos do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia: anos iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Ensino a Distância, desta universidade. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de letramento destes alunos, relacionando-o a fatores condicionantes.

Esta pesquisa será realizada de agosto de 2006 a maio de 2008, e serão aplicadas enquetes, questionários e analisadas as produções textuais registradas em diversos suportes de escrita (papel e digital). Alguns casos serão selecionados para uma investigação em maior profundidade, possivelmente através de entrevistas.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 9135-3761 ou do e-mail: nadiechristina@gmail.com.br

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob o nº _____ concordo em participar.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, _____, de _____ de 2006.

PÓLO DE (SELECIONE O SEU PÓLO)

NOME DA(O) ALUNA(O)

INVENTÁRIO DE APRENDIZAGENS

Seminário Integrador II

Prof(a).

Local
AGOSTO/2007

Querida/o aluna/o,

Aproxima-se o término de mais um semestre. Houve uma demanda razoável de investimento pessoal, tivemos muitas experiências novas, novos estilos de trabalho e muitas aprendizagens, com certeza. Este momento de finalização requer ainda uma parada para pensar, avaliar e escrever sobre o que aprendemos.

Para uma avaliação integrada das aprendizagens, entendemos necessário dar voz aos que participaram ativamente dessa trajetória. Propomos, assim, a cada um de vocês, alunos, que analise e apresente os produtos e processos do seu aprendizado. Saliente-se que essa visada para o trabalho realizado/em realização é etapa significativa para a formação continuada dos educadores.

Consideramos fundamental que você mostre as aprendizagens no PEAD e o impacto dessas aprendizagens tanto na sua vida pessoal como na sua atividade profissional. Assim, se houve mudanças, é essencial identificar onde elas aconteceram e o que, exatamente, foi entendido por mudança. Para isso, é importante refazer o caminho percorrido, torná-lo tema de suas reflexões e análises, buscando as situações que indiquem e evidenciem tais mudanças.

As aprendizagens no curso podem resultar em mudanças:

- **em você mesma/o** – como pessoa, mãe, filha, pai, filho, esposa, amiga, amigo, colega;
- **em seus ambientes de trabalho e/ou familiar;**
- **no modo como você realizava suas atividades na escola ou em casa;**
- **no que você acreditava.**

Nesse processo de identificação e análise, é muito importante relacionar essas mudanças às ações do curso. Cabe aqui, então, a pergunta: **Neste semestre, quais leituras, idéias, atividades, realizações, situações, tiveram impacto nos modos como você trabalha, pensa e educa hoje?**

Para que você explicitasse suas aprendizagens, elaboramos um roteiro de orientação. Cabe ressaltar que os itens dessa orientação originaram-se de estudos dos memoriais do semestre 1/2006, nos quais os alunos explicitaram os momentos mais significativos de suas aprendizagens. Com isso, pretendemos oferecer elementos para construirmos, paulatinamente, uma linha temporal dos avanços individuais e coletivos dos diferentes grupos.

Essa atividade resultará num **Inventário de Aprendizagens** de cada aluno no semestre e no transcorrer do curso. A proposta é se fazer o registro das instâncias de aprendizagem como um processo que se desdobra na compreensão do que pensamos e fazemos nos âmbitos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

A equipe, composta de professores e tutores do Seminário Integrador e de tutores de pólo, se propõe a ajudá-los na realização desta atividade.

Desejamos a você um bom trabalho!

Beatriz M. Corso e Iris T. Costa – Pólo de Alvorada.

Silvestre Novak – Pólo de Gravataí

Crediné Silva de Menezes e Liliana Passerino – Pólo de Sapiranga

Cíntia Boll e Leonardo Porto – Pólo de São Leopoldo

Marie Jane Carvalho e Nádie Machado – Pólo de Três Cachoeiras

**Professoras e professores do Seminário Integrador
PEAD/FACED/UFRGS**

Inventário de Aprendizagens

I. CRENÇAS, CERTEZAS, IDÉIAS ANTERIORES

Apresente exemplos que demonstrem as CRENÇAS, CERTEZAS E IDÉIAS que influenciaram os âmbitos da **vida pessoal, estudantil e profissional** (como professor/a, colega).
(Itens 1, 2, 3 e 4, a seguir.)

Os exemplos podem mostrar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD, etc.

Exemplo:

- *As minhas crenças, certezas e idéias anteriores sobre o que é ser um bom professor (a educação, a EAD, a sala de aula, os meus alunos, a minha escola, etc.) indicavam...*

Ponto de partida para pensar as idéias anteriores:

- *Eu pensava que... (eu acreditava em... eu imaginava que...)*

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

4. COMO COLEGA (PEAD):

II. MUDANÇAS DE IDÉIAS

Apresente exemplos que demonstrem as MUDANÇAS DE IDÉIAS que afetam o âmbito tanto da **vida pessoal** como da vida **estudantil**, das atividades como **professora/professor**, como **colega**. (Itens 1, 2, 3 e 4, a seguir.)

Os exemplos podem mostrar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD, etc.

Exemplo:

- *As mudanças nas idéias aconteceram quando eu... E foram influenciadas, sobretudo, por... (leituras, vivências, discussões com a comunidade do pólo ou de fora, buscas na internet, chat, videoconferências, momentos de lazer, aulas presenciais, interdisciplinas, etc.).*

Ponto de partida para pensar as mudanças:

- *Eu mudei... quando....(percebi que....)*

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

4. COMO COLEGA (PEAD):

III. MUDANÇAS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Apresente exemplos que demonstrem suas MUDANÇAS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS que afetam o âmbito tanto da **vida pessoal** como da vida de **estudante**, das atividades como **professora/professor**, como **colega**. (Itens 1, 2, 3 e 4, a seguir.)

Os exemplos podem mostrar recortes de fóruns, pbwikis, blogs, fatos, pessoas, atividades da sua sala de aula, atividades da sua escola, atividades no PEAD, etc.

Exemplo:

- As mudanças nas práticas cotidianas aconteceram quando eu... E foram influenciadas, sobretudo, por... (leituras, vivências, discussões com a comunidade do pólo ou de fora, buscas na internet, chat, videoconferências, momentos de lazer, aulas presenciais, interdisciplinas, etc.).

Ponto de partida para pensar as mudanças:

- Eu mudei porque coloquei em prática... (exemplifique cada uma das instâncias com situações concretas).

1. NO CAMPO PESSOAL:

2. COMO ESTUDANTE:

3. COMO PROFESSORA/PROFESSOR:

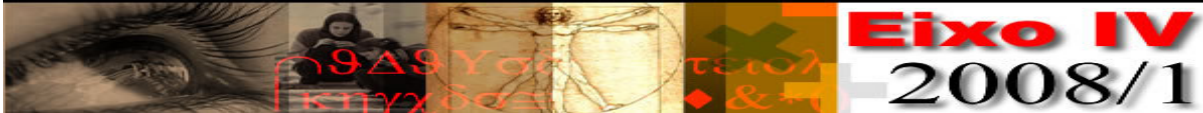
4. COMO COLEGA (PEAD):

IV. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Você apresentou uma série de elementos que mostram as aprendizagens, então para concluir o Inventário destaque pontos importantes da sua trajetória e trace planos (ou seja, realize um planejamento de ações possíveis) conforme o que solicitamos abaixo:

- 1) Com relação ao futuro, no seu planejamento de ações possíveis, quais conquistas você considera mais importantes e quais alternativas elegeria para ampliá-las?

- 2) Agora é o momento de verificar as dificuldades e os obstáculos ainda presentes no seu cotidiano. Quais são eles (obstáculos e dificuldades) e que alternativas você antevê para a superação dos mesmos?



ORIENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO FINAL E CONCLUSÃO DO EIXO 4 PÓLO DE TRÊS CACHOEIRAS (2008/1)

Prezada(o)s Aluna(o)s,

Estamos chegando ao final de mais uma etapa em nossa jornada no PEAD, com a proximidade da conclusão dos trabalhos do quarto semestre letivo do curso (eixo 4).

Revendo o percurso vislumbramos um cenário de superação dos desafios que se colocaram (e se colocam) a cada um de nós, - alunos, tutores e professores -, de diferentes formas e em diferentes momentos. Por mais promissores que sejam os resultados alcançados, esses sempre manterão proporcionalidade com investimentos realizados, seja individualmente, seja no conjunto dos participantes, de forma cooperativa e colaborativa; e é exatamente esse o motivo de júbilo, pois reflete o espírito que anima o PEAD, uma comunidade de aprendizagem, virtual e presencial, e antes de tudo, marcada pela solidariedade e humanismo.

Ao concluir os trabalhos do semestre letivo, aproveitamos esse momento para transmitir algumas orientações sobre as atividades finais, especialmente concernentes aos procedimentos avaliativos.

O processo de avaliação compreenderá três momentos distintos:

- 1) Avaliação processual (realizada pelo professor de cada interdisciplina, ao longo do semestre);
- 2) Avaliação da reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens (cada aluno produzirá uma reflexão-síntese de seu Portfólio de Aprendizagens, tendo como base três questões norteadoras, através do preenchimento de um formulário digital disponibilizado pelo PEAD);
- 3) Apresentação oral (workshop), a ser realizada individualmente, perante uma banca composta por um professor e um tutor, no dia 10/07/08, no Pólo. Na oportunidade será feita também (1) uma avaliação por um dos colegas que comporá a banca naquele momento e (2) uma avaliação pelos pares, onde o cursista avaliará e será avaliado pelos colegas.

A atribuição de seu conceito final, em cada uma das interdisciplinas se dará a partir da conjugação desses três momentos.

Os conceitos finais serão divulgados no Portal do Aluno, no Site da UFRGS, de acordo com o cronograma da Universidade (a ser divulgado).

Abaixo, segue o cronograma com as datas definidas.

CRONOGRAMA

23/06/2008 – Data-limite para que cada aluno publique a primeira versão de sua reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens, no formulário próprio, em seu webfólio no espaço do Seminário Integrador, no ROODA. O nome do arquivo deverá ser constituído com os seguintes componentes: **nomedoaluno_portfolio2008_versao_1.doc**. O

documento (arquivo) digital deverá ser salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF). Um professor deste semestre e de seu pólo fará a leitura, avaliação e comentários (*feedback*) de um grupo de alunos, organizada em grupos de aproximadamente 10 componentes. As reflexões-sínteses publicadas até 23/06/2008 (primeira versão) receberão comentários de um professor no respectivo webfólio do aluno até a data-limite descrita abaixo.

30/06/2008 – Data-limite para os professores postarem os comentários da primeira versão da reflexão-síntese em cada webfólio de seu grupo de alunos.

01/07/2008 a 07/07/2008 – Prazo para os alunos atenderem aos comentários dos professores e publicarem a versão final.

07/07/2008 – Data-limite para os alunos publicarem a versão definitiva da reflexão-síntese, em seu webfólio do Seminário Integrador IV, no ROODA, incorporando as sugestões efetuadas pelo professor-avaliador. O nome do arquivo da versão definitiva, salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF), deverá conter os seguintes componentes: **nomedoaluno_portfolio2008_versao_2.doc**.

10/07/2008 – Data-limite para entrega da reflexão-síntese impressa e assinada por você, no dia a apresentação oral, no Pólo.

10/07/2008 – Realização da apresentação oral (workshop) perante sessão formada por um professor, um tutor e um colega. Cada aluno disporá de 10 minutos para realizar sua apresentação, reservando-se mais 5 minutos para os debates. O Pólo disponibilizará um computador para cada sessão para que os alunos possam apresentar seus trabalhos utilizando diferentes recursos e técnicas, como cartazes, slides, multimídia, etc. Durante as apresentações, os alunos avaliarão e serão avaliados também pelos colegas (avaliação pelos pares).

Neste evento, é importante que possamos realizar e compartilhar nossas reflexões sobre as experiências, as aprendizagens e as demais conquistas. Um instrumento fundamental para apoiar este trabalho é o Portfólio de Aprendizagens construído ao longo do semestre. Sugerimos a todos que comecem a revisar os registros, complementando o que deixou de ser anotado e, para quem ainda não teve tempo, atualizar esses registros.

Sintam este trabalho de realização da síntese do Portfólio de Aprendizagens e preparação para o Workshop de Avaliação como um desafio sobre as suas aprendizagens – embates, conquistas e realizações.

Bom trabalho para todos nós!

Profa. Marie Jane Carvalho
Profa. Nádie Christina Machado
Seminário Integrador IV



ORIENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO FINAL E CONCLUSÃO DO EIXO 3 (2007/2)

Prezada(o)s Aluna(o)s,

Estamos chegando ao final de mais uma etapa em nossa jornada no PEAD, com a proximidade da conclusão dos trabalhos do terceiro semestre letivo do curso (eixo 3).

Reverendo o percurso, é possível olhar para a frente com otimismo, vislumbrando um cenário de superação dos desafios que se colocaram (e se colocam) a cada um de nós, - alunos, tutores e professores -, de diferentes formas e em diferentes momentos, ao longo da caminhada, antecipando o pleno êxito no cumprimento dos objetivos propostos. Por mais promissores que sejam os resultados auferidos, estes sempre manterão proporcionalidade com investimentos realizados, seja individualmente, seja no conjunto dos participantes, de forma cooperativa e colaborativa; e é exatamente esse o motivo de júbilo, pois reflete o espírito que anima o PEAD, uma comunidade de aprendizagem, virtual e presencial, e antes de tudo, marcada pela solidariedade e humanismo.

Almejando concluir os trabalhos do semestre letivo, aproveitamos esse momento para transmitir algumas orientações sobre as atividades finais, especialmente concernentes aos procedimentos avaliativos.

O processo de avaliação compreenderá três momentos distintos:

1) Avaliação processual (realizada pelo professor de cada interdisciplina, ao longo do semestre);

2) Avaliação da reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens (cada aluno produzirá uma reflexão-síntese de seu Portfólio de Aprendizagens, tendo como base três questões norteadoras, através do preenchimento do formulário digital disponibilizado pelo Seminário Integrador;

3) Apresentação oral (workshop), a ser realizada individualmente, perante uma banca composta por um professor e um tutor, no dia 07/01/08, no Pólo. Na oportunidade será feita também uma avaliação pelos pares, onde o cursista avaliará e será avaliado pelos colegas.

A atribuição de seu conceito final, em cada uma das interdisciplinas se dará a partir da conjugação desses três momentos.

Os conceitos finais serão divulgados no Portal do Aluno, no Site da UFRGS, de acordo com o cronograma da Universidade (a ser divulgado).

Abaixo, o cronograma com as datas definidas.

CRONOGRAMA

10/12/07 – Data-limite para que cada aluno publique a primeira versão de sua reflexão-síntese do Portfólio de Aprendizagens, no formulário próprio, em seu WEBFÓLIO GERAL, no ROODA, assinalando **visível para todos**. O nome do arquivo deverá ser constituído com os seguintes componentes: **nomedoaluno_portfolio2007_versao_1.doc**. O documento (arquivo) digital deverá ser salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF). Um professor deste semestre e de seu pólo fará a leitura, avaliação e comentários (*feedback*) de um grupo de alunos, organizado em grupos de aproximadamente 10 componentes. Os professores farão comentários com sugestões no respectivo webfólio geral do aluno até a data-limite descrita abaixo.

14/12/07 – Data-limite para os professores postarem os comentários da primeira versão da reflexão-síntese em cada webfólio de seu grupo de alunos.

21/12/07 – Data-limite para os alunos publicarem a versão definitiva da reflexão-síntese, em seu webfólio geral, no ROODA, incorporando as sugestões efetuadas pelo professor-avaliador. O nome do arquivo da versão definitiva, salvo no formato do Word (DOC) ou similar (RTF), deverá conter os seguintes componentes: **nomedoaluno_portfolio2007_versao_2.doc**.

07/01/08 – Data-limite para entrega da reflexão-síntese **impressa e assinada por você**, no dia a apresentação oral, no Pólo.

07/01/08 – Realização da apresentação oral (workshop) perante sessão formada por um professor e um tutor. Cada aluno disporá de 10 minutos para realizar sua apresentação, reservando-se mais 5 minutos para os debates. O Pólo disponibilizará um computador para cada sessão para que os alunos possam apresentar seus trabalhos utilizando diferentes recursos e técnicas, como cartazes, slides, multimídia, etc. Durante as apresentações, os alunos avaliarão e serão avaliados também pelos colegas (avaliação pelos pares).

Neste evento, é importante que possamos realizar e compartilhar nossas reflexões sobre as experiências, as aprendizagens e as demais conquistas. Um instrumento fundamental para apoiar este trabalho é o Portfólio de Aprendizagens construído ao longo do semestre. Sugerimos a todos que comecem a revisar os registros, complementando o que deixou de ser anotado e, para quem ainda não teve tempo, atualizar esses registros.

Professora Marie Jane Carvalho
Professora Nádie Christina Machado
Seminário Integrador



PÓLO DE TRÊS CACHOEIRAS

NOME DA(O) ALUNA(O)

**ÂMBITOS DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO
PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS**

[Eixo 4]

COORDENAÇÃO PÓLO

Seminário Integrador

Marie Jane Carvalho

Nádie Christina Machado

INTERDISCIPLINAS

Representação do Mundo pela Matemática

Luiz Davi Mazzei

Representação do Mundo pelas Ciências Naturais

Marcelo Vettori

Representação do Mundo pelos Estudos Sociais

Nilton Mullet

Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (2007/1)

Eliseo Reategui

PORTO ALEGRE

JULHO/2008



Queridos alunos

Neste semestre, trabalhamos com novas linguagens que nos possibilitam compreender e representar os acontecimentos e fenômenos que fazem parte do nosso mundo. Cada Interdisciplina contribuiu com sua maneira de ver esse mundo, na qual suas experiências e entendimentos específicos nos ajudaram a perceber que existem muitas formas de ler e interpretar o universo cotidiano que nos cerca. Também foi possível perceber que elas, juntas, ampliam e aprofundam o nosso entendimento. São essas linguagens e suas representações de mundo que desejamos enfocar na síntese do Portfólio de Aprendizagem.

Os blogs têm demonstrado, com postagens reflexivas, densas e profundas, as inter-relações entre as diferentes Interdisciplinas do eixo IV. Os relatos de práticas e os argumentos também evidenciaram as estratégias e reformulações na caminhada e nos resultados do que vocês realizaram.

Essas postagens compõem a base para a construção da síntese do PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM, documento final para o qual vocês selecionarão os aspectos mais relevantes da sua trajetória nesse semestre.

Ao trabalhar na construção da síntese de seu PORTFÓLIO FINAL, considere cada uma das questões ao contemplar argumentos e evidências que mostram o que vocês realizaram e pensaram.

Para facilitar o processo de reflexão em cada uma das questões, colocamos uma série de perguntas que oferecem sugestões de caminhos a serem abordados. Não são perguntas a serem respondidas e não há obrigatoriedade de abordar a todas. São apenas algumas idéias que oferecemos para ajudá-los.

Desejamos um ótimo trabalho a vocês!

EQUIPE DE PROFESSORES

*Beatriz C. Magdalena e Iris T. Costa – Pólo de Alvorada.
Silvestre Novak – Pólo de Gravataí
Cíntia Boll e Leonardo Porto – Pólo de São Leopoldo
Crediné Silva de Menezes e Liliana Passerino – Pólo de Sapiranga
Marie Jane Carvalho e Nádie Machado – Pólo de Três Cachoeiras*

**Seminário Integrador
AD/FACED/UFRGS**



I. Linguagens e Integração das Aprendizagens.

No Eixo IV trabalhamos com linguagens de interpretação e representação do mundo em Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Tecnologias da Informação e Comunicação (para os alunos da turma 2007/1) e o Seminário Integrador. Em cada uma delas, os conceitos de **espaço ou tempo** foram trabalhados de diferentes formas.

O desafio da síntese do Portfólio de Aprendizagens é apresentar o que você aprendeu sobre os conceitos de espaço ou tempo. Para ajudá-lo, considere as perguntas orientadoras (as perguntas servem para ajudar, portanto não significa que você tenha que responder como se fosse um questionário).

Perguntas orientadoras:

1. O que você aprendeu sobre espaço ou tempo?
2. O que você aprendeu sobre o conceito de espaço ou de tempo confirmou o que pensava antes de estudá-lo nas Interdisciplinas ou ampliou o que você já sabia? Por quê?
3. As diferentes perspectivas de tempo ou espaço podem ser trabalhadas de modo integrado? Como? Apresente exemplos.
4. O que mudou na sua compreensão sobre os conceitos de espaço ou tempo? Mostre como aconteceu essa mudança.
5. O que você aprendeu ao desenvolver atividades na sua sala de aula ou nas suas atividades cotidianas, nas quais os conceitos de tempo ou espaço foram trabalhados? Cite exemplos.

Para fazer a síntese do seu portfólio considere, pelo menos, a inter-relação entre duas Interdisciplinas. O desejável é que você tente integrar ao máximo as Interdisciplinas na consideração dos conceitos de Espaço ou Tempo.

Lembre que sua abordagem deve conter evidências e argumentos que mostrem as mudanças na compreensão dos conceitos de Espaço ou Tempo, ou seja, deve se basear nos dados e fatos concretos bem como nas reflexões ao longo do semestre. Para responder use esta página e mais uma adicional.



II. Construções e Reconstruções Pessoais.

De tudo o que você viu, ouviu, participou, escreveu, pensou e fez no Eixo IV, o que você destaca como mais importante para a sua aprendizagem pessoal ou profissional?

Releia o seu blog/portfólio e, das postagens, destaque as aprendizagens mais importantes para a sua formação como estudante do PEAD e/ou como professor que aplicou essas idéias na sua escola ou na sua sala de aula.

Ao destacar a aprendizagem (ou aprendizagens) mais importante, apresente argumentos que justifiquem a sua escolha do ponto de vista pessoal ou profissional.

--



III. Plano Individual de Estudos (PIE)

No Seminário Integrador IV você propôs um Plano Individual de Estudos. Mostre os caminhos que você percorreu ao pensar objetivos para si.

Você recebeu comentários sobre o PIE, participou da aula, ouviu considerações sobre os planos de estudos, leu comentários em outros Portfólios de Aprendizagem. Isso contribuiu para pensar o seu Plano Individual de Estudos?

Então, o que foi mais relevante nesse percurso?

APRESENTAÇÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DA REFLEXÃO-SÍNTESE

Queridos alunos

Neste semestre, trabalhamos com novas linguagens que nos possibilitam compreender e representar os acontecimentos e fenômenos que fazem parte do nosso mundo. Cada Interdisciplina contribuiu com sua maneira de ver esse mundo, na qual suas experiências e entendimentos específicos nos ajudaram a perceber que existem muitas formas de ler e interpretar o universo cotidiano que nos cerca. Também foi possível perceber que elas, juntas, ampliam e aprofundam o nosso entendimento. São essas linguagens e suas representações de mundo que desejamos focar na síntese do Portfólio de Aprendizagem.

Os blogs têm demonstrado, com postagens reflexivas, densas e profundas, as inter-relações entre as diferentes Interdisciplinas do eixo IV. Os relatos de práticas e os argumentos também evidenciaram as estratégias e reformulações na caminhada e nos resultados do que vocês realizaram.

Essas postagens compõem a base para a construção da síntese do PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM, documento final para o qual vocês selecionarão os aspectos mais relevantes da sua trajetória nesse semestre.

Ao trabalhar na construção da síntese de seu PORTFÓLIO FINAL, considere cada uma das questões ao contemplar argumentos e evidências que mostram o que vocês realizaram e pensaram.

Para facilitar o processo de reflexão em cada uma das questões, colocamos uma série de perguntas que oferecem sugestões de caminhos a serem abordados. Não são perguntas a serem respondidas e não há obrigatoriedade de abordar a todas. São apenas algumas idéias que oferecemos para ajudá-los.

Desejamos um ótimo trabalho a vocês!

EQUIPE DE PROFESSORES

Beatriz C. Magdalena e Iris T. Costa – Pólo de Alvorada.

Silvestre Novak – Pólo de Gravataí

Cíntia Boll e Leonardo Porto – Pólo de São Leopoldo

Crediné Silva de Menezes e Liliana Passerino – Pólo de Sapiranga

Marie Jane Carvalho e Nádie Machado – Pólo de Três Cachoeiras

Seminário Integrador

PEAD/FACED/UFRGS

PÓLO DE TRÊS CACHOEIRAS

NOME DA(O) ALUNA(O)

ÂMBITOS DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS

[Eixo 3]

COORDENAÇÃO

Seminário Integrador

Profa. *Marie Jane Carvalho*

INTERDISCIPLINAS

Artes Visuais

Profa. *Ana Claudia Oliveira*

Escola, Projeto Pedagógico e Currículo

Profa. *Maria Martha Dalpiaz*

Literatura Infante Juvenil e Aprendizagem

Profa. *Maximira Carlota André*

Ludicidade e Educação

Prof. *Elder Cerqueira*

Música na Escola

Profa. *Leda Maffioletti*

Seminário Integrador III

Profa. *Nádie Christina Ferreira Machado*

Teatro e Educação

Profa. *Rossana Della Costa*

PORTO ALEGRE

DEZ/2007

Âmbitos de observação e registro no Portfólio de Aprendizagens

Queridos alunos

Ao longo do semestre, vocês colecionaram, no blog, postagens reflexivas, densas e profundas; inter-relações entre diferentes interdisciplinas; relato de práticas com detalhes e argumentos no sentido dos resultados e da escolha das estratégias; considerações acerca de mudanças na vida pessoal e profissional; posicionamentos inovadores e a firme postura de crescer e aprender mais com todos.

Essas postagens compõem o material de base para a construção do PORTFÓLIO DE APRENDIZAGENS, documento final para o qual vocês selecionarão os aspectos mais relevantes da sua trajetória nesse semestre. Pode ser que ao reler o seu blog você se dê conta de outras aprendizagens não registradas, mas igualmente importantes. Essas poderão, também, fazer parte do conjunto do material de base e serem aproveitadas na construção do documento final. Se isso acontecer, solicitamos que o texto referente às mesmas seja copiado e postado no blog/portifólio como uma postagem desse semestre.

Ao trabalhar na construção de seu PORTFÓLIO FINAL, considere que cada um dos tópicos tenha, no máximo, 2 páginas ou que tenha 6 páginas no total, distribuídas entre todos os itens.

Desejamos um ótimo trabalho a vocês!

EQUIPE DE PROFESSORES

Beatriz C. Magdalena e Iris T. Costa – Pólo de Alvorada.

Silvestre Novak – Pólo de Gravataí

Crediné Silva de Menezes e Liliana Passerino – Pólo de Sapiranga

Cíntia Boll e Leonardo Porto – Pólo de São Leopoldo

Marie Jane Carvalho e Nádie Machado – Pólo de Três Cachoeiras

**Seminário Integrador
PEAD/FACED/UFRGS**

I. Práticas pedagógicas ou o que faço na escola e na sala de aula com o que aprendo no curso.

As práticas desenvolvidas em sala de aula ou em outros espaços educativos com alunos, colegas, comunidade escolar ou outros profissionais carregam marcas de quem as pensou e as executou. Essas experiências podem ser mostradas no registro das próprias aulas, de oficinas oferecidas à comunidade ou experimentos aplicados com os alunos.

Consulte suas notas e postagens do blog/portfólio para documentar aqui o que você aprendeu no curso e realizou na sua prática pedagógica. Como você desenvolveu na sua sala de aula, no seu cotidiano profissional ou na sua prática pedagógica aquilo que aprendeu no curso? Exemplifique com, pelo menos, uma situação concreta e justifique a sua escolha.

Não esqueça!! As evidências e os argumentos são elementos imprescindíveis para dar conteúdo ao teu texto!!

II. Tecnologias da informação e comunicação no apoio às Interdisciplinas.

Tendo presente as Interdisciplinas, apresente uma ação na qual a tecnologia foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Para escrever sobre o uso das tecnologias digitais, a partir do trabalho realizado nas Interdisciplinas, pense nestas questões: Como isso modificou a sua prática pedagógica? Quando isso aconteceu? O que você descobriu que gostaria de compartilhar com outros colegas? O que você passou a utilizar no seu cotidiano ou na sua prática pedagógica?

Apresente evidências e construa uma boa argumentação.

III. Aprendizagens e Integração das Aprendizagens.

Releia o seu blog/portfólio e, das postagens, destaque as aprendizagens mais importantes para a sua formação, nesse semestre, como estudante do PEAD e/ou como professor que usou, pensou e/ou aplicou essas idéias na sua escola ou na sua sala de aula.

Dentre essas aprendizagens, selecione as atividades das interdisciplinas que, para você, apresentaram mais possibilidades para o desenvolvimento de aprendizagens teóricas mais integradas e práticas mais interdisciplinares.

Pense: isso teve influência na sua forma de trabalhar com os alunos, nas suas práticas pedagógicas ou no modo de trabalhar com os colegas do PEAD ou com os professores/colegas da sua escola?

Apresente abaixo a sua posição, não esquecendo de consultar suas postagens para ter maior densidade na sua comunicação.