



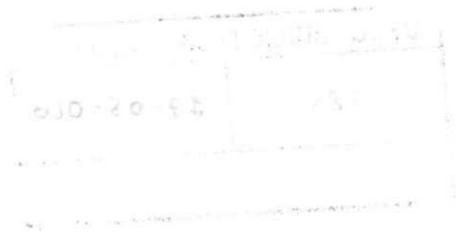
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM
E ENSINO

LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
AMBIENTE VIRTUAL: DO ESCOLAR AO PROFISSIONAL

Fabyana Gomes Muniz

Campina Grande, setembro de 2009

Fabyana Gomes Muniz



LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
AMBIENTE VIRTUAL: DO ESCOLAR AO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração "Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura".

Orientador: Profº Dr. Edmilson Luiz Rafael

Campina Grande, setembro de 2009



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M9661

2009 Muniz, Fabyana Gomes.

Letramentos e formação de professores em ambiente virtual: do escolar ao profissional /Fabyana Gomes Muniz. — Campina Grande, 2009. 95 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

1. Ensino a Distância. 2. Letramento. 3. Formação de Professores.
I. Título.

CDU 37.018.43(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profº Edmilson Luiz Rafael – UFCG
(Orientador)

Profª. Drª. Williany Miranda da Silva - UFCG
(Membro Interno)

Profª. Drª. Maria de Lourdes Leandro Almeida - UEPB
(Membro Externo)

Dedicatória

Aos meus pais que batalharam ardente e amorosamente para educar os filhos; ensinando-lhes os valores que devem permear a nossa existência. A eles, a minha gratidão, respeito e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Hugo, pela paciência neste processo de construção do ser pesquisadora.

Ao meu marido, Alex, pela demonstração sempre do seu amor incondicional.

As minhas irmãs, pelas palavras de conforto e estímulo.

Ao prof^o Edmilson, devido à ajuda e à orientação.

Aos professores do mestrado, em especial, Augusta e Auxiliadora, pelos ensinamentos e pela demonstração de carinho.

À prof^a. Williany pelas relevantes contribuições dadas a esta pesquisa, na qualificação, e por aceitar participar da banca de defesa.

À prof^a. Sinara, que, ao participar da qualificação, deu sugestões significativas.

À Prof^a Lourdes Leandro, pelo carinho demonstrado ao aceitar participar da banca de defesa.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

A minha amiga Anita, pelo incentivo ao longo desta caminhada.

À amiga Elizabeth, pelas palavras de conforto, estímulo e pela amizade construída.

Aos amigos Cris e Isaias que sempre se mostraram solidários durante esse processo laborioso de escrita.

Às amigas midiáticas, Andrea Vasconcelos e Rebeca Ribeiro, que ouviram e compartilharam experiências.

Aos colegas do mestrado, pela convivência e pelas alegrias vivenciadas.

A todas as pessoas que torceram pela realização deste sonho.

Lista de Quadros

Quadro 1: Noosfera do Curso Mídias na Educação.....	42
Quadro 2: Organização modular do Ciclo Intermediário.....	49
Quadro 3: Evidências de letramentos nas atividades do Ciclo Intermediário.....	53
Quadro 4: Percentual dos tipos de letramento subjacentes às atividades do Ciclo Inter-Mediário.....	54
Quadro 5: Origem dos gêneros textuais.....	65

SUMÁRIO

Capítulo 1

Introdução

1.1 – Educação a distância e o Curso Mídias na Educação: um breve histórico.....	01
1.2 - Questões e objetivos da pesquisa.....	07
1.3 - Organização estrutural da dissertação.....	08

Capítulo 2

Letramento: um fenômeno sociolinguístico plural e infinito.....	10
2.1 – Modelos e tipos de letramento.....	10
2.1.1 – Noções de eventos de letramento.....	19
2.2 – Concepções de ensino-aprendizagem e formação de professores em ambiente virtual.....	21
2.3 – Textualização das atividades de ensino-aprendizagem em ambiente virtual.....	29
2.4 – A relação teoria e prática na formação de professores.....	34
2.5 – Transformação de conhecimento acadêmico em objeto de ensino.....	39

Capítulo 3

Metodologia da pesquisa.....	44
3.1 Tipo de pesquisa.....	44
3.2 – Coleta de dados.....	46
3.3 – Contexto da pesquisa: Curso Mídias na Educação.....	46
3.4 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....	49
3.5 – Descrição dos módulos.....	50
3.6 – Categoria de análise.....	53

Capítulo 4

Evidências de letramentos e articulação de saberes.....	55
4.1 – Letramento escolar.....	56

4.2 – Letramento porfissional.....	67
4.3 – Letramento acadêmico.....	74
Considerações Finais.....	82
Referências.....	85
Anexos.....	91
Resenha.....	91
Carta do Leitor.....	91
O que é necessário para começar.....	93

RESUMO

Com o avanço das tecnologias computacionais e o desenvolvimento da sociedade, a disseminação de cursos de formação continuada de professores via internet tem crescido cada vez mais. Neste contexto, surge o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (doravante, Curso Mídias na Educação) disponibilizado na plataforma do e-ProInfo. A presente pesquisa analisou as atividades constitutivas do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação a fim de atingir dois objetivos: (1) Identificar os tipos de letramento subjacentes às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, (2) Analisar o processo de articulação entre teoria e prática que permeia as atividades. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativista de cunho qualitativo cujo *corpus* foi constituído pelo conjunto de vinte e três atividades do Ciclo Intermediário do referido curso. Os dados, analisados com base nos estudos contemporâneos de letramento (cf. KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 2000; LEA & STREET, 2007), nos estudos sobre transposição didática (cf. BORDET, 1985; BRONCKART & GIGER, 1998) e nos estudos de formação de professor (cf. TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002), sinalizam que estão subjacentes às atividades três letramentos: o escolar; o profissional e o acadêmico. O escolar é requerido nas atividades relativas ao conteúdo teórico sobre as mídias abordadas nos módulos. O profissional é solicitado nas atividades referentes a ações de ensino (praticar, em sala de aula, experiências sugeridas pela atividade) associadas ao saber teórico estudado em cada módulo. O acadêmico é evidenciado nas atividades de produção escrita de gêneros acadêmicos – projeto e relatório. Constatamos que 17 atividades requerem do cursista a mobilização dos saberes teóricos e práticos ao mesmo tempo; o que está relacionado à finalidade do curso que é, basicamente, a de formação de professores. Assim, os resultados levam-nos a concluir que as atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação pautam-se no eixo aprender-praticar-aprender.

ABSTRACT

With the advance of computational technology and the growth of society, the dissemination of continuing education for professors via the Internet continues to increase even more. In this context has appeared the *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação* ("Continuing Education Program for Media in Education," also known as the "Media Course in Education") available on the e-ProInfo platform. The current study analyzed the activities included in the Intermediate Cycle of the Media Course in Education in order to achieve two objectives: (1) Identify the types of literacy underlying the activity modules of the Intermediate Cycle of the Media Course in Education, (2) Analyze the process of interchange between theory and practice that informs the activities. It was a descriptive-interpretive study of a qualitative matrix whose corpus consisted of the conjunction among 23 activities of the Intermediate Cycle of the referenced course. The data, analyzed on the basis of contemporary studies of literacy (cf. KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 2000; LEA & STREET, 2007), of didactic transposition (cf. BORDET, 1985; BRONCKART & GIGER, 1998), and of continuing education of professors (cf. TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002), indicate that three types of literacy underlie the activities: scholastic, professional, and academic. Scholastic literacy is required in the activities that relate to theoretical content about the media used in the activities; professional literacy is solicited in the activities by the teaching acts (to practice, in the classroom, experiences suggested by the activities) associated with the theoretical knowledge studied in each module. Academic literacy is evidenced in the activities about written text production of academic genres – projects and reports. We show that 17 of the activities require the course-taker to mobilize both theoretical and practical knowledge simultaneously, which is related to the purpose of the course that is, basically, the education of professors, the activities of the the Intermediate Cycle of the Media Course in Education posit themselves along the axis of learn-practice-learn.

Introdução

1.1 - Educação a Distância e o Curso Mídias na Educação: um breve histórico

Os últimos anos do século XX ficaram marcados pela aceleração da globalização e da comunicação virtual, com forte continuidade neste início do século XXI. A globalização é responsável pela rápida disseminação de informações através do avanço da tecnologia. Um computador ligado à rede mundial de computadores permite ao usuário o acesso a diferentes informações e linguagens disponibilizadas em qualquer parte do mundo.

Neste contexto de socialização democrática do conhecimento, emerge a Educação a Distância EaD *online*¹, possibilitando o acesso a cursos de formação continuada para professores e outros profissionais da educação, ausentados do mundo acadêmico por inúmeros motivos, de razões sociais, políticas e geográficas. Dessa forma, EaD *online* representa uma oportunidade de ensino para uma parcela da população, que reside distante dos centros educacionais, e, muitas vezes, não dispõe de tempo e condições financeiras para se locomover a esses centros e tampouco custear um curso de formação.

Dessa forma, a democratização do saber, oportunizada pela *web*, passa a ser uma fonte de acesso para muitas pessoas que, durante muito tempo, estiveram excluídas do processo de produção e consumo do conhecimento. A rede torna-se,

¹ Preferimos adotar a terminologia EaD *online*, porque atualmente estudantes universitários e até pesquisadores fazem relação imediata da EaD ao mundo da *Internet*, pois equivocadamente imaginam que esse tipo de educação concretizou-se a partir do aparecimento da *Web*, esquecendo-se de que há muito tempo existiam cursos não presenciais os quais aconteciam através dos correios, rádio, televisão, entre outras formas de comunicação. Conforme afirma Borba, Malheiros e Zulato (2007, p.19) o EaD chegou ao Brasil no ano de 1904, passando por três gerações: a 1ª é do texto impresso (1904 a 1960), a 2ª é a do rádio e da televisão (anos 70 e 80) e a 3ª é a digital (a partir de 1996).

então, uma janela aberta para o mundo, aproximando distâncias, agregando pessoas e configurando-se num canal de comunicação efetiva, divulgando e gerando conhecimentos dos mais variados, "mais ainda, as novas tecnologias encorajam a capacidade de criação" (WOLTON, 2003, p.87).

Nessa perspectiva, Alonso e Alegretti (2003, p.166) ressaltam que a EaD *online* viabiliza a possibilidade de superação da distância geográfica por meio de recursos de comunicação e interação que aproximam o aprendiz do formador pelo "diálogo educativo".

Imaginou-se, por algum tempo, e alguns ainda, talvez, defendam que as tecnologias computacionais iriam aumentar o fosso entre pobres e ricos, entre poderosos e comandados. No entanto, a utilização do arsenal tecnológico nos programas de educação e, mais especialmente, na EaD *online* pode provocar um movimento oposto ao esperado, anteriormente citado.

Segundo Carneiro (1998), uma prerrogativa desde a LDB 4024/61, e reiterada na vigente LDB 9394/96, sobre a formação de todos os professores em nível superior para a atuação em todos os níveis educacionais, está sendo alcançada, como nunca fora, sem maiores prejuízos sociais, numa proposta inclusiva, tendo como uma forte aliada a EaD *online*.

O ensino virtual chegou ao Brasil em 1996. Segundo Borba, Malheiros e Zullato (2007, p.20) "após dois anos de expansão da *Internet* no âmbito universitário, oficializou-se a primeira legislação específica na área da EaD no ensino superior". A EaD *online* tornou-se, assim, um desafio para os formuladores da política pública educacional, obrigando-os a ter um novo olhar para esse setor de ensino, que até então era considerado apenas como uma forma complementar do ensino presencial.

A Lei 9.394, art.80, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), procurou fixar as metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas no contexto da EaD *online* explicitando que

- A educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- Caberá a União regulamentar requisito para realização de exames, para registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância

Devido à necessidade de ampliar propostas legislativas para essa nova modalidade de ensino, surgiram políticas públicas educacionais que facultaram o desenvolvimento da EaD. Como é o caso do Decreto 5.622, outorgado em 19 de dezembro de 2005, que traz, no art 1º, um novo conceito de EaD

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BORBA, MALHEIROS E ZULATTO, 2007, p.20).

Nessa direção, a Secretaria de Educação a Distância criada em 1996, tem se dedicado ao desenvolvimento de diversos programas de formação continuada de professores, assim como de implantação de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas como suporte para o trabalho com Educação a Distância.

O governo federal pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado, desde 2003, o Sistema de Ensino a Distância através do portal público e-ProInfo². Por esta plataforma já foram cadastrados em média 1.000 cursos, entre eles o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (doravante, Curso Mídias na Educação), desde 2006.

Os cursos de formação de professores em ambientes virtuais vêm crescendo e propiciando várias possibilidades de ensino-aprendizagem a distância. Mesmo assim, são poucos, ainda, os trabalhos em Linguística Aplicada voltados para a análise do EaD *online*. Sendo assim, consideramos importante realizar esta pesquisa cujo *corpus* foi constituído pelas atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação.

² <http://eproinfo.mec.gov.br/>

Este curso é coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC que, através da construção de um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem intitulado de e-ProInfo, disponibiliza, nesse *web-site* educacional, material didático chamado de módulos, que foram desenvolvidos por um conjunto de instituições de ensino superior (UFPE, USP, UFRGS, UFSM, UFRPE e UFS) sob a coordenação da UFPE. Na Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem sido responsável por gerenciá-lo e coordená-lo desde 2007.

O Curso Mídias na Educação é formado por três ciclos: Básico, Intermediário e Avançado. Em cada ciclo, o cursista tem como fonte principal de estudo os módulos que abordam o conteúdo das quatro mídias e as atividades avaliativas. Este ambiente virtual de formação continuada a distância nas mais diversas disciplinas escolares envolve projetos pedagógicos de escolas, universidades, órgãos públicos e organizações não-governamentais.

Uma das condições para tornar-se aluno do Curso é que o professor esteja atuando numa escola da Rede Pública. Nesse sentido, o futuro cursista estará em seu contexto de trabalho e, ao mesmo tempo, em formação por intermédio dos recursos da Educação a Distância, via e-ProInfo.

A vantagem dessa condição é justamente a possibilidade de o cursista ter ao seu dispor todo contexto de sua prática pedagógica. Com isso, ele não só estuda os aspectos teóricos dos conteúdos abordados no curso, mas também é levado a colocá-los em prática na escola em que leciona.

Nessa direção, Valente (2003, p.25) aponta que

os cursos a distância assumem a característica de cursos de formação continuada em serviço, e os resultados, do ponto de vista da ação e envolvimento do docente, indicam um retorno mais imediato no trabalho com o aluno, sem que o professor tenha que se afastar de sua prática pedagógica.

Nosso interesse em analisar as atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação intensificou-se ao tomarmos conhecimento do objetivo que o rege: oferecer aos professores e a outros profissionais da educação as condições conceituais e materiais para trabalharem numa ação docente com as mídias rádio, tv/vídeo, *internet* e material impresso, conforme atestam Medeiros e Neves (2006, p.45).

Neste sentido, defendemos a ideia de que como se trata de um programa de formação continuada que se propõe a capacitar os cursistas - profissionais de educação - a trabalharem pedagogicamente com as referidas mídias, as atividades dos módulos devem estar pautadas em vários tipos de letramento, que envolvam práticas de letramento próprias do domínio discursivo de cursos de formação de professores e das quatro mídias constitutivas do programa deste curso de formação continuada.

Um dos recursos didático-metodológicos do curso para alcançar a proposta de ensino-aprendizagem é o conjunto das atividades presentes nos módulos que devem contemplar diversos letramentos como: midiático, escolar, acadêmico e profissional, assim como devem fazer uma articulação entre saberes teóricos e práticos. Nesse trabalho, entendemos *saber teórico* como sendo relativo ao conteúdo dos módulos e *saber prático* como sendo referente a ações de ensino sobre as mídias estudadas.

Optamos pelo Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, devido ao fato de os cursistas já terem sido aprovados no ciclo básico³. Pressupõe-se, portanto, que, nesse estágio, eles já tenham internalizado conhecimentos prévios e teóricos sobre as quatro mídias. Diante disso, as demandas de letramento devem propor a transformação dos saberes apreendidos em objetos de ensino.

³ Os módulos do Ciclo Básico abordam como o estudo envolvendo as quatro mídias: rádio, tv/vídeo, internet e material impresso.

Feiteramos que as atividades de um curso de formação continuada de professor - que corresponde a uma pós-graduação/Especialização - devam fundamentar-se em diversos tipos de letramento, principalmente o acadêmico e o profissional, pois o saber científico associado à prática é indispensável a uma docência reflexiva, conforme afirma Pimenta (2002).

Essa transformação do saber científico produzida pelos elaboradores dos módulos, que pertencem a uma instância do sistema de ensino, é chamada por Bordet (1985) de Transposição Didática Externa (TDE).

Com base em estudos sobre letramento, transposição didática, formação continuada e ensino a distância *online*, entendemos que essa nova modalidade pedagógica virtual pode trazer às práticas educativas implicações, tais como: aprendizagem colaborativa, autonomia da aprendizagem e autoria.

A facilidade de comunicação propiciada pela *internet* favoreceu uma atenção renovada à aprendizagem colaborativa. Na plataforma do e-ProInfo, por exemplo, existem ferramentas que permitem gravar as discussões, as respostas das atividades e mapear a interação entre cursistas e tutor. O cursista pode, se desejar, ter uma visão mais coletiva das atividades pedagógicas, uma possibilidade dificilmente concretizada na situação presencial, em razão dos limites impostos pelo espaço e pelo tempo. "Essa percepção mais abrangente também é dada ao professor, que passa a poder monitorar a turma de forma mais eficiente", como ressalta Braga (2007, p.183).

Uma das características do EaD *online* que favorece a aprendizagem colaborativa é o fato de a comunicação realizar-se apenas pela escrita, pois induz o cursista a formular seu pensamento e as suas dúvidas de forma mais clara e objetiva, de modo que os outros cursistas e tutor possam interagir e colaborar.

O EaD *online* estimula a autonomia da aprendizagem, uma vez que proporciona ao sujeito independência, exercício ativo da responsabilidade de aprender. O fato de o próprio cursista gerir o seu processo de aprendizagem de

acordo com o seu ritmo e a sua disponibilidade contribui para o desenvolvimento da autonomia, em contraposição à dependência do professor, estabelecida no processo tradicional de ensino. Nessa perspectiva, Coscarelli (2002, p.55), pautada em Grandcolas (1993), afirma que

Autonomia não é sinônimo de aprendizagem solitária, de autodidatismo; ela não implica em abdicação de responsabilidade por parte do professor, não é um novo método de ensino, (...) É essencialmente a relação psicológica que o aprendiz tem com o processo e o conteúdo da aprendizagem. É a centralização do processo pedagógico sobre o aprendiz enquanto sujeito de sua própria formação.

Em virtude da aprendizagem colaborativa, a autoria é favorecida, pois a interação do cursista é mediatizada pela escrita, sendo assim todos são autores, todos são criadores, além disso as respostas das atividades são publicadas, nos ambientes virtuais definidos pela atividade, e disponibilizadas a todos. Isso promove a autoria.

1.2 - Questão e Objetivos da Pesquisa

Considerando o contexto do Curso Mídias na Educação, interessa-nos responder à seguinte questão: a) Que tipos de letramento subjazem às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação?

Norteados pelo interesse de responder a esse questionamento, traçamos os seguintes objetivos: a) Identificar os tipos de letramento subjacentes às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, b) Verificar a relação entre os letramentos e o processo de articulação de saberes teóricos e práticos.

1.3 – Organização estrutural da dissertação

Diante do exposto e objetivando responder à pergunta de pesquisa, organizamos esta dissertação em quatro capítulos.

O capítulo um, Introdução, é constituído de um breve histórico sobre a educação a distância e sobre o Curso Mídias na Educação; em seguida, expomos a questão e objetivos da pesquisa.

O capítulo dois, Fundamentação Teórica, intitulada *Letramento: um fenômeno sociolinguístico plural e infinito*, é dividido em cinco tópicos, a saber: Modelos e tipos de letramento e noções de eventos de letramento; concepção de ensino-aprendizagem e formação de professores em ambiente virtual; textualização das atividades em ambiente virtual; relação teoria e prática na formação de professores e, por último, a transformação de conhecimento acadêmico em objeto de ensino. No primeiro tópico, evidenciamos o letramento como uma prática de cunho social, conceito concebido por Street (2003), Barton e Hamilton (2000, 2003), Lea e Street (2007) e compartilhado por outros pesquisadores como Bazerman (2007), Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Soares (1998), Mortatti (2004), Fojo (2001) e Descardecí (1992). No segundo tópico, nomeamos o Curso Mídias na Educação como uma agência acadêmica de letramento. No terceiro, classificamos as atividades dos módulos como eventos de letramento mediados pela escrita e como evento interativo entre cursistas e tutor, correspondendo, assim, a um gênero discursivo. No quarto tópico, pautados em Tardif (2002), Pimenta (2002) e Perrenoud (1996), abordamos a relevância e a pertinência da articulação entre teoria e prática em cursos de formação continuada de professores. Já no último tópico, discutimos sobre a transposição didática externa que acontece no plano do sistema de ensino, para isso, pautamo-nos em Bordet (1985), Bronckart e Giger (1998).

No capítulo três, Metodologia de Pesquisa, apresentamos a natureza e o tipo da pesquisa utilizados nesse estudo, descrevemos os procedimentos, o período de

coleta dos dados, o contexto e o *corpus* da pesquisa; realizamos a descrição dos módulos do Ciclo Intermediário e, por último, expomos a categoria de análise.

No capítulo quatro, analisamos os dados, observando as evidências de letramentos e articulação de saberes. Por fim, tecemos as considerações finais, sinalizando a que resultados chegamos, ao analisarmos os tipos de letramento subjacentes às atividades do Ciclo Intermediário. Em seguida, listamos as referências e os anexos.

Capítulo 2

Letramento: um fenômeno sociolinguístico plural e infinito

Este capítulo tem por objetivo principal apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação, os quais estão distribuídos em cinco itens: 2.1 Modelos e tipos de letramento e 2.1.1 Noções de eventos de letramento; 2.2 Concepção de ensino-aprendizagem e formação de professores em ambiente virtual; 2.3 Textualização das atividades de ensino-aprendizagem em ensino virtual; 2.4 A relação teoria e prática na formação de professores e 2.5 Transformação do conhecimento acadêmico em objeto de ensino.

2.1– Modelos e tipos de letramento

Os usos sociais da leitura e escrita têm a cada dia tomado proporções mais amplas e diversificadas. Nesse sentido, os estudos sobre letramento apontam não somente para os níveis de letramento, mas também para os tipos de letramentos, tais como: escolar, midiático, digital, profissional, acadêmico, dentre outros.

Dessa forma, o conceito de letramento é infinito e não deve estar atrelado às conotações escolares que privilegiam as competências individuais no uso e na prática de escrita, pois o ato de letrar-se não é apenas o processo de aquisição de códigos linguísticos, é, sobretudo, “um conjunto de práticas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, como ressalta Kleiman (1995, p.19).

Considerando essa perspectiva, o letramento escolar passou a ser diretamente influenciado por outros tipos de letramento. Essa mudança relaciona-se, no nosso

entendimento, com a formação do professor que precisa estar apto a se relacionar com outras práticas não-escolares de letramento.

Para identificarmos que tipos de letramento estão subjacentes às atividades dos módulos do Nível Intermediário, fundamentamo-nos nos dois modelos de letramento (autônomo e ideológico) propostos por Street (1984) e retomados por Soares (1998), Kleiman (1995), e Mortatti (2004).

Os modelos autônomo e ideológico correspondem respectivamente às dimensões *individual* e *social*. No modelo autônomo, é privilegiada a dimensão técnica e individual, uma vez que há apenas uma forma de conceber o letramento, sendo esta forma caracterizada pela supremacia da modalidade escrita que é vista como um produto completo em si. Enfatiza-se, portanto, uma distância entre o oral e o escrito e descarta-se o contexto sociocomunicativo, tendo em vista que o funcionamento da escrita, nesse modelo de letramento, é regido pela racionalidade.

Já no modelo ideológico de letramento, é focalizado o aspecto social da escrita, da leitura e da oralidade, assim como o uso dessas habilidades linguísticas para atender às exigências sociais. Dessa forma, as práticas sociais que permeiam a vida do indivíduo são importantes para o ensino da linguagem. Nesse modelo de letramento, a escrita, a leitura e a oralidade assumem formas plurais que dependem de aspectos como intenção comunicativa, produtor, interlocutor e veículo de publicação em que os textos são publicados.

Embora tenhamos apresentado, nos parágrafos anteriores, conceitos distintos para os dois modelos de letramento, é importante ressaltar que não podemos entendê-los como polos antitéticos, uma vez que "o modelo ideológico do letramento envolve o modelo autônomo de letramento" (STREET, 2003, p.9).

Vale salientar que os dois modelos de letramento servem como ponto de partida para o desenvolvimento da nossa análise quanto aos tipos de letramento subjacentes às atividades do Ciclo Intermediário. Conforme propósito do Curso Mídias

na Educação, faz-se necessário que essas atividades conduzam os cursistas a refletir sobre o ensino a partir da perspectiva de letramento como fenômeno plural e infinito. Portanto, a relação entre contexto sociocultural, assim como os usos da escrita e da leitura devem nortear os enunciados das referidas atividades.

Percebemos que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual como ele é concebido, na maioria das vezes, pelas instituições de ensino. A escola não desenvolve, em geral, o letramento enquanto prática social, mas sim o letramento como imposição de uma tecnologia de códigos que se presta à elaboração de textos abstratos e descontextualizados; correspondendo, assim, à dimensão individual do letramento.

Essa tecnologia de códigos, que há muito tempo é prioridade no universo escolar, gera sujeitos decodificadores e codificadores de símbolos escritos, não desenvolvendo, assim, as competências de leitura, escrita e oralidade dos sujeitos a fim de que eles extrapolem o linguístico, atingindo o discurso em suas múltiplas formas. Considerando essa perspectiva, Marcuschi (2001, p.37) postula que a leitura, a escrita e a oralidade não devem ser consideradas autônomas, mas interligadas à ideologia e ao contexto sociocultural em que aparecem.

No Brasil, onde se instituiu que a ascensão sócio-econômica está atrelada ao acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como um passaporte para o sucesso profissional. Nesse sentido, ser letrado atribui ao sujeito um *status* de prestígio na sociedade, como bem retrata Signorini (1995, p. 162) ao afirmar que

a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio – ser “estudado” é ser “educado”, “mais elevado” – e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em jogo – ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/agir/avaliar “certo”.

Em consonância com a linguista citada anteriormente, Descardecí (1992, p.6) ressalta que o aparecimento da escrita dividiu a sociedade em dois grupos

dicotômicos: os primitivos e os civilizados. Essa dicotomia pressupõe que o indivíduo que não sabe escrever é primitivo e quem sabe escrever é civilizado, além disso confere à escrita o poder de promover a ascensão social. Nesse sentido, acredita-se, equivocadamente, na supremacia da escrita, legitimando-a como a única forma de o sujeito expressar-se intelectualmente e materializar a linguagem. Sendo assim, essa dicotomização da escrita reforça a ideia de que alfabetização e letramento possuem o mesmo significado. Portanto, ao concluir o processo de alfabetização, a escola, que é pautada numa concepção tradicional de linguagem, considera o aluno letrado.

Nesse sentido, a escola, na maioria das vezes, entende e desenvolve o letramento como um fenômeno associado apenas à aquisição e ao uso da escrita e da leitura, chegando a confundir alfabetização com letramento.

É pertinente lembrar que a alfabetização é temporária e acaba assim que o sujeito conclui seus primeiros anos de escolarização, ao passo que o letramento é um processo infinito e plural, visto que novas situações sócio-comunicativas surgem, provocando, assim, novos tipos de letramento, novas agências, novos eventos e, claro, novas práticas letradas.

Com relação à alfabetização e ao letramento, Soares (1998) afirma que,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.(p. 47)

De fato, apenas o domínio do código linguístico é insuficiente para uma plena atuação do sujeito nas práticas letradas suscitadas pelas agências de letramento presentes na sociedade. Segundo Silva, (2009, p.29), pelo fato de estarmos imersos em uma sociedade em constante evolução, convivemos com várias agências de letramento, o que de certa forma nos proporciona o acesso a vários tipos de letramento. A convivência do sujeito nas mais diversas agências exige dele práticas letradas diferenciadas.

Partindo dessa perspectiva, Barton e Hamilton (2000 p.11) postulam que “há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida”. Domínios tais como “família”, “trabalho”, “escola”, “religião”, etc. Nesse sentido, um determinado sujeito que exerce, numa indústria, a função de gerente financeiro está inserido em um contexto no qual requer dele práticas próprias do domínio discursivo⁴ da economia e da matemática, no mínimo. Porém, este mesmo sujeito também é presidente de um time de futebol e quando vai exercer a função da presidência futebolística, certamente usará outras práticas letradas. Portanto, o exercício dessas duas funções torna-o habilitado em vários tipos de letramento. Diante disso, entendemos que as múltiplas funções exercidas pelos sujeitos na sociedade exigem diferentes níveis ou tipos de letramentos, isto é, as pessoas podem ser mais ou menos letradas, em função de sua familiarização com determinadas práticas sociais.

Corroborando com essa ideia, Soares (1998, p.11) afirma que

o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naquelas 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.

Como podemos ver, o letramento não se restringe ao saber ler e escrever, mas saber, sobretudo, utilizar a escrita e a leitura de forma proficiente nas mais diversas esferas sociais. Apesar de percebermos a relevância da escola para a formação de sujeitos aptos a utilizarem a escrita, a leitura e a oralidade em diversas situações de comunicação, sabemos que outras agências de letramento (igreja, família, etc) são importantes também na construção do sujeito.

Porém, a sociedade brasileira, em geral, julga a escola como a única agência de letramento capacitada para ensinar a escrita e a leitura aos aprendizes, e a

⁴ Pautados em Marcuschi (2001), entendemos domínio discursivo como discurso jurídico, jornalístico, religioso, docente, entre outros.

caracteriza também como a única encarregada de capacitá-los a utilizar essas duas práticas linguísticas nas mais diversas situações de comunicação.

Kleiman (1995, p.20) considera ser a escola a mais importante das agências de letramento. No entanto, a autora demonstra apreensão ao afirmar que

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

Esta reflexão denuncia que a escola, em geral, não promove uma relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita. Ou seja, as práticas de letramento desenvolvidas pela escola apresentam-se de modo a perpetuar a concepção de letramento dominante na sociedade, a qual acredita que o ato de ler e escrever é suficiente para tornar o sujeito letrado e capaz de atuar em instâncias sociais diversificadas. Com isso, evidencia haver uma lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e as de outras instituições sociais.

A esse respeito, Descardeci (1992, p.5), ao abordar o letramento profissional na dissertação intitulada "Concurso público: um evento de letramento em exame", ressalta que as instituições sociais - igreja, centro comunitário, local de trabalho, comércio, família, entre outras - são comunidades de aprendizagem que usam diferentes eventos de letramento de acordo com seus interesses e valores, constituindo-se, assim, em agências de letramento. Embora, não sejam reconhecidas como tal por grande parte da sociedade.

Estamos cômnicos de que o ensino e a aprendizagem estão atrelados a vários aspectos como: social, histórico, político, econômico e, sobretudo, às práticas de letramento **na** escola. Entretanto, essas práticas não devem estar voltadas apenas para o universo escolar; devem, sim, estar associadas a diferentes domínios da atividade humana, envolvendo valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Nesse sentido, a escola deve, obrigatoriamente, configurar-se num espaço de

multiletramento, contribuindo, portanto, para que o aluno construa sua própria identidade.

Sabemos que a escola pode incorporar ao seu cotidiano práticas sociais de leitura e escritas contextualizadas, respeitando, assim, os objetivos que lhe são próprios: formar cidadãos críticos e capazes de usar a linguagem em situações comunicativas diversificadas. Para tanto, é necessário entender que a escrita e a leitura são indissociáveis e que a abordagem delas na escola deve ser inserida numa prática social de uso da língua, submetida a determinadas regras sociais. Nesse sentido, o conjunto de práticas sociais, culturais e discursivas que emergem como resultado da complexidade estrutural das sociedades modernas resulta, por sua vez, em letramentos diferenciados.

Nessa direção, letramento escolar deixa de ser uma prática tradicional, pois o estudo da língua passa a ser baseado em diferentes práticas sociais, o qual extrapola o contexto escolar, visando à pluralidade dos letramentos presentes em nossa sociedade. Defendemos, portanto, que a escola deva desenvolver práticas de letramentos que contemplem a diversidade de textos escritos que circulam em nossa sociedade, e assim interrelacioná-los com a aquisição da leitura e escrita, considerando também as práticas orais e os conhecimentos acumulados durante os anos. Para Rojo (2001, p. 244), “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja texto escrito sendo utilizado na sala de aula”.

Apesar da diversidade de letramentos com a qual os sujeitos podem lidar na sociedade, existem poucos trabalhos desenvolvidos pelos linguistas aplicados no Brasil que abordem os tipos de letramento, como o acadêmico, por exemplo.

Com relação ao letramento acadêmico, fundamentamo-nos em Lea e Street (2007) que defendem uma nova abordagem para a compreensão e a produção de textos acadêmicos. Para os referidos autores, a abordagem da escrita na educação

superior poderia ser conceitualizada através de três perspectivas sobrepostas ou modelos: modelo de competência de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramento acadêmico.

Segundo os autores citados, o modelo de competência de estudo enxerga o ato de escrever como uma habilidade individual e cognitiva, pressupõe, portanto, que o aluno, ao ingressar na universidade, poderá transferir seus conhecimentos de escrita e de letramento para o ambiente acadêmico sem prejuízo ou deficiência. Dessa forma, o docente vai conseguir adequar a escrita internalizada no período da escola ao contexto acadêmico, sem necessitar de que os professores universitários ensinem os gêneros acadêmicos. Nesse modelo, o professor privilegia as características formais da linguagem.

Já o modelo de socialização acadêmica parte da premissa de que como os discursos são relativamente estáveis e uma vez que os alunos aprenderam as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, eles são capazes de reproduzi-lo sem problema.

O modelo de letramento acadêmico centra-se na construção da identidade do sujeito e na relação entre epistemologia e escrita, ensinando os alunos "a perceberem as relações de poder, de autoridade que estão implícitas na utilização de letramento no âmbito de determinadas práticas institucionais" (*op.cit.* p.228).

Lea e Street (2007) analisaram os usos da escrita acadêmica em dois grupos no *King's College*, de Londres. Um grupo era pré-universitário e desejava ingressar no ensino superior, já o outro grupo estudava Direito. A pesquisa teve uma duração de três meses e os pesquisadores encontravam-se com os informantes aos sábados, os encontros tinham uma duração de três horas. Nesses encontros, foi constatado que os dois grupos tinham dificuldade na escrita de textos acadêmicos. A fim de amenizar as dificuldades e investigar a causa da deficiência dos alunos desses dois grupos em relação à escrita, a universidade criou um programa denominado de Programa de

Desenvolvimento de Letramento Acadêmico que deu início ao estudo de gêneros acadêmicos quais sejam: seminários, ensaios, notas escritas, cartas, entre outros.

Neste programa, os estudantes apresentavam seminários para toda turma, usando slides e retroprojetor, discutiam as particularidades, as características e a função social de cada gênero utilizado. Em seguida, deviam produzir uma página de texto escrito com base nas discussões provocadas pelo seminário. Além disso, os alunos deviam retextualizar os textos, transformando-os de um gênero para o outro. Para isso, eles teriam de incluir na retextualização a fluida sobreposição da fronteira de cada gênero. Após as apresentações, os alunos contavam suas histórias pessoais de educação. Nesse momento, quase todos os alunos foram unânimes em afirmar que a escola, ao abordar a escrita, fazia-na de forma descontextualizada, assim como os levava apenas a aprenderem o aspecto composicional dos gêneros.

Nesses encontros, os docentes também aprenderam a preencher formulários, documentos próprios do ambiente acadêmico. Eles se familiarizavam com a linguagem acadêmica e com as práticas exigidas pelos cursos universitários.

No término da pesquisa, Lea e Street chegaram à conclusão de que os alunos desses grupos tinham dificuldade com a escrita e a leitura de textos acadêmicos, porque, durante o período da escola, essas duas práticas linguísticas foram abordadas baseadas no modelo de competência de estudo. Portanto, o resultado dessa investigação aponta para o fato de que o modo de pensar dos alunos informantes da pesquisa foi influenciado pelo letramento escolar pautado no modelo autônomo.

Ao considerar que as ações do sujeito parecem ser determinadas pela esfera social em que ele está inserido, entendemos que há sujeitos multiletrados e, por consequência, existem vários tipos de letramento, como o escolar, o profissional, o acadêmico, o midiático, etc. Nesse sentido, os sujeitos participam de várias agências letradas que os ensinam inúmeras práticas de letramento pertencentes aos eventos de letramento. A propósito dos eventos, faremos um breve comentário no item seguinte.

2.1.1 – Noções de eventos de letramento

Entendemos eventos de letramento como atividades que envolvem aprendizagem da leitura e da escrita e essas atividades são, em geral, permeadas pela modalidade escrita. Para Barton & Hamilton (2000), os eventos de letramento são atividades baseadas em textos escritos para serem lidos, e discutidos. Tal discussão tem como ponto central a abordagem de como a escrita é produzida e utilizada pelos sujeitos.

Um evento de letramento, que extrapola a escrita, seria, por exemplo, uma aula presencial/expositiva em que o aluno faz perguntas orais sobre um determinado conteúdo para o professor que as responde oralmente. Esse jogo de pergunta entre o aluno e o professor pode suscitar perguntas de outros alunos que se engajam na interação. Nesse momento, os discursos do professor e dos alunos estão recheados de experiências de vida e de vários fatores de textualidade e coerência, conforme abordados por Koch e Travaglia (2001), a saber: conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, informatividade, conhecimento partilhado, inferências, entre outros. A aula, nesse caso, viabilizada pela interação oral, é um evento de letramento perpassado pela escrita, uma vez que o texto oral será pautado na escrita, mesmo que o texto impresso, paradoxalmente, esteja ausente materialmente. Dessa forma,

a interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento (JUNG, 2007 p.87).

Segundo Rojo (2001, p. 235-262), as interações em sala de aula são verdadeiros eventos de letramento construídos oralmente e baseados na escrita.

Sendo assim, a escrita está sempre permeando as interações em sala de aula e as formas em que ela se manifesta.

Nas sociedades contemporâneas tecnologicamente complexas, "o indivíduo é estimulado a estabelecer diferentes eventos de interação permeados por manifestações também variadas da linguagem e da língua", como afirma Matêncio (2001, p 55).

Para essa autora, ao participar de interações viabilizadas pela escrita ou oralidade, o produtor adequa a sua linguagem à situação comunicativa a qual está inserido, como também leva em consideração a função social da(s) pessoas envolvida(s), inclusive a dele, na produção do evento de letramento.

Nessa perspectiva, os eventos de letramento são situações comunicativas que contemplam as necessidades, expectativas, propósitos e interlocutores e não compreendem somente o texto em sua representação linguística, mas seu papel social no ambiente de sua produção. Ademais, os eventos são ainda atividades regulares e repetidas, regidas por regras construídas sócio-historicamente. Desse modo, um novo sentido resultará cada vez que a situação comunicativa tiver uma intenção e um interlocutor diferente.

Por exemplo, a linguagem utilizada na construção de um *e-mail* poderá ser diferenciada, podendo ser informal, se o interlocutor for alguém íntimo do locutor e, formal, se for numa situação de hierarquia, representando chefia e subordinados inseridos no ambiente do trabalho. Mesmo se o interlocutor for uma pessoa da família, a linguagem usada pelo produtor poderá ser informal ou formal. Essa variação linguística, intrínseca ao evento de letramento, dependerá do objetivo e do contexto em que estão inseridos os referidos sujeitos. Portanto, cada evento de letramento tem

suas particularidades e por isso requer do produtor práticas de letramento para concretizá-lo.

Segundo Barton e Hamilton (2000, p. 15):

os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel. Podem ser atividades regularmente repetidas. Já as práticas de letramento são maneiras culturais de utilizar o letramento que as pessoas buscam dos eventos de letramento.

A partir das definições postas, compreendemos as atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação como eventos de letramento que devem exigir do cursista a demonstração dos conhecimentos teóricos e práticos acerca das quatro mídias. Portanto, constituem-se também num evento interativo entre tutor e cursista, mediando o processo ensino-aprendizagem na formação em ambiente virtual, o qual será tratado no item seguinte.

2.2 – Concepção de Ensino-aprendizagem e formação de professores em ambiente virtual

As descobertas de Vygotsky (2007) sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento são fundamentais para os profissionais envolvidos na educação. As referidas descobertas viabilizam perspectivas positivas para o ensino e valorizam, sobretudo, o professor, que deverá ter como principal objetivo promover a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

Para o psicólogo russo, escola significa lugar para ensinar. Ele enfatiza que a função precípua do espaço escolar é possibilitar à criança orientação para internalizar novos conhecimentos. E ao propor algo novo à criança para ser aprendido, o seu desenvolvimento mental está sendo favorecido. Ou seja, o processo de aprendizagem deve ser olhado a partir de uma ótica prospectiva.

No intuito de provar suas concepções a respeito da relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky elaborou o conceito: Zona do desenvolvimento proximal definido por ele como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

Partindo dessa perspectiva, Perrenoud (1996, p.22) afirma que “ensinar não consiste em dar boas lições, mas em **fazer aprender** (grifos do autor), colocando os alunos em situações que os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber”.

Segundo a concepção sociointeracionista vygotskiana, o processo de aprendizado está ligado ao processo do desenvolvimento. No entanto, o aprendizado não corresponde totalmente à noção de desenvolvimento. Para isso acontecer, é indispensável que o processo de aprendizagem seja organizado e planejado a fim de que o aluno alcance o desenvolvimento mental.

Sendo assim, a construção do conhecimento não se dá apenas a partir de fenômenos internos nem apenas a partir da influência externa, mas ocorre na interação do exterior com o interior. Ancorados em Vygotsky, esboçamos que é no âmago das interações, das relações com o outro e com o meio social que a aprendizagem é construída.

É através da aprendizagem, portanto, que o sujeito adquire informações, habilidades, valores e se desenvolve. Para tanto, é preciso que ele tenha contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas que o cercam. É essa existência múltipla de fatores que influencia a aprendizagem, reforçando a idéia de que toda ação humana procede de interação.

Fizemos essas afirmações pautadas na concepção vygotskyana, pelo fato de considerarmos que o processo ensino-aprendizagem do Curso Mídias na Educação é construído através da interação entre cursista-sociedade e entre cursista-tutor-cursista. Esses interactantes compartilham experiências, elucidam dúvidas, negociam, muitas vezes, a construção das respostas dadas às atividades. Portanto, construir conhecimento implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidos.

Nesse sentido, as atividades presentes no módulo do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação constituem-se num evento interativo entre tutor e cursista, mediando o processo ensino-aprendizagem.

Essas considerações apontam para o fato de que o EaD *online* configura-se também numa agência de letramento que se utiliza de eventos de letramento, os quais são definidos por Heath (1982 *apud* DESCARDECI, 1992 p.5) como "ocasiões nas quais a língua escrita é essencial para a natureza da interação entre os participantes e seus processos e estratégias interpretativas".

Apesar da comprovação das inúmeras possibilidades de ensino propiciadas pela *internet*, existem muitas resistências quanto à sua utilização. Desconfiamos de que essa postura diz respeito à concepção equivocada de que o computador pode substituir o professor. Tal conceito desconsidera o fato de que a máquina necessita obrigatoriamente do homem para comandá-la. Como ressalta Coscarelli (2005, p.24), "a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação".

É comum o ser humano ter medo frente ao novo, e não seria diferente com a inclusão de cursos de formação continuada através do Ensino a Distância *online*. Se voltarmos ao passado, constataremos que grandes descobertas causaram impactos e descréditos, como é o caso do nascimento da sétima arte, conforme atesta Lévy (1999, p. 11):

o cinema foi desprezado como um meio de embotamento mecânico de massas por quase todos os intelectuais bem-pensantes, assim como pelos porta-vozes oficiais da cultura. Hoje, no entanto, o cinema é reconhecido como uma arte completa, investido de todas as legitimidades culturais possíveis. (...) Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja 'bom'. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes.

Em concordância com o filósofo francês Pierry Lévy, sabemos que o EaD online não significa a certeza de resultados positivos na relação ensino/aprendizagem. No entanto, igualmente, acreditamos que a abertura de um novo espaço de aprendizagem poderá afetar positivamente as práticas pedagógicas devido às possibilidades disponíveis na rede, tanto para professores como para alunos.

Considerando essas possibilidades, Braga (2007, p.182) aponta que a internet

afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação a distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos de hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (*www*).

Dessa forma, para que a utilização do computador seja pedagogicamente positiva, o tutor não pode possuir apenas conhecimentos do tipo: digitar, formatar um texto, entre outras atividades similares. É necessário que ele seja letrado digitalmente, dominando técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidades de competências na leitura e na escrita das mais variadas mídias. Para Soares (*apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p.60), letramento digital é "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita próprias da tela".

O fato de o tutor ser letrado digitalmente não assegura que vá modificar a sua concepção de ensino-aprendizagem. Pois, os conceitos dele sobre linguagem, ensino e aprendizagem é que vão, certamente, fazê-lo repensar suas práticas pedagógicas, no intuito de recriá-las e reinventar suas competências. Acreditamos que o professor comprometido, na aula presencial, igualmente o será em ambientes virtuais. E comungará da idéia de que tecnologia é apenas uma possibilidade, inegavelmente,

potencia, mas não é desencadeadora de mudanças radicais; na verdade, ela não oferece receitas de transformações pedagógicas. O que irá nortear as atividades do professor é, de fato, o conceito que ele tem sobre letramento, no sentido amplo dessa palavra e como desenvolver, no EaD *online*, as concepções deste fenômeno linguístico-social.

O Curso Mídias na Educação sugere um modelo novo de educação continuada dos profissionais de ensino, “o que, supostamente, o diferenciaria enormemente da formação presencial, tradicionalmente oferecida pelos cursos de licenciatura, aperfeiçoamentos e especializações” (cf. RAFAEL, 2009, p.3). Todavia, ao observarmos as atividades, constatamos que o Curso Mídias na Educação ora apresenta características do ensino presencial, ora do ensino a distância. Por exemplo, ao estudar os conteúdos teóricos presentes nos módulos; ao responder, através da escrita, às atividades para serem avaliadas por um tutor e, ao cumprir o cronograma de entrega de atividades, o cursista mobiliza saberes que se aproximam do ensino presencial. Porém, quando este tem de postar, obrigatoriamente, suas respostas nos ambientes virtuais interativos, mobiliza saberes próprios do EaD *online*.

Verificamos, também, ao analisar as atividades, que o cursista desempenha duas funções quando vai responder às atividades: de aluno e/ou de professor. O cursista é aluno no momento em que lhe é solicitado responder a questões sobre as quatro mídias. Vejamos o item a seguir, extraído da primeira atividade do módulo Mídia Rádio: “*Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dia. Preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa*”. Neste outro item da mesma atividade, o cursista desempenha o papel de professor e aluno simultaneamente: “*Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes.*” Já em outra atividade do referido módulo, o cursista desempenha a função de professor ao ser solicitado a elaborar ou

desenvolver ações de ensino, a saber: *“Pense nos fluxos comunicativos, na qualidade e na eficiência da comunicação que caracteriza os espaços educativos. Quais os maiores problemas de comunicação que você identifica na sua unidade escolar?”*

Com relação a esses papéis desempenhados pelo cursista ao fazer as atividades, não estamos afirmando que ele deixa de ser aluno quando lhe é solicitado a produzir projetos de ensino, mas que os saberes mobilizados por ele para elaborar uma ação pedagógica pertencem a um “saber experiencial ou a um ‘saber fazer’, no sentido proposto por Perrenoud (2002), conforme defende Rafael (2009, p. 4). Nesse sentido, defendemos que os saberes experienciais mobilizados pelo professor correspondem ao letramento profissional. No tocante à função de aluno, afirmamos que um saber mobilizado é o escolar/acadêmico, pois as atividades requerem do cursista algumas práticas de letramento como demonstração nas respostas escritas da apreensão dos aspectos teóricos sobre as quatro mídias abordadas nos módulos.

Ao nomearmos o Curso Mídias na Educação como uma agência acadêmica de letramento, pautamo-nos no objetivo a que se propõe o curso: preparar professores já graduados para explorarem, como recurso didático, os produtos tecnológicos e midiáticos criados pela sociedade moderna - rádio, tv/vídeo, *internet* e material impresso. Portanto, o Mídias na Educação é um curso de formação continuada para os profissionais de ensino, cuja carga horária corresponde a uma Pós-Graduação (Especialização) e, para atingir a sua meta, propõe aos cursistas atividades inerentes ao campo discursivo acadêmico, como leituras teóricas e propostas de produção de alguns gêneros acadêmicos, como a feitura de um projeto de implantação de uma rádio na escola.

Em outras palavras, o Curso Mídias na Educação intenciona não apenas que os cursistas tenham domínio dos códigos linguísticos midiáticos, mas, sobretudo,

saibam utilizar as quatro mídias numa ação pedagógica. Por isso, as atividades dos módulos, que correspondem aos eventos de letramento utilizados por eles para demonstrarem o conhecimento teórico e prático referente às mídias, devem requerer práticas de letramento envolvendo o letramento escolar, acadêmico e profissional.

Ao concebermos o Curso Mídias na Educação como agência de letramento acadêmica, partimos do pressuposto de que a noção de agência refere-se ao ambiente sócio-discursivo de aprendizagem, que se utiliza de eventos de letramento, os quais exigirão dos sujeitos participantes dessa agência práticas de letramento próprias do domínio discursivo da academia. Conforme sinalizado no início desta dissertação, as atividades dos módulos do Ciclo Intermediário constituem-se no principal evento de letramento em que o cursista será avaliado pelo tutor; por isso, ao responder a essas demandas de letramento, ele terá que demonstrar os conhecimentos internalizados durante o curso, assim como os saberes experienciais advindos da prática pedagógica. Nesse sentido, o Curso Mídias na Educação – a agência – determina as funções dos sujeitos imbricados no processo ensino-aprendizagem, que, em determinado momento, é aluno e, em outro, é professor.

Nessa agência acadêmica, as atividades são os eventos ou demandas de letramento e, para responder a elas, o cursista desenvolve práticas de letramento requeridas pelas atividades, que se constituem uma fonte de aprendizagem. Uma dessas práticas suscitadas é a socialização das respostas, que devem ser registradas no ambiente virtual indicado pela atividade, seja no Fórum, seja na Biblioteca, entre outros.

A socialização do saber configura-se numa característica essencial ao processo ensino-aprendizagem, seja na modalidade presencial ou a distância. Porém, acreditamos que a partilha do conhecimento, na modalidade de ensino *online*, pode

acontecer de forma mais eficiente e concreta, uma vez que o cursista deve escrever as respostas às atividades no ambiente virtual definido pela atividade. Ao saber que, além do tutor, há outros cursistas como interlocutores de suas respostas, o cursista terá a preocupação em produzir as respostas-texto mais bem elaboradas.

Nesse sentido, a existência definida de outros interlocutores para o seu texto, induz o sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento, tendo a oportunidade de reestruturá-lo através da reescritura, sendo

talvez mais fácil ao interlocutor compreender o pensamento escrito que, embora se ressinta do conjunto de informações não-verbais e fonético-verbais de um diálogo, ainda assim pode carregar mais significado e correlação com o pensamento do emissor do que o conjunto de estímulos audiovisuais compreendidos no processo do diálogo verbal presencial (SOUZA, 2005, p.111).

Na modalidade de ensino presencial, as perguntas, em geral, são elaboradas oralmente pelo(s) aluno(s) ao professor, que também responde oralmente e, na maioria das vezes, a turma não participa efetivamente dessa construção do conhecimento, devido a fatores como: o elevado número de alunos por sala; o silêncio quase sempre não é total e a fugacidade própria do texto oral. Quando a atividade é escrita, na forma presencial, também quase não há socialização.

Sob esse ponto de vista, Alves (2007, p.121) postula que

Na aula presencial, convencional, tudo passa pela oralidade e não ficam registros ou rastros, a não ser na memória das pessoas, já na sala de aula virtual os dizeres mediatizados ficam registrados, levam a recuperação da memória a níveis alcançados.

A modalidade *online* de ensino requer estratégias diferentes da presencial, pois o cursista constrói sua aprendizagem de forma autônoma, administrando o tempo, o ritmo e o horário de estudo, interagindo com materiais didáticos e com os participantes através de vários ambientes virtuais. Na plataforma do e-ProInfo, esses ambientes são denominados de Apoio, Interação, Biblioteca e Projeto. Ao *linkar* a sala de Apoio, o cursista tem acesso aos gêneros digitais: Agenda, Diário, Tira-dúvidas,

Notícias, Estatística, Referência. Na Interação, encontram-se Bate-papo, Webmail, Enquete e Fórum. Na biblioteca, há o Acervo e o Material do Curso. Já no ambiente Projeto, existem o Consulta Grupo e o Consulta Individual.

O e-ProInfo integra diversos recursos e ferramentas que facilitam a interação entre cursista-tutor-cursista como a **Agenda**, usada para informação das atividades que deverão ser feitas, obedecendo ao calendário definido pelo curso; **Apoio** para disponibilidade de recursos didáticos utilizados por tutores e cursistas; **Leituras** para indicação de textos para leitura; **Fórum** para exposição das respostas e discussão sobre elas; **Bate Papo** para realização de *chats*, **Perfil** para apresentação dos participantes do curso ; **Diário de bordo** para postagem de atividades; **Biblioteca** para postagem do trabalho final de cada módulo.

Os ambientes virtuais fórum, diário de bordo e biblioteca são utilizados para postagem e socialização das respostas. O diário de bordo, em particular, é de exclusivo acesso e manipulação entre autor da postagem e o tutor.

No próximo item, discorreremos sobre as atividades que se constituem em um dos principais recursos utilizados pelo tutor para avaliar o cursista.

2.3 – Textualização das atividades de ensino-aprendizagem em ambiente virtual

Por entendermos o uso da linguagem como forma de interação (BRONCKART, 2003), caracterizamos também as atividades dos módulos como texto, uma vez que induzirão à produção de respostas. E, ao responder às questões do módulo, o cursista deverá desenvolver inúmeros processos, operações e estratégias. Nesse sentido, as respostas passam a ser um texto que se caracteriza por desempenhar várias funções linguísticas, a saber: é um produto concreto da ação comunicativa; é uma ação verbal com objetivos sociais; é uma ação consciente e criativa, é uma ação substancialmente interacional e é uma comunidade linguística que depende dos sentidos sócio-

históricos. Portanto, o termo “resposta” se reveste de uma significação mais ampla. Na citação que segue, Koch (1996, p.22) nos apresenta o cerne de conceito sobre texto sendo

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas sócios culturais.

Corroborando com a referida autora, Geraldi (2006, p.15) pontua que texto “é uma materialização linguística de um discurso, cuja materialidade sustenta os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis”. Sendo assim, ao construir as respostas das atividades, o cursista está configurando informações e, para concretizá-las, ele precisa demonstrar práticas letradas do tipo: articular situações comunicativas; relacionar temática com a função social do gênero determinado pela atividade e com o próprio estilo; escolher vocábulos; tornar a resposta coesa e coerente; utilizar estruturas fraseológicas e sintáticas para materializar as ideias; ter a consciência da existência de um interlocutor conhecido (os textos devem ser produzidos para interlocutores reais ou possíveis; neste caso para o tutor e outros cursistas). Essa multiplicidade de práticas letradas, que devem ser assumidas pelo produtor/cursista, vai contribuir para a construção da aprendizagem sobre o conteúdo teórico e prático das quatro mídias abordadas no módulo.

Para fortalecer a nossa concepção de atividade e resposta como sendo textos, pautamo-nos também em Orlandi (2005, p.71), ao afirmar que “o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter apenas uma letra ou até muitas páginas (...); o texto tem seu sentido: sua historicidade resulta em um trabalho de sentido”.

Em concordância com a referida autora, Meurer (2005) fundamentado em Fairclough (2001), observa que:

Todo discurso é investido de ideologias, i.e, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, i.e, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. A partir dessas características, **o discurso organiza o texto e até mesmo estabelece como o texto poderá ser**⁵. (p.87)

Portanto, o texto reflete, materializa e representa o discurso produzido pela sociedade que é representada por várias agências de letramento, tais como: a igreja, a escola, a academia, a SAB (Sociedade de amigos de Bairro), a indústria, etc. De forma, que o texto é perpassado por relações de poder, representando as ações humanas atravessadas de discursos.

Partindo da premissa de que uma das funções da língua é materializar/representar as ações humanas, Bronckart (2003, p.71) defende que os textos são “toda e qualquer *produção de linguagem situada oral ou escrita*” (grifos do autor) que concretiza as ações. Tal produção de linguagem sofre variações significativas e multiplica-se constantemente, tanto por estar relacionada à atividade humana de interação como por estar ligada aos espaços sócio-históricos em que essa atividade ocorre.

Diante disso, definimos texto como uma unidade significativa instaurada em um contexto sociolinguístico e perpassada pelo discurso que pode ser materializado tanto na oralidade como na escrita.

De acordo com Maingueneau (2001), o termo enunciado pode ser entendido como um texto, pois apresenta uma sequência verbal expressando a intenção comunicativa do enunciador. Essa sequência manifesta-se como uma decisão do enunciador, orientada pela representação que se tem do destinatário e do objetivo a ser alcançado. Os enunciados das atividades dos módulos caracterizam-se, quase sempre, por uma sequência injuntiva dando um comando ao cursista, persuadindo-o, assim, a construir um diálogo com o tutor. Nesse caso, temos uma noção bakhtiniana importante, a atitude responsiva.

⁵ As sequências em negrito foram destacada por nós.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que toda atividade/resposta é heterogênea/dialógica, que se constrói a partir das práticas letradas requeridas pelas atividades e demonstradas pelo cursista. As respostas são diálogos sociais que não se repetem de forma absoluta e não são completamente novos, conforme nos lembra Bazerman (2005, p.24) "os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem".

Ainda quanto à concepção de atividade/resposta como texto, fundamentamos também em Orlandi (2005, p.19), ao afirmar que a linguagem é concretizada na ideologia e vice-versa. Portanto, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Ao utilizarmos a linguagem, visamos nos comunicar, enfim interagir com o outro e, sobretudo, objetivamos persuadir o outro, haja vista que, ao dizer algo, o sujeito-falante como detentor da palavra, declara, informa, avisa, pergunta, ordena etc., com a clara intenção de o seu interlocutor desempenhar uma atitude comunicativa – uma ação intelectual e/ou física. Entendemos, portanto, que o sujeito, ao fazer uma pergunta, requer uma resposta da parte do outro. Qualquer ato comunicativo do sujeito demanda uma ação do interlocutor; assim, a palavra está ligada à ação. Nesse sentido, o enunciado dirige-se a alguém e está voltado para o destinatário.

Em virtude dessas considerações, acatamos a ideia de que as atividades que compõem os módulos do Nível Intermediário, além de serem eventos de letramento, podem ser consideradas um gênero do discurso, pois, de acordo com Bakhtin (1992, p.279), os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados" e estão vinculados a uma esfera da atividade humana, no caso desta pesquisa, a esfera pertence ao domínio discursivo do ensino e a agência de letramento acadêmico é denominada de Curso Mídias na Educação, que se utiliza de vários eventos e práticas de letramento. Uma dessas práticas são as atividades, aqui focalizadas, como um gênero discursivo, no qual elementos externos – conhecimento de mundo e

experiência com a escrita – e internos - escolhas dos recursos linguísticos - acabam interferindo na construção da resposta/texto.

Partindo desse pressuposto, entendemos que, ao produzir a resposta que será avaliada pelo tutor, o cursista está realizando uma transposição didática, pois, neste momento, ele deve transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos didatizados, principalmente quando o enunciado da questão solicita-lhe a elaboração de ações de ensino. Mas, para haver transformação do conhecimento acadêmico em objeto de ensino, é necessário que os enunciados dos módulos sejam claros, articulem os saberes teóricos e práticos e pautem-se nos diversos tipos de letramento, objetivando, dessa forma, levar o cursista a ter o domínio da linguagem midiática a fim de que possa colocá-la em prática no seu cotidiano profissional.

Reenfatizamos que não é propósito desta pesquisa analisar a transposição didática dos cursistas, como eles transformam o conhecimento acadêmico e o explicitam nas respostas; analisamos a transposição didática na esfera dos elaboradores do material didático, ou seja, interessa-nos perceber se a transformação do conhecimento científico realizada pelos elaboradores, nos enunciados das atividades, privilegia a relação teoria-prática.

No item a seguir, discorreremos sobre a articulação entre teoria e prática que deve nortear o curso de formação continuada de professores.

2.4 - A relação teoria e prática na formação de professores

Sabemos que para um curso de formação continuada para professores ser efetivamente produtivo, contribuindo para uma aprendizagem significativa, é necessário ter-se um currículo baseado no modelo reflexivo. Sendo assim, o docente estará sintonizado com discussões teórico-práticas e com processos continuados de reflexão primando pelo eixo uso/reflexão/uso. Para isso, é fundamental que a grade

curricular do curso objetive habilitar o professor teórica e metodologicamente, a fim de ressignificar sua prática docente.

Considerando a intrínseca relação que deve haver entre teoria e prática, concordamos com Tardif (2002), quando afirma que os cursos de formação de professores ensinam teorias e mais teorias, deixando para o último ano do curso as aulas práticas. Dessa forma, as teorias ensinadas, na maioria das vezes, não têm a menor relação “com ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor” (p.241). Neste sentido, ratificamos nosso interesse em investigar se, realmente, as atividades que compõem os módulos do nível intermediário estão baseadas nos moldes de um currículo reflexivo, em que a teoria está associada à prática e vice e versa.

Sabemos que o ato de habilitar-se cada vez mais é uma ação necessária a uma prática docente fundamentada, consciente e reflexiva. Por isso, o professor deve desenvolver ações para constituir-se como um ser reflexivo.

Entendemos que essas ações devem estar pautadas em vários objetivos, citaremos alguns deles, como: desejar ser um professor de profissão⁶ co-relacionar a teoria e a prática e refletir sobre sua própria prática pedagógica.

É importante ressaltar que as atitudes citadas anteriormente não dependem apenas do desejo e da força de vontade do professor. As instituições educacionais, os cursos de formação continuada e os pesquisadores têm um papel fundamental na re(const)rução do professor como ser reflexivo, conforme afirma Tardif (2002).

Acreditamos que o professor, ao fazer cursos de formação continuada, seja induzido a refletir sobre sua prática e possa, de fato, pesquisar sobre ela, desmistificando a ideia de que a pesquisa apenas possa ser realizada na universidade

⁶ Professor de profissão, segundo Tardif (2002), é um ator no sentido literal da palavra, uma vez que assume sua prática, mobiliza conhecimentos aliados à teoria, constrói significados para o ato da docência. Ver capítulo “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento” na obra *Saberes docentes e formação profissional*.

e que ele e a escola constituem-se em meros receptáculos dos resultados científicos: a universidade produz o conhecimento e eles o utilizam.

Defendemos que para esse processo de (re)construção e desmistificação ser concretizado, os cursos de formação continuada devem ser embasados numa perspectiva de ensino que ofereça subsídios teórico-práticos ao docente a fim de que ele possa, sobretudo, transformar o conhecimento acadêmico em objeto de ensino.

A concepção de ensino adotada pelos cursos de formação continuada de professores é um dos fatores propulsores para construção de um professor reflexivo. Destacamos que, se os cursos não se constituírem numa comunidade de aprendizagem, em que o processo ensino/ aprendizagem é construído coletivamente, o professor será induzido ao processo letárgico, pois, ao se deparar com uma concepção fragmentada de ensino, tende a internalizá-la. Outro fator que pode estimular o professor à letargia é a inabilidade da escola em construir e ser construída pedagogicamente, contribuindo, assim, na gênese de um professor não reflexivo, porque a instituição passa a ser uma "muralha", conduzindo-o a não relacionar teoria e prática, a não pesquisar, levando-o apenas a ser um mero reproduzidor de conhecimentos. Isso traz consequências negativas para o professor, para a escola e para o aluno.

É comum escutarmos de professores e da equipe "pedagógica" da escola discursos do tipo "a teoria é uma utopia"; "a teoria não tem nada a ver com a prática", "os pesquisadores não sabem o que é uma sala de aula". Realmente, percebemos que é muito difícil para o professor ser reflexivo, quando a escola e ele próprio desconhecem as pesquisas. Nesse sentido, não tem sido preocupação e nem meta das escolas, em geral, estimularem os docentes a fazerem cursos de formação

continuada e, muito menos, criarem condições para esses docentes pesquisarem e, assim, vão contribuindo substancialmente para a criação do professor letárgico⁷.

O professor, em sua prática pedagógica, mobiliza conhecimentos para explicar conteúdos e para resolver problemas que aparecem em sala de aula, esses conhecimentos são cotidianamente utilizados, via de regra, de forma mecânica pelo docente, tornando, muitas vezes, o ato de ensinar "robotizado". Porém, a partir do momento em que o professor tem a consciência de que tais conhecimentos não são suficientes para atingir os objetivos pedagógicos – ser um agente de letramento e construir alunos críticos – ele sentirá a necessidade de refletir sobre o ato de ensinar, configurando-se, assim, o primeiro passo para se transformar em um professor reflexivo.

Literalmente, o que é ser um professor reflexivo? No senso comum, há equívocos a respeito do termo reflexivo, como atesta Pimenta (2002, p.18)

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso o que diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos refletem. Então, por que essa moda de 'professor reflexivo'? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão 'professor reflexivo' tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Portanto, não é apenas o ato de pensar que torna o professor reflexivo. Para a referida autora, ser um professor reflexivo requer atitudes, como: conhecer os aspectos sócio-político-econômicos da comunidade educativa da qual ele é membro e apropriar-se de teorias. Para isso, é imprescindível ter uma educação continuada; tornar-se um pesquisador; enxergar o ensino como prática social; colocar-se como

⁷ Utilizamos o referido adjetivo para caracterizar uma grande parcela de professores que devido ao espaço sócio-político-econômico em que estão inseridos, encontram-se acomodados, acorrentados e, muitas vezes, sem forças de lutar para libertar-se das correntes. Evidentemente, não estamos culpando o professor, pois ele faz parte de uma engrenagem forte e quase sempre não é a peça principal dessa constituição. Na verdade, ele é condicionado ao contexto em que atua.

sujeito participativo das propostas a serem implementadas pela escola e envolver-se no projeto pedagógico da escola e ter autonomia.

Pimenta afirma que o ato de se transformar em um professor reflexivo não pode ser unilateral, isto é, não depende exclusivamente do anseio do professor, uma vez que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, que dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, levando-os a compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Dessa forma, a prática reflexiva é um processo coletivo que contribui para que a escola seja transformada em comunidade de aprendizagem nas quais professores se apoiem e se estimulem mutuamente, constituindo-se, assim, um valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social.

Em consonância com Tardif (2005), Pimenta (2002), fundamentada em Schön (1983), defende a ideia de que a formação de professor baseada nos moldes de um currículo normativo, em que a ciência está distante da prática, não consegue formar bons profissionais, uma vez que o docente, diante de atividades periféricas⁸, não consegue solucioná-las “porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não são formuladas” (p.19).

Sem dúvida, um requisito imprescindível à implantação de transformações na formação de professores reflexivos e pesquisadores seria uma reforma nos currículos dos cursos de licenciaturas. Para isso, o cerne dessa inovação curricular deveria ser a relação entre teoria-prática-reflexão, proporcionando ao aluno-professor, no desenvolvimento do curso, o contato com a prática, oferecendo-lhe autonomia e uma profissionalização reflexiva.

⁸ São problemas que acontecem em sala de aula, como indisciplina por exemplo. Ler Cap. 7 “Os fundamentos interativos da docência” – Tardif (2005).

A expressão professor reflexivo é um conceito político-epistemológico, exigindo acompanhamentos de políticas públicas para a sua efetivação. Caso contrário, transformar-se-á num discurso político que culpabilizará o professor e isentará os políticos, os gestores de educação e os cientistas de suas responsabilidades e compromissos.

Julgamos necessário tecer essas considerações sobre relação teoria-prática e reflexividade pelo fato de termos o interesse em verificar se as atividades dos módulos do Ciclo Intermediário de Mídias estão pautadas nos moldes da reflexividade, a fim de proporcionar ao cursista associar, simultaneamente, o saber teórico a sua prática pedagógica.

Ainda com relação à articulação teoria-prática, pautamo-nos em Tardif (2002) ao afirmar que o saber não está somente ao lado da teoria, ele é contra a ideia de que o saber é produzido fora da prática. Nesse sentido, o autor referido diz que o saber docente é um saber plural, advindo da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino); de saberes curriculares (saberes que emergem da tradição cultural); disciplinares (programas de escola) e experienciais (saberes construídos no cotidiano), requerendo do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para uma prática mais adequada aos novos moldes exigidos pela interatividade

Ao falar sobre, 'mobilização de saberes', o autor transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

Ebaseando-se nessa perspectiva, consideramos o saber experiencial como sinônimo do saber prático que, para nós, corresponde ao letramento profissional.

A articulação entre saber teórico e prático está relacionada à transformação do conhecimento acadêmico em objeto de ensino, a qual será abordada a seguir.

2.5 – Transformação de conhecimento acadêmico em objeto de ensino

Conforme objetivo desta pesquisa, entendemos ser necessário analisar como os elaboradores (representantes do MEC e de universidades federais e particulares) dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação transpõem os saberes acadêmicos para as atividades destinadas ao cursista. Nessa transposição, o conhecimento científico deve ser transformado em conteúdo didático para que o aluno-professor transforme os conhecimentos acadêmicos sobre as quatro mídias em objetos de ensino.

A fim de realizar essa análise, baseamo-nos em Bordet (1985) que, para explicar o conceito de transposição didática, fundamenta-se em Chevallard (1991), professor de matemática, o qual a partir da tese do sociólogo francês Michel Verret, explicita a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, denominada de transposição didática que acontece em dois momentos: 1) a transposição externa, que ocorre no plano do sistema de ensino, ou seja, os elaboradores de programas transformam os saberes acadêmicos nos manuais de programas ou em livros didáticos; 2) a transposição interna, que se concretiza em sala de aula no momento em que o professor transforma o conhecimento acadêmico em saberes a ensinar e em saberes a assimilar. Neste sentido, segundo Verret “toda prática de ensino de um objeto pressupõe de fato a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino”.

Em cada um desses momentos de transposição didática (TD), os sujeitos interferem a partir dos interesses que estão em jogo, bem como das regras que são próprias a cada contexto específico. Para um entendimento melhor desse processo, Chevallard introduz o conceito de noosfera que é definida por ele como sendo a

instância que age como um filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado em sala de aula.

Segundo Chevallard (1991, *apud* PINHO ALVES, 2001, p.31), a transposição didática é entendida como um processo no qual “um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino”.

Bordet (1985) afirma que, caso não haja uma forte articulação entre teoria (saber acadêmico) e prática (saber a ensinar), qualquer projeto de ensino tende a não ter credibilidade. O autor referido ressalta que o controle social sobre o conteúdo ensinado deve ser fruto de interações da noosfera que deve compreender a esfera interior do sistema de ensino – escola - e a esfera exterior, academia. Esta última, classificada de rara elite pelo citado teórico, é quem ousa propor um novo contrato e pretende mostrar a via de reconciliação entre Escola e Sociedade. Dessa forma, é privilegiada apenas a noosfera dos elaboradores dos programas e manuais, reforçando a idéia de que o termo transposição didática torna-se então sinônimo da crença na superioridade absoluta do saber acadêmico, enquanto que o saber popular é considerado inferior.

Neste sentido, Bordet (1985) afirma que os fenômenos da TD, na ótica do professor matemático francês, são analisados como um constrangimento que reduz consideravelmente a margem de operação e o campo de ação dos professores e alunos, porque os papéis deles são hermeticamente definidos. Os primeiros devem encenar e os segundos devem sempre assimilar a encenação. Segundo Bordet, este é o problema da teoria do matemático: professores e alunos interpretam uma peça que foi escrita por outras pessoas e a eles cabem apenas o papel de representá-la. É como se o texto/peça tivesse mais importância do que a inteligência, a sensibilidade e a responsabilidade dos atores.

Um grande desafio do elaborador de manuais e, por sua vez, do professor é transformar um conhecimento científico em um conteúdo didático. De fato, teorias complexas, sem perder suas propriedades e características, precisam ser transformadas para serem ressignificadas pelos alunos. Assim, a transposição didática pode ser concebida como um conjunto de ações transformadoras que tornam um saber sábio em saber ensinável. Nessa perspectiva,

um processo transformador exige a determinação ou adoção de um ponto de partida ou ponto de referência. O ponto de referência ou o 'saber de referência' adotado é o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as regras do estatuto da comunidade à qual pertence (PINHO ALVES, 2001 p. 20).

Considerando o propósito de nossa pesquisa, faz-se necessário analisarmos a transposição didática externa. Para isso, observamos, nas atividades dos módulos, como são transformados os conhecimentos acadêmicos para as questões, verificando se os enunciados contemplam vários tipos de letramento (acadêmico, escolar e profissional). Segundo Pinho Alves, o conteúdo presente nos livros e materiais didáticos ao serem ensinados também são transformados.

No ambiente escolar, o ensino do saber sábio se apresenta no formato do que se denomina de conteúdo ou conhecimento científico escolar. Este conteúdo escolar não é o saber sábio original, ele não é ensinado no formato original publicado pelo cientista, como também não é uma mera simplificação deste. O conteúdo escolar é um "objeto didático" produto de um conjunto de transformações. [...]. Após ser submetido ao processo transformador da transposição didática, o "saber sábio" regido agora por outro estatuto, passa a constituir o "saber a ensinar" (op. cit., p.21).

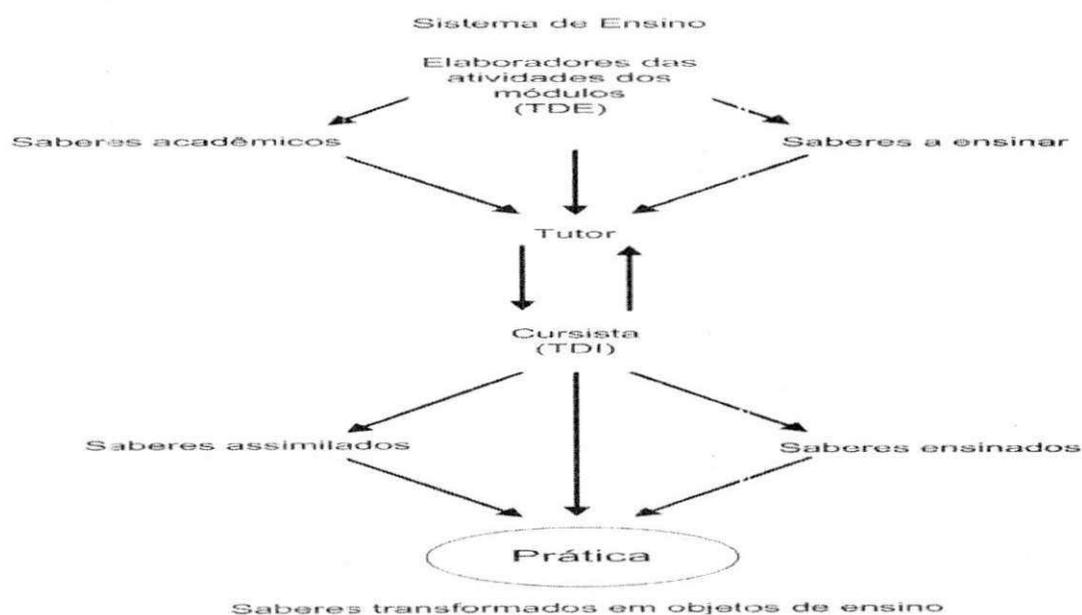
O saber ensinar é aquele entendido como conteúdo escolar ou como programa escolar. O autor referido entende que existe uma segunda transposição didática, ou seja, o conteúdo presente nos livros e materiais didáticos ao serem ensinados também são transformados.

Partindo desse pressuposto, as atividades dos módulos devem oferecer aos cursistas propostas que contribuam para a apreensão do conhecimento teórico e prático das quatro mídias. Tais propostas devem equacionar, de forma favorável, as

tensões entre as exigências mercadológicas e as pedagógicas inerentes à produção de material didático feita pelo Sistema de Ensino.

Conforme mencionado anteriormente, a transposição didática dá-se em dois momentos: transposição externa e transposição interna. No quadro abaixo, retratamos a noosfera – instância que exerce a função de filtragem entre o saber acadêmico e o saber ensinado em sala de aula – do Curso Mídias na Educação. Ressaltamos que, nesta dissertação, observamos o aspecto da relação teoria-prática existente nos enunciados das atividades. Verificamos, assim, apenas esse aspecto que acontece na transposição didática externa.

Quadro 1: Noosfera do Curso Mídias na Educação



No quadro acima, apresentamos uma adaptação do esquema da transposição didática formulado por Bordet (1985), tendo em vista fazer visualizar os representantes das ações e os saberes envolvidos. Primeiro, identificamos os representantes das

duas instâncias de realização do sistema de ensino: os elaboradores dos módulos e os cursistas. Estes concretizam a transposição didática interna, na sala de aula, proposta pela transposição didática externa realizada por aqueles ao elaborarem os módulos do Curso Mídias na Educação. Segundo, verificamos a realização do processo de transposição didática, promovido por esses dois representantes da noosfera, é necessária a transformação de saberes: acadêmicos → a ensinar → assimilados → ensinados → objetos de ensino.

Nesse processo, configura-se a reelaboração de saberes, pois os elaboradores transformam o saber acadêmico em enunciados que refletem os saberes que devem ser ensinados pelo tutor ao cursista e os que este ensinará aos seus alunos. Porém, nesse percurso, não se percebe integração entre elaboradores, tutor e cursista, pois os elaboradores, representantes de uma *elite do saber*, decidem o que o cursista deve aprender, conforme afirma Bordet (1985) em relação a processos de transposição didática. Tal decisão é evidenciada nos saberes didatizados que compõem as atividades.

De posse do saber transformado pelo elaborador, o tutor irá ser o mediador. Nesse caso, há interseccionalidade entre os saberes, pois tutor e cursista compartilham o mesmo ambiente de aprendizagem, a plataforma do e-PróInfo, e estabelecem uma relação dialógica para concretizar o processo ensino-aprendizagem.

Nesses movimentos transposicionais, o cursista assimila um saber ensinado que será transformado em objetos de ensino concretizados na sala de aula. Dessa forma, é na prática pedagógica que se espera a realização da transposição didática interna (TDI).

Capítulo 3

Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, referentes ao tipo e à natureza da pesquisa, ao *corpus* e à coleta de dados. Além disso, apresentamos uma descrição dos módulos do Ciclo Intermediário do Mídias na Educação (nosso objeto de estudo) e as categorias que orientarão a análise.

3.1 – Tipo de pesquisa

Para realização dessa pesquisa, o paradigma adotado foi qualitativo de natureza descritivo-interpretativista, por entendermos tal modelo metodológico

como a utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estrutura. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

Diante disso, pontuamos que não basta apenas ter os dados, as informações em mãos, é imprescindível saber o que fazer com eles. Segundo Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa de natureza descritivo-interpretativista tem como preocupação identificar os fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Devido a esse objetivo da investigação, conclui-se que a interpretação dos fenômenos aprofunda o conhecimento, pois ao utilizar o paradigma interpretativo, o pesquisador parte da concepção de que o mundo social é significativo e de que o homem constrói e reconstrói sua vida.

Sendo assim, a realidade e o comportamento social constituem-se o objeto de estudo dos pesquisadores interpretativos por acreditarem que as ações humanas são baseadas nos significados sociais e que as pessoas interpretam as ações e os

significados dessas atitudes através da interação entre elas. O pesquisador que trabalha nesse paradigma intenciona transformar a situação que está investigando e se reconhece como variável potencial no estudo. Na realidade, a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenário, não sendo o objetivo da pesquisa descrever numericamente os resultados.

Adotamos a pesquisa qualitativa, por entendê-la como útil à nossa abordagem. Justificamos tal posição “pela pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema em investigação” (BRANDÃO, 2002, p.29), bem como, cumpre-nos um esforço no sentido de delinear a nossa compreensão da adequação teórico-metodológica, uma vez que se trata de uma postura epistemológica, de uma prática “profundamente laboriosa” (BRANDÃO, op.cit., p.42), em torno da qual são geradas discussões acerca do seu rigor e cientificidade.

O percurso histórico da pesquisa qualitativa situa-se entre as disciplinas humanas com o nascimento na sociologia, mais especificamente nas iniciativas antropológicas para entender o objeto da pesquisa (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.15). Esta abordagem em muito contribuiu para a constituição de uma nova maneira de fazer ciência, opondo-se ao quantitativismo dominante, pois passou por ressignificações que a ampliaram para “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (op.cit., p. 17).

No caso da nossa pesquisa, cujo paradigma é qualitativo, de natureza descritivo-interpretativista, é indispensável realizar a descrição, a análise e a reflexão dos enunciados das 23 atividades que compõem os módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação em todas as suas minúcias, sobretudo no que concerne aos tipos de letramentos presentes ou não nessas atividades, como também verificar o processo de articulação entre teoria e prática nas citadas atividades.

3.2 – Coleta dos dados

Para coletar os dados referentes à pesquisa, tivemos acesso à plataforma do e-ProInfo, gestor do Curso Mídias na Educação, na condição de visitante com autorização da coordenação, na base da Universidade Federal de Campina Grande, e analisamos as atividades referentes aos módulos do Nível Intermediário disponibilizados no citado ambiente virtual de ensino.

Observamos as atividades do Nível Intermediário da segunda oferta do citado curso oferecida entre os meses de dezembro/2007 a junho/2008. A análise dessas atividades aconteceu no segundo semestre de 2008. Dessa forma, a leitura e o estudo dessas atividades constituem-se num instrumento de coleta de dados.

Ao analisarmos os dados, pretendemos responder às perguntas norteadoras desta pesquisa, e, assim, contribuir para a formação de professores viabilizada pelo ensino a distância.

3.3 – Contexto da pesquisa: Curso Mídias na Educação

Com relação à agência de letramento *online*, foco de nossa pesquisa, trata-se de um Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias Integradas que tem como público alvo professores da Educação Básica, especialmente da rede Pública de Ensino – Estadual e Municipal.

O Curso Mídias na Educação apresenta três níveis com as seguintes especificidades e certificações: Ciclo Básico, com duração total de 120 horas e certificação de Extensão; Ciclo Intermediário, com 60 horas de duração e certificação de Aperfeiçoamento; Ciclo Avançado, com certificação de 180 horas e certificação de

Especialização. Esses ciclos compõem o curso de especialização com estrutura modular. Ao concluí-lo, o cursista receberá o título de especialista em mídias.

Cada ciclo apresenta uma quantidade diferenciada de módulos. No Ciclo Intermediário, há quatro módulos que correspondem ao número de mídias estudadas nesse nível do curso. A produção dos módulos é feita por uma equipe de professores mestres e doutores de diferentes universidades brasileiras. O cursista tem acesso aos módulos através da plataforma do e-ProInfo e recebe os CDs da universidade que gerencia o curso no seu estado.

O programa está sendo desenvolvido em todo Brasil pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC em parceria com Secretarias de Educação e Instituições Públicas de Educação Superior – estas, responsáveis pela produção, funcionamento e certificação dos módulos, assim como pela seleção e capacitação de tutores.

O processo seletivo do curso acontecia até a época de nossa coleta da seguinte forma: a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e a Secretaria do Município de Campina Grande juntamente com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) fazem a divulgação do curso. Os professores interessados preenchem um formulário de inscrição que se constituía como instrumento de seleção.

É importante registrar que algumas condições eram pré-estabelecidas pelas secretarias para a efetivação do professor no curso: estar em sala de aula, ter certificação de licenciatura plena, disponibilizar 5 horas semanais para estudar e ter acesso à internet. Após essa seleção, os órgãos públicos citados acima enviavam a lista dos aprovados para a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG que coordena o curso na Paraíba.

O Ciclo Intermediário, objeto de nosso estudo, teve como tutora uma professora mestra graduada na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A função da

tutora, nesse contexto de EaD *online*, é mediar o processo de aprendizagem; auxiliando na resolução das atividades; reescrevendo os enunciados das atividades, caso seja necessário para atender aos objetivos do curso; sugerindo leituras e reescrituras das respostas dadas pelo cursista; elucidando dúvidas; avaliando o desempenho do cursista durante o curso, etc. Nesse sentido, ela mobiliza os saberes docentes do ensino presencial associados aos saberes que o EaD *online* exige.

Caso o tutor tenha dúvidas acerca de qualquer aspecto envolvendo o processo de formação do cursista, ou se tiver dúvidas ou detectar inconsistências com relação às atividades, o tutor tem a seu dispor o coordenador do Ciclo Intermediário que o orientará.

Neste Ciclo, havia 36 cursistas matriculados. A maioria dos cursistas atua na Educação Básica, da rede pública de ensino. Eles são licenciados em Letras, História, Biologia, Geografia, Física, Matemática, Pedagogia, Química. Portanto, o Ciclo Intermediário tinha alunos de diversas áreas do conhecimento.

O programa do Curso Mídias na Educação focalizado nesta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Contribuir para formação de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meios de comunicação no contexto das diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.
- Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV/Escola, Proinfo, Rádio, Escola) e os desenvolvidos por IES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade.

3.4 - Corpus da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 23 atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Esse estágio do curso tem a duração de 60 horas e sua matriz curricular é distribuída em quatro módulos sequenciais cujos conteúdos referem-se ao estudos das seguintes mídias: rádio, tv/vídeo, internet e material impresso.

No quadro abaixo, apresentamos os módulos de acordo com a sequência em que são abordados, os objetivos e os números de atividades que os constituem.

Quadro 2: Organização modular do Ciclo Intermediário

Módulos	Objetivos	Número de atividades
Módulo 1 TV e Vídeo: Desenvolvendo projetos audiovisuais educativos	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as correlações entre tecnologia, tecnologia educativa e currículo;- Elaborar pensamento crítico sobre a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar;- Aprender sobre pedagogia de projetos e sobre metodologias de trabalho para o desenvolvimento de projetos audiovisuais educativos.	5
Módulo 2 Mídia Rádio	Objetivo geral -Apresentar o rádio e seu papel na construção de ecossistemas educativos Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">- Conhecer o histórico do rádio: mudanças de tecnologia, formatos e conteúdos ao longo dos anos e suas implicações socioculturais.- Contextualizar os usos do rádio, aspectos sociais, culturais e educativos.- Apresentar possibilidades para a implantação de uma rádio na escola.	5
Módulo 3 Gêneros textuais impressos	<ul style="list-style-type: none">- Propiciar uma visão geral dos gêneros textuais- Promover o conhecimento de alguns dos gêneros textuais da mídia impressa e de suas especificidades.- Favorecer a reflexão sobre seu uso em práticas didático-pedagógicas.-Estimular a criação de atividades de leitura e produção de texto da mídia impressa fundamentadas na noção de gênero textual.	3
Módulo 4 O uso da informática na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Analisar o conceito do processo ensino-aprendizagem e identificar os componentes desse processo.- Apresentar os recursos didáticos e discutir as contribuições deles para o processo ensino-aprendizagem.- Aprender sobre o uso do computador como recurso didático e analisar suas aplicações pedagógicas.	10

Após a apresentação dos módulos, entendemos ser necessário realizar a descrição de cada módulo no item que se segue.

2.5 – Descrição dos módulos

O módulo **Tv e vídeo: desenvolvendo projetos audiovisuais e educativos** equivale a quinze horas de formação a distância e tem como objetivo ensinar o cursista a “elaborar projetos escolares que levem em conta a responsável e eficaz inserção dos recursos tecnológicos no contexto curricular”, conforme afirmação posta no início do módulo.

Para alcançar esse objetivo, o módulo propõe: a) discussão sobre como as tecnologias da informação e da comunicação foram sendo tratadas curricularmente ao longo do tempo, de acordo com as ideias pedagógicas de cada época e b) estudo sobre projetos educativos.

As cinco atividades avaliativas contemplam os conteúdos abordados, neste módulo, que são os seguintes: Tecnologia educativa e currículo; Educação audiovisual e currículo; Pedagogia e projetos; Prática de projetos educacionais e Elaboração de projetos.

O módulo **Mídia Rádio** corresponde a quinze horas de formação a distância e tem como propósito fazer com que o cursista aprenda a utilizar o rádio como elemento integrado ao cotidiano escolar. Para isso, o módulo “oferece uma reflexão e uma abordagem didático-pedagógica sobre as diversas etapas e forma de utilização do rádio hoje disponíveis”, segundo apresentação contida no início do citado módulo.

No ciclo intermediário, o estudo da mídia rádio objetiva aprofundar aspectos que envolvem a linguagem radiofônica, na tentativa de auxiliar o cursista no processo de utilização do rádio como meio de expressão e de reflexão sobre o papel social dessa mídia.

O módulo possui cinco atividades obrigatórias de caráter avaliativo. Ao responder essas questões, o cursista é orientado a socializar suas respostas em fóruns específicos indicados ao fim das atividades, de modo a propiciar a discussão dos temas propostos entre os participantes (cursistas e tutor) na Sala Virtual de Aprendizagem. A socialização dessas respostas contribui para que a construção do conhecimento seja realizada coletivamente, uma vez que cursistas devem colaborar dando opiniões, sugestões e indicações bibliográficas entre si, tendo o tutor como mediador dessa construção do conhecimento.

Conforme orientação do Curso Mídias na Educação exposta nos módulos, o cursista deve acessar o ambiente e-ProInfo de três a quatro vezes por semana, a fim de acompanhar as interações, as notícias e as novas atividades. Os módulos também o orientam a compreender os materiais didáticos como auto-instrucionais, podendo, ainda, contar com o apoio do tutor e colegas.

Ainda com relação às atividades do módulo "Mídia Rádio", é solicitada aos cursistas a divulgação de suas respostas às atividades apenas em fóruns específicos: a 1ª atividade no fórum "O Rádio no Brasil", as 2ª e 3ª atividades no fórum do tópico Ecossistemas Educativos e as 4ª e 5ª atividades no fórum "Rádio na Escola".

O módulo **Gêneros textuais impressos** equivale a quinze horas de estudo a distância e é dividido em três etapas: 1) Contexto de produção e gênero, 2) Gêneros impressos e suas peculiaridades e 3) Formando leitores e autores. Em cada etapa, o cursista deve responder a uma atividade, portanto, o módulo possui três atividades obrigatórias e avaliativas. Porém, há três atividades que não são obrigatórias, uma vez que não é solicitada ao cursista a resolução delas, como também não é indicado o local em que ele deve postar a resposta, essas três questões apresentam um cunho apenas de reflexão. O estudo desse módulo equivale a 15h de formação à distância, sendo 5h para cada etapa.

Ao responder às atividades 1 e 2, o cursista deve postá-las no Diário de bordo, cujo ambiente é fechado, sem que o cursista tenha acesso às respostas de outros cursistas. Já a resposta à 3 deve ser colocada em dois ambientes, Fórum e Biblioteca – material do aluno. No fórum, as respostas aos itens A.2 e B.1, e na biblioteca, o último item, B.3. Entendemos que de todos ambientes virtuais da plataforma e-ProInfo, a biblioteca é o que exige um texto mais acadêmico. Fato corroborado com a socialização do texto-resposta do cursista na biblioteca que só será possível após a aprovação do tutor, que dará um comando para que o texto fique disponível na biblioteca a fim de que os outros cursistas possam ter acesso a ele.

A segunda etapa, Gêneros impressos e suas peculiaridades, é constituída de dois tópicos: Gênero de discurso e Leitura e produção de texto na escola. No primeiro tópico, o módulo apresenta a origem do conceito de gêneros textuais através de definições. No segundo tópico, leitura e produção de texto na escola, a abordagem conteudística basea-se no procedimento metodológico das definições.

O módulo **O uso da informática na prática pedagógica** correspondem a quinze horas de formação a distância. O módulo é dividido em três etapas, quais sejam: o processo ensino-aprendizagem, os recursos didáticos e a utilização do computador como recurso didático. Neste módulo, há dez atividades distribuídas da seguinte forma: 2 atividades na primeira etapa, 4 atividades na segunda etapa e 4 atividades na terceira etapa. Todas as atividades são de caráter avaliativo.

Esse módulo referente à mídia informática é mais extenso no que diz respeito ao estudo do conteúdo, há muitos textos teóricos e uma vasta referência bibliográfica. O número de ambientes virtuais é maior também, a saber: escola, biblioteca, shopping center, salão de jogos e cinema. Ao linkar os referidos ambientes, o cursista terá acesso às atividades, ao material de estudo, à agenda, a vídeos, aos avisos, a jogos e à interação.

3.6 – Categoria de análise

Realizando uma análise prévia das 23 atividades, vislumbramos evidências dos letramentos subjacentes: escolar, profissional e acadêmico. Essas evidências se constituirão, portanto, nas categorias que orientarão a análise de dados a ser apresentada no capítulo 3, Análise dos dados, intitulado de Evidências de letramentos e articulação de saberes.

O quadro 3, a seguir, apresenta a distribuição das evidências desses letramentos no conjunto das atividades.

Quadro 3: Evidências de letramentos nas atividades do Ciclo Intermediário

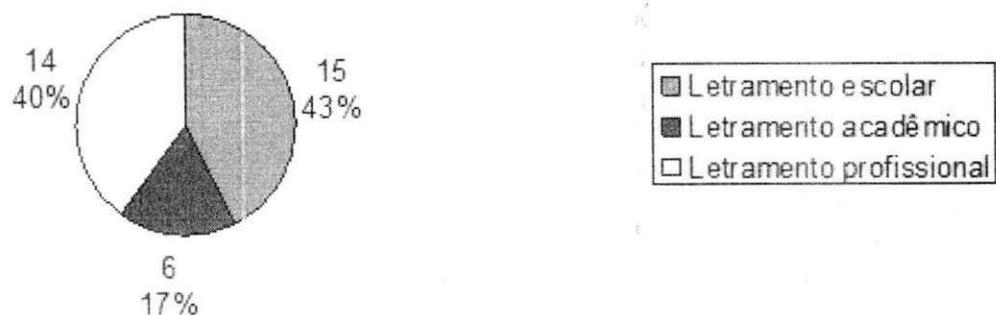
Módulos	Número de Atividade*	Letramento escolar	Letramento profissional	Letramento acadêmico
Mídia Rádio	1	x	x	
	2	x	x	
	3	x	x	
	4			x
	5			x
Tv/vídeo	1	x	x	
	2	x	x	
	3	x		
	4			x
	5	x		
Material impresso	1	x	x	
	2	x		
	3			x
Informática	1	x		
	2	x	x	
	3	x	x	
	4	x	x	x
	5	x	x	
	6	x	x	
	7		x	
	8		x	
	9		x	
	10			x

* Os números que aparecem, no quadro, representam a numeração das atividades no interior do módulo

Nas 23 atividades analisadas, predomina o letramento escolar e profissional que aparece simultaneamente e subjaz a 11 atividades. As evidências de outros letramentos, que aparecem de forma isolada nas atividades, são distribuídas da seguinte forma: 3 atividades requerem apenas o letramento escolar; 3 pautam-se no letramento profissional e 6 envolvem o letramento acadêmico.

No quadro abaixo, explicitamos, através do percentual, os tipos de letramento subjacentes ao conjunto das 23 atividades do Ciclo Intermediário. Os números percentuais comprovam que há um hibridismo quanto aos tipos de letramentos e articulação de saberes presentes nas atividades.

Quadro 4: Percentual dos tipos de letramento subjacentes às atividades do Ciclo Intermediário



Capítulo 4

Evidências de letramentos e Articulação de saberes

Neste capítulo, analisamos os tipos de letramento subjacentes às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação e a articulação entre teoria e prática que permeia os enunciados das questões.

A articulação entre o saber teórico e o experiencial é evidenciada no conjunto das atividades do módulo, quando o enunciado de uma mesma atividade exige do cursista a mobilização do letramento escolar e profissional para construir a resposta da atividade.

Essa articulação é recorrente em 11 atividades que apresentam simultaneamente letramento escolar e profissional e nas 6 atividades que requerem o letramento acadêmico. Portanto, em 17 atividades percebe-se mais claramente a relação entre saberes teóricos e práticos.

Constatamos que os itens das 11 atividades são elaborados respeitando uma sequência crescente de demonstração de saberes: inicialmente, exigem do cursista a mobilização do conhecimento teórico a respeito das mídias abordadas nos módulos; em seguida, requerem uma ação pedagógica em que o cursista é levado a demonstrar conhecimentos práticos; mobilizando, assim, saberes experienciais. Tal sequência de saberes requeridos, nos enunciados desse conjunto de atividades, direciona o cursista à assimilação do conhecimento das mídias estudadas para que depois possa utilizá-la em sala de aula como recurso didático.

Com relação ao letramento acadêmico, as últimas atividades de cada módulo solicitam a produção de um gênero acadêmico que corresponde ao trabalho final referente ao estudo de cada mídia. Ao analisarmos todas as atividades que requerem o letramento acadêmico, percebemos que o cursista, ao responder a elas, deve

mobilizar, também, saberes teóricos e práticos. Dessa forma, nessas atividades, há o imbricamento de letramentos acadêmico, escolar e profissional.

Para demonstrar a nossa constatação acerca dos letramentos subjacentes às atividades e sobre a articulação entre saber teórico e experiencial, criamos a categoria Evidências de letramentos e articulação de saberes. Essa categoria subdivide-se em letramento escolar, profissional e acadêmico que será evidenciada nos exemplos a seguir.

4.1 - Letramento Escolar

Nesse item, observaremos quatro exemplos para demonstração do letramento escolar. Ao analisarmos as atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, constatamos que as primeiras atividades de cada módulo exigem do cursista a mobilização do saber teórico e prático simultaneamente. Porém, investigamos, nesse item, o letramento escolar, mesmo quando a atividade apresenta também letramento profissional, que será abordado no item 4.2.

O exemplo, a seguir, corresponde à segunda atividade do módulo **Gêneros textuais impressos**, inserida na segunda etapa denominada *Gêneros impressos e suas peculiaridades* e faz referência ao estudo dos gêneros carta do leitor e resenha crítica (Vide Anexo 1). Nessa etapa, o módulo explica os gêneros notícia, reportagem, entrevista, editorial, artigo de opinião, crônica jornalística, resenha crítica e carta do leitor. Estes últimos são os únicos abordados no conjunto de atividades do citado módulo. Vejamos a atividade:

Ex. (1)

- 1) (Re) leia os exemplos apresentados acima em **Carta do Leitor e Resenha Crítica**.

- 2) Identifique nesses dois textos as seguintes informações: fonte e data de publicação, autor, público alvo (a quem se destina) e finalidade com que foram produzidos.
- 3) Reflita sobre a influência delas na determinação da estrutura do texto.
- 4) Vá a ferramenta **Diário de Bordo** e registre sua reflexão.

A atividade utilizando-se de recurso de exemplificação, carta do leitor e resenha, conduz o cursista a refletir sobre os elementos que determinam o aspecto composicional e contedístico dos gêneros textuais. Para isso, solicita a identificação desses elementos referentes aos atos de enunciação (interlocutores visados, produtores, data de publicação) e à interação social (veículos nos quais os textos se materializam e finalidade comunicativa dos gêneros). Como vemos, para responder aos itens 1 e 2, o cursista deverá identificar esses elementos e refletir sobre sua importância para a “estrutura” dos gêneros. Ao solicitar isso, acredita-se que o cursista compreenda os efeitos de sentido pretendidos pelos autores dos textos abordados na atividade acima. Desse modo, a atividade caracteriza-se como escolar porque, para responder a ela, cabe ao cursista apenas demonstrar esse saber teórico exposto no módulo.

A abordagem do tema, as marcas linguísticas (estilo) e a multimodalidade são aspectos abordados nos textos indicados, no módulo, para a leitura, configurando-se em conteúdo teórico exposto, no módulo, sobre a mídia estudada. Porém, não é retomado na atividade. Constatamos, portanto, uma redução do conteúdo, pois poucos elementos teóricos foram abordados na atividade.

Entendemos que o reducionismo da teoria na atividade ocorre devido à natureza do curso. O EaD *online* promove a autonomia da aprendizagem, que é estabelecida por atitudes do cursista, como: administrar seu tempo de estudo; acessar o conteúdo programático e o ambiente de aprendizagem; construir sua independência no processo de formação. Outro aspecto importante é que existe um tutor cuja função

é mediar esse processo, para tanto pode reelaborar enunciados, colaborar com os cursistas em relação às atividades, entre outras ações próprias da docência.

No terceiro item da atividade, o cursista deve refletir sobre a influência que os aspectos relacionados aos atos de enunciação e de interação social exercem na construção dos textos em questão. Ao produzir a reflexão proposta, no item 4, o cursista deve demonstrar os conhecimentos teóricos sobre os gêneros textuais impressos explicados no módulo. Sendo assim, o cursista vai mobilizar os saberes referentes ao conteúdo da mídia estudada. A mobilização desses saberes suscitada pela atividade corresponde, como vemos, ao letramento escolar.

Ainda com relação ao item 4, o enunciado "*Vá a ferramenta Diário de Bordo e registre sua reflexão*" não encaminha o cursista para a produção de um gênero, seja ele escolar ou acadêmico. O direcionamento dado para a escrita é que se produza uma "reflexão". Tal solicitação levou-nos a questionar: Que tipo de reflexão? Reflexão é gênero? Que gênero utilizar para registrar a reflexão?

O cursista, orientado por esse enunciado, poderá produzir uma crônica, um artigo, um texto dissertativo ou até um poema, se desejar. E como o módulo objetiva favorecer a reflexão sobre uso dos gêneros textuais em práticas didático-pedagógicas, assim como estimular a criação de atividades de leitura e produção de textos da mídia impressa fundamentada na noção de gênero textual, entendemos que a atividade deveria definir o gênero textual a ser produzido.

Ao defendermos a ideia de solicitação, na atividade, de produção de gênero textual, partimos do pressuposto de que para o cursista ensinar a mídia gêneros textuais impressos em sala de aula, é necessário praticar a produção de gêneros e não apenas (re)conhecer suas características. Ademais, a prática de produção de gêneros textuais poderia proporcionar ao cursista um aprofundamento crítico-reflexivo sobre as teorias abordadas, no próprio módulo, a respeito da mídia gêneros textuais impressos.

Acreditamos que a não determinação da produção de gênero textual na atividade seja, talvez, pelo fato de os elaboradores do módulo deduzirem que o cursista, devido a sua prática docente e acadêmica, já tenha a proficiência de produzir gêneros textuais.

O propósito do módulo "gêneros textuais impressos" é de preparar o cursista para trabalhar com essa mídia em sala de aula. Por isso, reiteramos que a solicitação de produção de gênero textual, na atividade, favoreceria a aprendizagem; uma vez que o processo de construção do gênero levaria o cursista a internalizar, com mais propriedade, o aspecto teórico subjacente ao enunciado da atividade.

No exemplo (2), a seguir, verificaremos a primeira atividade do módulo **Mídia Rádio** para demonstrar evidências de letramento escolar.

Ex. (2)

Ouvindo rádio	
Descrição	Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dia preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa.
Atividade	Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?
Observações	Comente sua resposta no fórum específico do tópico O Rádio no Brasil .

É importante frisar que, neste Módulo, do Nível Intermediário da Mídia Rádio, o cursista estuda a história deste veículo, no intuito de perceber as transformações tecnológicas pelas quais ele passou e suas relações com o contexto social, tendo a oportunidade também de discutir como esta tecnologia pode estar a serviço de um

“ecossistema comunicativo” que privilegie o protagonismo do jovem em diferentes propostas de constituição de uma rádio escolar.

Embora não seja nosso intuito descrever a formulação do enunciado das atividades, devemos registrar que nos chama atenção o fato de todas as atividades⁹ serem divididas em três etapas topicalizadas de: descrição, atividade e observações. A escolha lexical para nomear essas etapas pode causar uma expectativa que não é confirmada, pois o vocábulo “descrição” conduz a imaginar que talvez exista uma caracterização do objeto de estudo (mídia rádio). Todavia, o que se constata é a solicitação implícita para o próprio cursista realizar a descrição, após o ato de escutar as rádios AM e FM. Em seguida, há o nome “atividade”, levando o aluno-professor a pensar que apenas essa parte deva ser respondida. E, por o último, o termo “observações” que foge do seu significado semântico, uma vez que se espera uma informação nova ou importante a respeito do conteúdo estudado. Na verdade, o que leva o cursista a perceber que essas etapas devem ser feitas são as sequências injuntivas anunciadas pelos verbos imperativos (*ligue, preste, cite e comente*), no início dos enunciados. Conforme Maingueneau (2001), tais verbos reforçam a intenção comunicativa dos enunciadores, elaboradores dos módulos, que requerem do cursista a demonstração do saber teórico ao produzir a resposta da atividade.

Consideramos que estas três etapas - descrição, atividade e observações -, correspondem respectivamente à fase preparatória, ao tipo de questão e à contribuição do cursista ao socializar sua resposta no fórum.

Ao solicitar que, na primeira etapa, o aluno-professor conheça as emissoras comerciais (AM e FM) presentes na sociedade, através da atitude de ligar e escutar o rádio, a atividade induz o cursista a atender a dois objetivos: primeiro, entender quais as intenções comunicativas propostas pelas emissoras e se suas respectivas

⁹ Todas as atividades do módulo sobre a mídia rádio apresentam essa divisão topicalizada.

programações corresponderem ao público alvo a que se destinam e, segundo, estimular a discussão sobre a representação que o aluno-professor tem da mídia rádio. Neste tópico "Descrição", o enunciado da questão está pautado no letramento escolar, requerendo do cursista a prática de escutar os programas das emissoras com mais atenção e, conseqüentemente, levando-o a desenvolver outra prática letrada: a leitura desses programas.

A realização da leitura do oral, na etapa "Descrição", conduz o cursista a perceber que as emissoras AM e FM são comerciais cujo objetivo prioritário é a obtenção de lucro. Elas têm programas de informação e entretenimento e possuem dois tipos de clientes: os ouvintes e os anunciantes.

O objetivo do enunciado, dessa primeira etapa, é levar o cursista a escutar as emissoras AM e FM e fazer uma comparação entre elas no tocante à qualidade do som e às programações das emissoras. A comparação entre as emissoras proporciona o cursista a entender que as intenções comunicativas subjacentes aos programas radiofônicos respeitam a cadeia enunciativa: locutor, ouvinte, anunciante, produtor e proprietário da rádio.

A segunda etapa "Atividade" propõe: "*Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público a que se destina.*" A indicação do programa desperta a capacidade do cursista de interpretar o processo do jogo enunciativo dos programas da rádio, conforme informação contida, no módulo, ao abordar o conteúdo sobre a mídia rádio.

Para realizar tal indicação, o cursista é conduzido a refletir sobre a gênese dos programas de rádio, uma vez que ela está atrelada a uma série de fatores: a) contexto sócio-histórico-econômico dos ouvintes e dos anunciantes de um determinado programa; b) a ideologia do locutor e do proprietário da rádio; c) objetivo comunicativo do programa; d) o horário do programa; e) o processo de enunciação que envolve o

programa, entre outros aspectos, segundo o conteúdo dos textos teóricos apresentados no módulo “Mídia Rádio”.

A análise dos fatores citados acima implica a demonstração do conhecimento do conteúdo que é abordado no módulo. Nesse sentido, a atividade requer do cursista o letramento escolar, pois ele deve demonstrar na resposta os saberes aprendidos sobre a mídia rádio, mobilizando, portanto, o saber do conteúdo assimilado que equivale ao saber teórico.

O exemplo (3), a seguir, refere-se à atividade pertencente ao módulo **O uso da informática na prática pedagógica** e está inserida na segunda etapa, do módulo, que aborda o conteúdo *Recursos didáticos*.

Ex.(3)

Redija, um texto, discutindo: O conceito de recursos didáticos. A função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. As possibilidades e limitações da utilização dos recursos didáticos em sua prática pedagógica. Disponibilize seu texto na Biblioteca – Material do Aluno, com o nome: Recursos Didáticos. seu nome. Exemplo: Recursos Didáticos. Ana Maria

Para abordar a referida mídia, a plataforma do e-ProInfo disponibiliza os seguintes textos teóricos: Uso de instrumentos artísticos na Educação Ambiental, Recursos Didáticos na Educação Especial, Sala Ambiente, Recursos Didáticos, Recursos audiovisuais em Sala de Aula, além de outros extraídos das revistas *Veja e Escola*.

O módulo solicita a leitura desses textos. Ao lê-los, o cursista tem a oportunidade de aprender que os recursos didáticos são classificados como: naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais. O módulo também dá explicação de como confeccionar recursos didáticos simples que podem ser utilizados na sala de aula. De

fato, a leitura dos textos proporciona o cursista a compreender os variados recursos que podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao computador.

A fim de que o cursista se aproprie das teorias estudadas no módulo, a atividade solicita o conceito e a função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Para responder a essa solicitação, o cursista deve mobilizar os conhecimentos acerca do conteúdo. Como a prática letrada requerida pela atividade é a demonstração do saber teórico, percebemos que o letramento escolar subjaz a atividade.

Compreendemos que a demonstração do aspecto teórico na resposta é importante para o cursista aprender sobre o conteúdo. Porém, o enunciado não leva o cursista a resgatar, na resposta, as concepções teóricas estudadas, no módulo, acerca dos recursos didáticos. Sendo assim, o enunciado pode induzir o cursista a construir definições sem um aporte teórico sobre o conteúdo estudado.

Diante dessa constatação, evidenciamos que a atividade deveria amarrar o construto teórico através de enunciados do tipo: "Com base nas discussões teóricas abordadas pelos autores (...) conceitue recursos didáticos"; Retome o aspecto teórico citado pelos autores, em que destacam as funções dos recursos didáticos (...)", entre outras possibilidades de enunciados.

No exemplo (4), a seguir, observamos a atividade referente ao módulo **Gêneros textuais impressos** que está inserida na primeira etapa intitulada *Contexto de produção e gênero*.

Ex. (4)

- Na sua prática de leitura e produção de texto ou naquela com os seus alunos, você leva em consideração conhecimentos prévios, partilhados, recursos semióticos, contexto de produção e intenções comunicativas?
- Vá à ferramenta **Diário de bordo** e registre a sua reflexão sobre a produção de texto em sala de aula ou a sua própria, à luz desses conceitos.

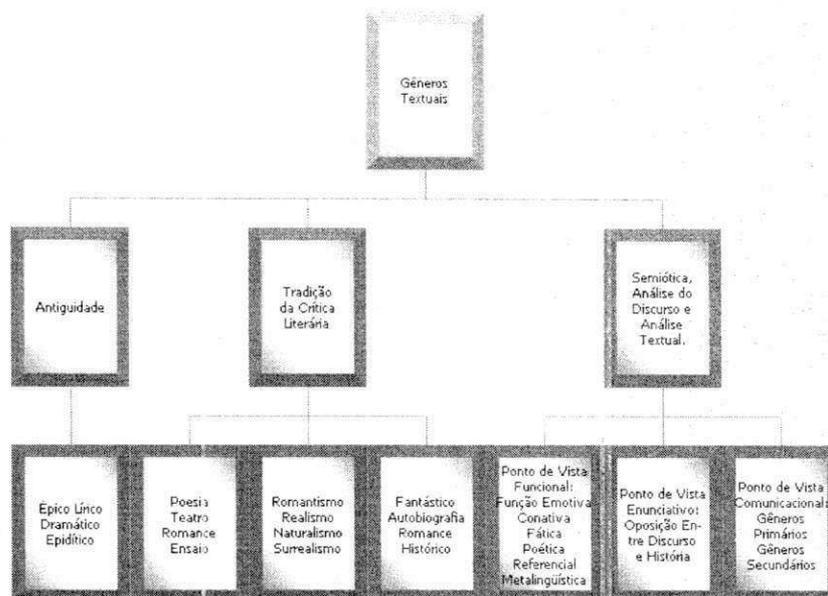
Para responder a ela, o cursista exerce as funções de aluno e de professor, simultaneamente, quando é solicitado a refletir sobre seu comportamento linguístico ao praticar as atividades de ler ou escrever um texto.

Como a atividade solicita do cursista a resposta à luz de conceitos teóricos que compõem o referido enunciado, sentimos necessidade de verificar como se deu o tratamento desses conceitos no citado módulo. Ao verificarmos o módulo, constatamos que tais conteúdos foram abordados através da explicação dada no módulo e da leitura de textos teóricos de Bakhtin, Benveniste, Maingueneau, Jakobson¹⁰, entre outros autores.

Os elaboradores do módulo expõem a origem do conceito de gêneros textuais e a fim de explicar que a noção de gênero remonta à Antiguidade e que os estudos dos gêneros é, relativamente, antigo, tendo se constituído no campo da Poética e da Retórica, apresentam, no módulo, o quadro a seguir:

¹⁰ As referências indicadas no módulo são estas: MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Souza-e-Silva, C. P.; ROCHA, D. São Paulo: Cortez, 2001; BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1984; BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo. Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo. 1966 e JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo, Cultrix. 1963.

Quadro 5: Origem dos gêneros textuais



No módulo, não há explicações sobre o quadro acima, há apenas uma apresentação taxonômica dos gêneros literários. Após essa classificação, cita as funções de linguagem jakobsianas e faz uma distinção sobre gênero textual e discursivo. Em seguida, define alguns elementos da Linguística Textual, da Semiótica e da Análise do Discurso. É nítido que o estudo é pautado nas teorias relacionadas à linguagem, a saber: gênero e tipologia textual, recurso semiótico, conhecimentos prévios e partilhados, contexto, intenções comunicativas, etc.

Segundo Maingueneau (2001), o enunciado de uma atividade orienta o agir do produtor, pois apresenta uma sequência verbal, expressando a intenção comunicativa do enunciador. Essa sequência manifesta-se como uma decisão do enunciador, orientada pela representação que se tem do destinatário e do objetivo a ser alcançado. No primeiro item da atividade, tem-se a sequência: “Na sua prática de leitura e

produção de texto ou naquela com os seus alunos, você leva em consideração conhecimentos prévios, partilhados, recursos semióticos, contexto de produção e intenções comunicativas?”

O item 1 da atividade conduz o cursista a fazer uma reflexão sobre conceitos teóricos referentes aos fatores que devem ser considerados na produção textual. No entanto, o enunciado promove a lei do menor esforço, pois o cursista pode apenas dar um sim como resposta e, dessa forma, não ter uma atitude reflexiva.

No item 2 da atividade, a solicitação “registre a sua reflexão sobre a produção de texto em sala de aula ou a sua própria, à luz desses conceitos” direciona o cursista a demonstrar o saber teórico sobre os conceitos linguísticos que compõem o enunciado do primeiro item da atividade. Portanto, a atividade requer o letramento escolar.

Com relação ao registro da reflexão no Diário de Bordo, reiteramos que a atividade deveria pedir a produção de um gênero textual. O termo “reflexão” é utilizado como sendo um gênero a ser produzido na atividade. Isso demonstra que há um direcionamento contraditório à informação exposta, no início do módulo, vejamos:

Neste módulo, você verá que para integrar a mídia impressa à prática pedagógica é importante não só compreender a noção de gênero textual, mas também entender as especificidades de cada gênero e do seu uso em situação de aprendizagem. Dotar o professor dessa ferramenta de base – noção de gêneros – é torná-lo mais eficiente na leitura e produção de textos e, portanto, mais capacitado a formar novos leitores e autores (Extraída da plataforma e-ProInfo).

De acordo com esta informação, o módulo irá tornar o cursista “mais eficiente na leitura e **produção de textos**”¹¹. Mais uma vez, acreditamos que, para alcançar esse objetivo, seria necessário, também, atrelar o estudo dos gêneros à produção dos mesmos. Dessa forma, o produtor do texto faria representações tanto das condições

¹¹ Destaque nosso.

de produção como do conteúdo teórico (conhecimentos prévios, partilhados, recursos semióticos, contexto de produção e intenções comunicativas) que subsidia o enunciado da atividade.

4.2 – Letramento Profissional

Nesse item, observaremos três atividades que solicitam do cursista uma ação pedagógica, levando-o a demonstrar os conhecimentos práticos na resposta, após vivenciar, na escola em que leciona, a proposta de ensino requerida no enunciado. Nesse caso, o cursista vai mobilizar os saberes experienciais.

Conforme sinalizado no Capítulo 2 “Metodologia da Pesquisa” (Cf. p.53), do conjunto de 23 atividades, 11 apresentam simultaneamente letramento escolar e profissional. Por isso, duas atividades já analisadas no item 3.1, são reapresentadas nesse item para análise das evidências do letramento profissional. O exemplo (5), a seguir, refere-se à primeira atividade do módulo **Mídia Rádio** que contém cinco atividades.

Ex. (5)

Ouvindo rádio	
Descrição	Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dia. Preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa.
Atividade	Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?
Observações	Comente sua resposta no fórum específico do tópico O Rádio no Brasil .

O segundo tópico da atividade II cujo enunciado diz: “Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?”. Os verbos “utilizaria” e “trabalharia” associados à expressão “sala de aula” denotam uma proposta de transformação do saber teórico em saber prático.

Tais verbos estão no tempo futuro, isso quer dizer que o cursista não é obrigado a colocar em prática a ação pedagógica. Mesmo assim, para resolver a atividade, ele, com base no conhecimento teórico (letramento escolar) e experiencial (letramento profissional), antecipa articulações, considerando o contexto sala de aula que envolve alunos, faixa etária, série escolar, conteúdos abordados e objetivos pedagógicos a serem alcançados.

A mobilização de saberes experienciais (TARDIF, 2002) constitui-se numa ação reflexiva (PIMENTA, 2002), pois, para esses autores o professor é levado a construir uma ação pedagógica a partir do contexto sócio-econômico da escola em que trabalha. Ou seja, a escolha do programa radiofônico dependerá desse contexto.

Para responder ao tópico 2, o cursista deve realizar pelo menos, parcialmente, uma didatização escrita, i.e., uma transformação do conhecimento acadêmico abordado neste módulo em conhecimento a ser utilizado na escola. Diante disso, afirmamos que há, na atividade, a proposta de articulação entre teoria e prática, orientada por uma expectativa dos elaboradores em relação ao letramento profissional por parte do cursista, na medida em que se espera que ele, o cursista, saberá agir como um transformador de conhecimento em situações práticas de ensino.

Essa didatização escrita deve ser registrada na terceira etapa “Observações” em que requer uma prática letrada: a produção de um *comentário*. A definição do gênero não é explícita, pois vem representada apenas pela forma imperativa “comente”. O cursista deve postar a resposta, no fórum, que é um ambiente interativo onde ele tem a possibilidade de compartilhar e debater as experiências com outros

cursistas e com o tutor. Essa socialização do conhecimento contribui para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

Aparentemente a atividade é fácil. Porém, o cursista deve possuir a capacidade de inferir informações não explícitas no enunciado, relacionar características de programas de rádio, atentando para os aspectos contextuais de cada programa que trazem em si cargas ideológicas e cumprem objetivos diversos na sociedade.

Diante do exposto, percebemos que o elaborador da atividade pautou-se nos seguintes conhecimentos acadêmicos: concepção sociointeracionista de texto, noção de gêneros discursivos e da interação sociodiscursiva da mídia rádio. Os enunciados partem da perspectiva de que os programas das emissoras são permeados por relações de poder, representando as ações humanas atravessadas de ideologias.

Como podemos observar, os enunciados que compõem os três tópicos da atividade proporcionam ao cursista o entendimento de que os programas radiofônicos são elaborados, respeitando uma cadeia enunciativa: locutor, ouvinte, anunciante, produtor, proprietário da rádio, entre outros aspectos.

Diante do exposto, percebemos que esta atividade intenciona conduzir o cursista a enxergar a mídia rádio como uma ferramenta pedagógica, já que o objetivo geral deste módulo é indicar possibilidades da implantação de uma rádio na escola para que seja utilizada pedagogicamente.

Na intenção de alcançar o objetivo do módulo, a atividade propõe uma sequência gradativa ao cursista: conhecer e analisar os programas de rádio, relacionar esse conhecimento ao saber teórico dos módulos e desenvolver uma ação docente relacionada ao conteúdo. Essa sequência, envolvendo teoria e prática, orienta-se por letramentos escolar e profissional, que estão subjacentes à maior parte das atividades dos módulos do Ciclo Intermediário.

Tal relação teoria-prática remete-nos ao que Bordet (1985, p.50) defende "qualquer projeto de ensino é frágil caso não haja uma articulação entre o saber

acadêmico (teoria) e o saber ensinar (prática)". E constatamos, a partir da análise dos dados, que os enunciados da maioria das atividades exigem do cursista a mobilização do saber teórico e experiencial, ao mesmo tempo. Portanto, a atividade exposta como exemplo (5) viabiliza estratégias de aprendizagem pautadas no eixo aprender-praticar-aprender.

No exemplo (6), analisamos a atividade constitutiva da mídia **O uso da informática na prática pedagógica** e está inserida na segunda etapa, do módulo, que aborda o conteúdo *Recursos didáticos*. Destacamos no enunciado abaixo o trecho que será observado.

Ex.(6)

Redija, um texto, discutindo: O conceito de recursos didáticos. A função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **As possibilidades e limitações da utilização dos recursos didáticos em sua prática pedagógica**. Disponibilize seu texto na Biblioteca – Material do Aluno, com o nome: Recursos Didáticos. seu nome. Exemplo: Recursos Didáticos. Ana Maria

Tal enunciado solicita a produção de um texto sobre as possibilidades e limitações dos recursos didáticos em sua prática pedagógica. A solicitação induz a reflexão sobre a utilização dos recursos didáticos que a escola disponibiliza ou poderá disponibilizar.

Ao demonstrar, na resposta da atividade, as possibilidades de uso dos recursos didáticos, o cursista é estimulado a pensar sobre a exploração de diferentes recursos para ministrar conteúdos antes ministrados, em geral, somente por meios de textos, livros ou exercícios no quadro negro.

A atividade ao propor que o cursista, diante de sua prática pedagógica, perceba suas limitações no tocante às possibilidades de uso de recursos didáticos, proporciona uma aprendizagem pautada em saberes práticos. Nesse sentido, o cursista mobiliza os saberes experienciais para formular a resposta da atividade, utilizando-se, assim, de seu letramento profissional.

O exemplo (7), a seguir, refere-se à atividade pertencente à etapa III intitulada de *A utilização do computador como recurso didático*, do módulo **O uso da informática na prática pedagógica**. Aqui, evidenciamos, também, o apelo ao letramento profissional:

Ex.(7)

- Planeje, execute e avalie uma atividade dentro dos conteúdos que você está trabalhando neste momento em sua sala de aula, usando o computador, como recurso didático.
- Para planejar a atividade participe do Chat com o tutor e colegas para discutir o planejamento.
- Ao realizar as atividades planejadas, filme, tire fotos.
- No fórum de Discussão "O uso da informática na prática pedagógica", discuta com seus colegas suas impressões sobre a atividade, bem como os pontos positivos e negativos.

Nesta etapa, os textos disponibilizados na biblioteca para a leitura são: O software educativo, Instrucionismo x construtivismo, O computador no processo ensino-aprendizagem; A informática aplicada à educação; A informática como ferramenta dentro e fora da escola; Aprender construindo; A utilização dos recursos tecnológicos na educação; A nova aula de português: o computador na sala de aula; As novas tecnologias aplicadas na educação; Aspectos pedagógicos; Informática educacional; Classificação sobre a utilização do computador pela escola e Agente transformador.

Esses textos trazem informações a respeito da utilização do computador como ferramenta pedagógica. Para tanto, informa que o cursista não pode possuir apenas conhecimentos do tipo: digitar, formatar um texto, entre outras atividades similares; é necessário que consiga navegar na internet e se utilizar de outros elementos como por exemplo *softwares*, tais como *Word*, dentre outros.

Além disso, os textos enfatizam que, para a utilização do computador ser pedagogicamente positiva, urge a necessidade de o cursista criar situações pedagógicas em que os alunos possam usar a escrita e a leitura em várias situações comunicativas.

Baseando-se na leitura dos referidos textos, é solicitada a feitura de três atividades, uma delas é esta cujo primeiro item pede: "Planeje, execute e avalie uma atividade dentro dos conteúdos que você está trabalhando neste momento em sua sala de aula, usando o computador, como recurso didático".

Os três verbos, no modo imperativo, *planeje*, *execute* e *avalie* associados às expressões *conteúdo*, *sala de aula* e *recursos didáticos* denotam ação pedagógica, requerendo do cursista três ações distintas e gradativas. Para desenvolvê-las, ele vai mobilizar os saberes experienciais, utilizando, assim, o letramento profissional. Os saberes experienciais são construídos, conforme afirma Tardif (2002), no cotidiano. Ressaltamos que, embora a construção do saber experiencial ocorra no exercício da prática pedagógica, ela é favorecida pelo conjunto de saberes transmitidos na formação acadêmica.

Com a intenção de propiciar a demonstração do conhecimento prático, essa atividade inicialmente solicita ao cursista o planejamento de uma atividade baseada em um conteúdo trabalhado em sala de aula, inserindo o computador como recurso didático. A elaboração desse planejamento demanda uma reflexão sobre as

possibilidades de incorporar à atividade o uso do computador e externá-la na criação de uma proposta de atividade para ser trabalhada em sala de aula, conforme solicitação do enunciado da atividade acima.

Nesse sentido, essa atividade propõe caracterizar uma situação de ensino e elaborar ações de ensino. Para tanto, o cursista terá que dar mais ênfase aos saberes experienciais.

A outra etapa "execução" permite ao cursista constatar se o seu planejamento contribuiu para aprendizagem dos alunos no tocante à explanação do conteúdo que o cursista está ensinando na escola em que leciona. Permite, também, verificar qual (ais) a(s) implicação (ões) pedagógica(s) da inserção do computador como elemento de auxílio didático.

Já a etapa "avaliação" encaminha o cursista a se autoavaliar no tocante às suas escolhas didático-metodológicas ao planejar a atividade. A partir daí, ele é levado a perceber que a participação e o interesse do aluno, enfim, a aprendizagem dele depende, em boa parte, do trabalho que nós, professores, desenvolvemos em sala de aula.

A recomendação dada, no segundo item da atividade, "Para planejar a atividade participe do *Chat* com o tutor e colegas para discutir o planejamento" revela uma característica do EaD online, que é a aprendizagem colaborativa. Nessa situação, os cursistas assumem uma postura de ensinantes e aprendentes uns dos outros, pois a troca de experiências, dúvidas, sentimentos e reflexões ganha uma nova dimensão, isto é, a interação passa a agregar uma atitude de comprometimento com o aprendizado do outro.

A solicitação para o cursista realizar gradativamente três ações pedagógicas (planejamento, execução e avaliação) requer dele a demonstração do saber experiencial, levando-o a aprimorar esse saber prático que envolve práticas letradas próprias do evento de letramento chamado aula. Diante disso, afirmamos que a atividade está pautada no letramento profissional.

4.3 - Letramento Acadêmico

Segundo Lea e Street (2007), letramento acadêmico é uma prática social de escrita, leitura e oralidade que envolve atividades pertencentes ao contexto acadêmico. Ancorados nessa ideia, constatamos que 6 atividades do Ciclo Intermediário requerem do cursista a produção dos gêneros acadêmicos *relatório* e *projeto*. Este foi solicitado 3 vezes e aquele, 3 vezes. Essa solicitação é feita na etapa final das atividades de cada módulo. A solicitação de elaboração desses gêneros é uma evidência de que o curso se destina à formação acadêmica.

Ao produzir este trabalho, o cursista deve mobilizar os saberes teóricos e práticos referentes ao estudo das mídias. Dessa forma, embora se evidencie o letramento acadêmico, há o imbricamento entre os três tipos de letramento. No exemplo (8), analisamos uma atividade que pertence ao módulo **Mídia Rádio**.

Ex. (8)

Planejando em grupo	
Descrição	O exercício será elaborado pelo cursista, na qualidade de um proponente de um "projeto de rádio restrita" em sua escola. As respostas devem ser inseridas na plataforma virtual do curso para ser apreciada pelo tutor.

<p style="text-align: center;">Atividade</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com base nos itens de "a" - "f" da seção "O que é necessário para começar", o proponente deve preparar, inicialmente, um pré-projeto, tão completo quanto conseguir. 2. O proponente submete, em seguida, seu pré-projeto à apreciação de seus possíveis colaboradores na escola (outros professores e, possivelmente, alunos), solicitando comentários e eventuais correções. Lembre-se de que este continua sendo um exercício, e o que importa nele é a dinâmica da resolução de problemas em conjunto. 3. Incorpore as sugestões da equipe que se apresentarem como coerentes com os objetivos, metas e circunstâncias da proposta e discuta com seus colaboradores a redação final do projeto. Havendo discordâncias, assuma a liderança e explique para toda a equipe as razões de ter feito opções e introduzido modificações na proposta desenhada conjuntamente. 4. Faça um relatório final anotando: <ul style="list-style-type: none"> o quanto tempo foi gasto desde a elaboração da primeira versão até o fechamento do projeto; o como se deu a participação de toda a equipe na elaboração do projeto; o qual foi a reação da direção da escola em relação ao projeto elaborado.
<p style="text-align: center;">Observações</p>	<p>Socialize a versão final do projeto e também o seu relatório de planejamento conjunto com o grupo de cursistas, no fórum específico Rádio na Escola.</p> <p>Ainda que estejamos falando em "exercício", o objetivo é que os professores-cursistas, especialmente aqueles que exercem a docência, viabilizem, em sua escola, o projeto de rádio que acabam de elaborar.</p>

Na etapa preparatória, chamada de *Descrição*, como vemos, pede-se a elaboração de um exercício, em que o cursista tem que produzir um gênero acadêmico: pré-projeto. Para a solicitação do gênero, o módulo explica em que consiste a elaboração de um pré-projeto, indicando sua estrutura e funcionalidade. Tais informações estão contidas no tópico "o que é necessário para começar" (Anexo 2).

A segunda etapa da atividade é constituída de quatro itens que direcionam o aluno-cursista a fazer o pré-projeto. Um dos aspectos importantes nessa atividade é o fato de o cursista ter outros leitores diferenciados, não serão apenas o tutor e os outros cursistas, mas também outras pessoas da comunidade escolar, onde ele está

inserido, como professores e alunos, para que possam dar sugestões sobre o pré-projeto quanto à: composição, viabilidade, metodologia, avaliação, equipe, aos objetivos, etc. Dessa forma, o texto vai ser construído conjuntamente, como podemos constatar nos itens 2 e 3 da atividade referida.

A atividade propõe, no item 4, que o cursista acate as sugestões coerentes dos seus colaboradores e discuta com eles a redação final do texto, caso haja discordância, ele deve se colocar na posição de líder, tendo, assim, autonomia para decidir o que é viável para a implantação de uma Rádio Escolar. Esta atividade aliada ao conteúdo exposto neste módulo configura-se num primeiro passo para o cursista perceber que a construção de um projeto pedagógico, a construção da Rádio Escolar, deve ser adequada aos objetivos da comunidade escolar.

As orientações propostas pela atividade remete-nos à teoria defendida por Geraldi (1993, p.161), ao afirmar que "ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva".

Com base neste princípio, este autor apresenta algumas condições necessárias à produção de um texto, as quais exemplificaremos com a seguinte situação sócio-comunicativa: a proposta exposta, na atividade acima, para a construção de um pré-projeto:

- ter o que dizer: produção de um pré-projeto para viabilizar a criação de uma Rádio Escolar;
- interlocutor a quem se diz: professores, alunos e direção da escola
- assumir-se como locutor: o cursista tem um objetivo comunicativo (fazer um pré-projeto para ser avaliado pelo tutor e, sobretudo, convencer a comunidade escolar sobre a importância da implementação de RE que contribuirá para o processo ensino/aprendizagem dos alunos);

- escolher estratégias para dizer: o módulo apresenta orientações sobre a estrutura textual do pré-projeto.

O encaminhamento dado para realização da atividade induz o cursista a assumir-se como EU do seu discurso e a perceber a produção textual como um processo e como um trabalho que se constitui por etapas. Em virtude disso, a atividade requer planejamento do escritor para a formulação de seu texto. Segundo Kato (1986), tal planejamento compreende mais de um momento: pré-escritura, materialização e pós-escritura.

As orientações expostas na atividade para produção do pré-projeto proporcionam o cursista a praticar a escrita situada, pois o emissor do texto não tem apenas o objetivo de escrever para o receptor (tutor) avaliá-lo e atribuir-lhe uma nota. A escrita não tem apenas função escolar, exerce uma função social, de forma atrelada ao letramento acadêmico.

Outra forte evidência da mobilização do letramento acadêmico diz respeito ao cuidado que o cursista deve ter com a linguagem. Ao produzir o gênero textual pré-projeto pedagógico, o cursista deve adequar o texto à linguagem acadêmica, a fim de atender ao contexto comunicativo, às condições de produção textual e à finalidade comunicativa. Nesse sentido, o enunciado da atividade exige do cursista que demonstre conhecimento teórico associado a um caso prático (criação de uma rádio escolar). Tal ação enunciativa induz o cursista a mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre mídia rádio e a refletir sobre sua prática de forma contextualizada, uma vez que o objetivo da atividade é a viabilização do projeto na escola em que o cursista trabalha.

No item 4 da atividade, é solicitada do cursista a produção de um relatório sobre a elaboração do pré-projeto. Para isso, o enunciado indica os pontos que devem ser apresentados no texto:

- o quanto tempo foi gasto desde a elaboração da primeira versão até o fechamento do projeto;
- o como se deu a participação de toda a equipe na elaboração do projeto;
- o qual foi a reação da direção da escola em relação ao projeto elaborado.

A referida indicação leva o cursista a resgatar conhecimentos prévios e sua trajetória de aprendizagem para a realização do projeto, fazendo, assim, conexões com aquilo que é novo e desconhecido e, ao mesmo tempo, com o cotidiano. Espera, assim, que o cursista passe a dar sentido a sua própria aprendizagem. Esse movimento dinâmico, não só de construção e análise do processo, na construção do relatório incentiva-o a entrelaçar a teoria e a prática, em situação de produção acadêmica.

Sendo assim, reenfaticamos que a produção do projeto, sua implementação e o relatório, solicitados na atividade VI, configuram-se como instrumentos acadêmicos importantes para reavaliar os conceitos aprendidos, no módulo, e a prática pedagógica do cursista.

Diante do exposto, afirmamos que essa atividade está baseada nos moldes de um currículo reflexivo, em que o saber acadêmico está associado aos saberes teóricos e experienciais.

O exemplo (9), a seguir, refere-se à atividade pertencente ao módulo **Tv e vídeo: desenvolvendo projetos audiovisuais e educativos**. Aqui, evidenciamos, também o apelo ao letramento acadêmico:

Ex. (9)

A partir do conteúdo abordado nesta aula, elabore:

- a) Os mapas mentais feitos na aula anterior como exercício;

- b) Um pequeno projeto educacional de acordo com sua área de atuação dentro da escola.
- c) Utilize uma ferramenta (software) para a construção de mapas conceituais, como o freemind.
- d) Este projeto deverá comportar os elementos tecnológicos vistos nos diversos módulos anteriores. Ao final, envie o seu projeto para o portfólio : "**Aula 07: Projetos**".

O módulo **Tv e vídeo: desenvolvendo projetos audiovisuais e educativos** apresenta os seguintes conteúdos a serem estudados pelo cursista: *Tecnologia educativa e currículo; Educação audiovisual e currículo; Pedagogia e projetos; Prática de projetos educacionais e Elaboração de projetos*. A atividade analisada, neste exemplo 9, refere-se ao último conteúdo deste módulo.

O módulo conceitua mapa mental como o esqueleto do projeto que é explicado através de textos e figuras expostas na plataforma do e-ProInfo, como as figuras (1 e 2) a seguir:

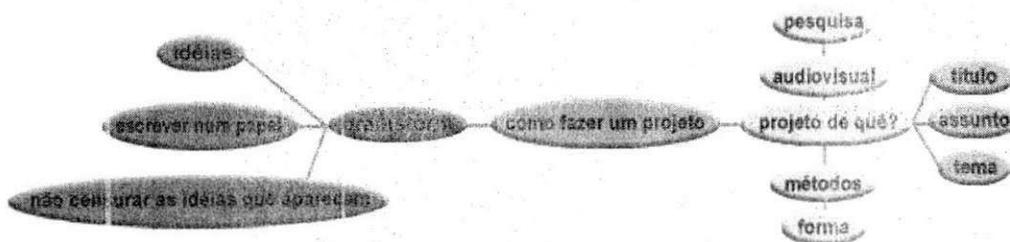


Figura 01: Exemplo de Mapa Mental

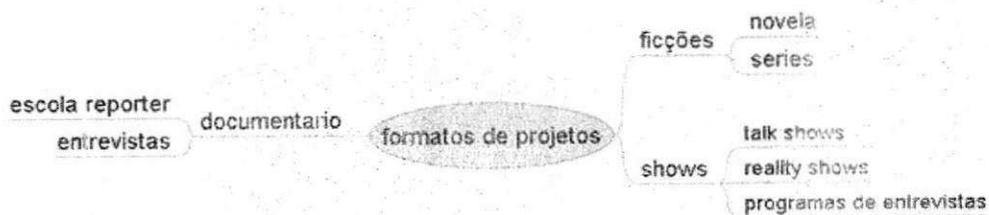


Figura 02: Exemplo de formatos de projeto

Após a explicação das figuras 01 e 02, o módulo pede a elaboração de um mapa conceitual produzido, como exercício, na aula anterior. Isso denota que o cursista exercitou o conteúdo para, posteriormente, produzir a próxima etapa da atividade na qual é solicitada a produção do gênero acadêmico *projeto*.

Ao produzir o gênero solicitado na atividade, percebemos que o cursista deve demonstrar, na resposta, o conteúdo abordado no módulo, dessa forma vai mobilizar o saber teórico, utilizando o letramento escolar. Verificamos também que, para elaboração do projeto, o cursista vai mobilizar o saber prático, pois o projeto deve se basear em um objeto de ensino referente à disciplina que o cursista leciona na escola em que trabalha.

O direcionamento “Utilize uma ferramenta (*software*) para a construção de mapas conceituais, como o *freemind*” faz alusão ao letramento digital que o cursista deve mobilizar para elaborar o mapa conceitual. Com relação ao uso do letramento digital, o cursista já tem conhecimento prévio por dois motivos: primeiro, para tornar-se aluno efetivo do curso, um dos critérios é que o cursista já tenha conhecimentos elementares quanto ao manuseio da internet; segundo, porque ao estudar módulo **O uso da informática na prática pedagógica**, o cursista é solicitado a trabalhar em algumas atividades com *softwares*. Diante disso, no item d, da atividade, o cursista é levado a demonstrar os conhecimentos tecnológicos abordados nos módulos anteriores.

Embora a atividade solicite a produção de um gênero praticado na academia, sem ser preciso colocá-lo em prática, ela promove o refletir sobre a prática de sala de aula, como contemplar o conteúdo trabalhado com os alunos no corpo do projeto.

Diante do exposto, percebemos que o letramento recorrente nesta atividade é o acadêmico. Constatamos também que esta atividade do exemplo 9 apresenta um hibridismo no tocante aos tipos de letramento requeridos.

Considerações finais

Nessa pesquisa, verificamos os tipos de letramento subjacentes às atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, um programa de formação de professores (denominados de *cursistas*), a distância, que tem em vista prepará-los para o uso de mídias em sala de aula, das diversas disciplinas escolares (cf. Introdução). Para respondermos à questão *Que tipos de letramento subjazem às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídia na Educação* , analisamos as 23 atividades que compõem o referido ciclo, verificando, no conjunto dessas atividades, as evidências dos letramentos mobilizados, assim como a relação entre esses letramentos e os saberes teóricos e práticos apresentados nas atividades.

Como principal resultado, constatamos que estão subjacentes três tipos de letramentos: o escolar; o profissional e o acadêmico. O escolar se evidencia quando se solicita ao cursista responder a questões com base no conteúdo teórico exposto nos quatro módulos que constituem o Nível Intermediário. O profissional se manifesta quando as atividades requerem ações relativas a ensino (*colocar em prática determinadas experiências sugeridas pela atividade*), de forma atrelada ao saber teórico estudado em cada módulo. O acadêmico se evidencia quando se solicita do cursista a prática de produção de gêneros acadêmicos escritos; nesse caso, projeto e relatório.

Como resultado dependente desse anterior, constatamos dois fatos interrelacionados: (1) o imbrincamento desses letramentos e (2) uma gradação entre eles na formulação das atividades. Esses fatos constituem a natureza do curso que pretende uma articulação entre saberes teóricos e práticos. O imbrincamento diz respeito ao fato de na mesma atividade serem requeridos letramentos escolares e profissionais, ao mesmo tempo, o que está relacionado à finalidade do curso que é, basicamente, a de formação de professores. A gradação refere-se:

- 1) à sequência dada, nas atividades, quanto aos tipos de letramento evidenciados: primeiro, o escolar; depois, o profissional e, por último, o acadêmico;
- 2) à compreensão dos aspectos teóricos das mídias;
- 3) à prática da teoria;
- 4) à produção de gêneros acadêmicos escritos.

Entendemos que os elaboradores das atividades seguem essa distribuição gradativa de letramentos para atender à proposta metodológica do curso: cada módulo contém o aspecto teórico, explora o conteúdo referente à mídia abordada e promove interseções do conteúdo teórico com o prático. Dessa forma, pretende-se que o cursista se aproprie das linguagens específicas às mídias estudadas, a fim de utilizá-las em sala de aula como recurso pedagógico.

Isso implica dizer que o cursista para responder às atividades deve demonstrar práticas letradas próprias do domínio discursivo da licenciatura, quais sejam: leitura e produção de textos, planejamento de atividades didáticas, produção de projetos pedagógicos, utilização das mídias como recurso didático, entre outras. Ao induzirem os cursistas à demonstração dessas práticas nas respostas, constatamos que as atividades contemplam a articulação entre o saber teórico e experiencial.

Porém, alguns enunciados configuram-se elementares para atender ao propósito de letrar o cursista a fim de trabalhar pedagogicamente com as mídias rádio, tv/vídeo, informática e gêneros textuais impressos. Tais enunciados não direcionam, explicitamente, o cursista a expor na resposta os conceitos teóricos que subjazem à solicitação proposta pela atividade. Ou seja, alguns enunciados não induzem o cursista a posicionar-se de forma crítico-reflexiva em relação ao conteúdo abordado na atividade.

Ressaltamos que essa incompletude do enunciado, em relação à sua formulação textual, é preponderante em algumas atividades que requerem o letramento escolar, mas há que se considerar a natureza a *distância* do curso, os

sujeitos implicados no processo e suas ações. Pois, o curso a distância promove a aprendizagem colaborativa, o processo dialógico entre cursistas e tutor. Aliado a isso, existe o fato de o cursista já ser graduado em uma licenciatura e estar exercendo a profissão. O que, certamente, contribui para que ele desenvolva a autonomia necessária para estabelecer um melhor aprofundamento dos saberes teóricos apresentados nos módulos e solicitados nas atividades.

Considerando a análise dos dados, percebemos que as atividades do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação promove sugerem uma formação orientada pelo eixo aprender-praticar-aprender; pois o processo de aprendizagem refletido na maioria dos enunciados das atividades solicita ao cursista uma proposta de intervenção pedagógica que deve se constituir em objeto de análise e reflexão para o agir do cursista na sala de aula em que ele leciona.

Referências

ALONSO, Myrtes; ALEGRETTI, Sônia Maria de M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In.: In: VALENTE, José Armando; PRADO, M^a Elisabette B. Brito; ALMEIDA, M^a Elizabeth Bianconcini (orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-52.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. EaD e a formação de professores. In.: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, M^a Elizabeth Bianconcini (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração das mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.117-129.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. *Situated Literacies. Reading and writing in context* London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.

BAZERMAN, Charles; DICNÍSIO, Ângela Paiva, HOFFNAGEL, Kudith Chambliss (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação, e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORBA, M.C; MALHEIROS A.S; ZULLATO, R.B.A. *Educação a distância online*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORDET, David. Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. In. : *Revue des sciences économiques et sociales*. Paris. 1985. p.45-52

BRAGA, Bértoli Braga. Práticas letradas digitais: Considerações sobre possibilidade de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-204.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRONCKART, J.P & GIGER, I..P. La transposition didactique: histoire et perspectives. In : *Pratiques*. 1998, p.35-38.

BRONCKART, Jean Paul. *As atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 2003.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). *Letramento digital, aspectos, sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.25.

COSCARELLI, Carla Viana. *Educação a Distância: mitos e verdades*. Revista Pedagógica. Jan./fev., Belo Horizonte. 2002. p. 54-59.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, YVONNA S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: *O planejamento da Pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARDECI, M.A.A.S. *Concurso público: um evento de letramento em exame*. Dissertação de Mestrado, IEL-UNICAMP: Campinas-SP, 1992.

FAIRCLOUGH, Normam. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. IN: *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A presença do texto na sala de aula. IN: PROENÇA, Gláucia Muniz (org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: Lucerna 2006.

JUNG, Maria Neiva. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. IN: BAGNO, Marcos et al. *Prática de letramento no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 80-103.

KLEIMAN, Ângela B (orgs) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCK, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. Elias Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

LEA, Mary & STREET, Brian. *The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications*. Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais, Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, p.227-236.

LÉVY, Fierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAINGUENEAU. D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p.23-50.

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

MEURER. J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In.: MEURER. J.L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros – Teorias, métodos e debates* São Paulo: Parábola, 2005, p. 81-106.

Módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Disponibilizado pela plataforma do e-ProInfo e distribuído pela UFCG. 2008.

MOREIRA, Herivelto & CALIEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à Pesquisa e Classificação da Pesquisa. In.: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 39-94.

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

NEVES, C.M.C e MEDEIROS, L. M. L de. Mídias na Educação. In. *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, p.39-49.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. Petrópolis:Vozes, 1996.

PERRENOUD, Phillipe. Formação contínua e obrigatoriedade de competência na profissão de professor. In: *L'Éducateur* nº 9,10,11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996.

_____. *et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma prática. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINHO ALVES, J. *Regras da Transposição Didática aplicada ao Laboratório Didático*. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. Agosto 2000. p. 174-188.

RAFAEL, E. L. Saberes e formação de professores na educação a distância. In: AMORIM, K. V. e ARAÚJO, D. L. de (orgs). *Mídias na Educação: reflexões sobre saberes na formação continuada a distância*. Campina Grande: EDUEFCG, 2009.

ROJO, Floxane. *Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade*. In.: *Revista ANPOLL*. nº 11, jul./dez 2001. p. 235-262 .

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In.: KLEIMAN, Ângela. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 161-199.

SILVA, Elizabeth Maria. *Histórico de letramento e prática letradas em redações de vestibular*. Dissertação. Campina Grande: UFCG, 2009.

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

SOUZA, Renato Souza. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 105-123.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-21.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e diversidade', 2003.

TARDIF Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 113- 149.

_____. Os fundamentos interativos da docência. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 231- 273.

VALENTE, José Armando. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso da novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, José Armando; PRADO, M^a Elisabette B. Brito; ALMEIDA, M^a Elizabeth

Bianconcini (orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-52.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLTON, Dominique. *Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias*. Tradução de Isabel Crossetti. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Anexos

Anexo 1: Cópia da *Resenha* e da *Carta do Leitor* extraída do módulo "Gêneros textuais impressos". Este anexo faz referência ao exemplo (1) que mostra a análise de uma atividade pautada no letramento escolar.

Resenha

Mistura de classes sociais

Menino da zona sul é filho único, tem todo o dinheiro do mundo, casa com piscina e cursos o dia inteiro. Menino da favela trabalha no farol fazendo malabarismo, tem vários irmãos e amigos. Quem tem mais chances de ser feliz? "No Meio da Rua", novo filme de Antônio Carlos da Fontoura, diretor de filmes como "Rainha Diaba" (1974) e "Espelho de Carne" (1984), é um longa otimista sobre o encontro entre a classe abastada e os marginalizados a partir da amizade entre dois garotos.

Trata-se da história de Leonardo (Guilherme Vieira), 10 anos, típico garoto rico que tem toda sua agenda programada com cursos de inglês, tênis, informática, e que não encontra tempo para brincar ou se divertir. Já Kiko (Cleslay Delfino), da mesma idade, passa o dia fazendo malabarismos no farol para ajudar nas despesas da casa que divide com seus irmãos e sua mãe, e tem amigos com quem brincar. Quando o motorista de Leonardo passa pelo farol de Kiko, os meninos começam uma conversa sobre o jogo eletrônico que Leo está segurando. O garoto empresta o videogame a Kiko, que promete devolver no dia seguinte. Em casa, repreendido pela mãe por ter "deixado que roubassem" o presente que o pai lhe trouxe do exterior, Leo decide fugir e não voltar até provar que o amigo não havia lhe roubado, mas o imprevisto é que o jogo foi tomado de Kiko por dois olheiros do tráfico. Convivendo com o garoto na favela, Leo aprenderá a ser criança e a aproveitar a vida e sua liberdade.

Com cenas rodadas na favela do Vidigal, Rio de Janeiro, o filme foi inspirado em uma situação real vivida pelo próprio diretor. Fontoura diz que seu filho Daniel (hoje produtor de locação), quando tinha mais ou menos 10 anos, perguntou-lhe por que havia crianças vendendo balas nos cruzamentos. O pai respondeu que faziam aquilo para ganhar dinheiro e, dias depois, Daniel foi encontrado ajudando os garotos de rua a venderem seus doces nos semáforos. A partir daí surgiu a idéia de justapor esses dois mundos, mas sem resultar em conflitos, de maneira que fosse possível ver o lado bom da experiência.

Os destaques ficam por conta dos atores mirins Guilherme e Cleslay que, apesar de novos, conseguem desempenhar com bastante emoção seus personagens. Cleslay foi selecionado no Morro dos Prazeres após um mês de pesquisas em diversas favelas. O filme conta ainda com a participação especial do malabarista chileno Diego Ahumada, que criou uma ONG que trabalha com artes em comunidades carentes. O elenco traz também Tarcísio Filho e Flávia Alessandra.

No Meio da Rua (Brasil, 2005, 89 min.)

Distribuidora: Film Connection

Elenco: Guilherme Vieira, Cleslay Delfino, Tarcísio Filho, Flávia Alessandra

Estréia: 23 de junho **Revista de Cinema.** Disponível em:

http://www2.uol.com.br/revistadecinema/edicao67/em_cartaz/emcartaz_01.shtml>

Acesso em: 13 jul. 2006.

Carta do Leitor

Palavra do Leitor

7/7/2006

Futebol, educação e crianças

Passada a Copa do Mundo para o Brasil, seria bom que pais e educadores infantis aproveitassem a oportunidade para explicar às crianças que o futebol, antes de mais nada, é um jogo, e isso significa dizer que num jogo as regras devem ser obedecidas e, num jogo, seja ele de que tipo for, os resultados são imprevisíveis, ou seja, se ganha ou se perde. Ante a enorme "decepção" das crianças, vista e mostrada pela mídia pela derrota da seleção brasileira na Copa do Mundo de Futebol, faltou falar às crianças que perder uma partida de futebol também faz parte do jogo. As verdades da vida devem ser sempre ensinadas às crianças que serão o futuro da Nação. Não podemos "proteger" nossos filhos com mentiras ou retóricas, ninguém é invencível. A postura correta neste caso seria mostrar às crianças o valor do patriotismo através do exemplo do esporte, como o futebol, e que mesmo sendo um esporte magnífico de integração, acima de tudo também é um jogo. (Newton Bittencourt dos Santos, Porto Alegre - newton@ufrgs.br)

Jornal do Comércio.

Disponível em: <<http://jcrs.ucl.com.br/noticias.aspx?pCodigoArea=49>>

Acesso em: 10 jul. 2006.

Anexo 2:

No exemplo (8), há uma atividade que solicita a elaboração do gênero *pré-projeto*. O módulo "Mídia Rádio" explica como produzir esse gênero no tópico "o que é necessário para começar", da seguinte forma:

Rádio na Escola

O que é necessário para começar?



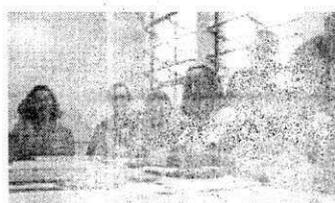
É fundamental discutir e planejar o tipo de rádio que se deseja.



Refletir sobre os objetivos da rádio na escola é outra tarefa relevante.



É interessante que a equipe de trabalho congregue diferentes sujeitos: alunos, professores, membros da direção e membros da comunidade. Mas também é importante que eles estejam comprometidos.



E, ainda, é útil pensar sobre a viabilidade do plano proposto e sobre as possíveis formas de avaliação do projeto.

Não podemos perder de vista o fato de que um projeto radiofônico na educação é, antes de tudo, um trabalho de ação pedagógica inserido no contexto maior do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que o abriga.

Todas as recomendações válidas dentro do planejamento e implementação de projetos escolares em geral devem ser observadas num projeto voltado para a linguagem radiofônica, o que equivale a dizer que precisamos de:

a) **Uma concepção clara do tipo de projeto que se quer.** Idéia definida sobre o alcance do projeto no tempo (semana, mês, semestre, ano) e no âmbito (ciclo, série, disciplina, período) do que se pretende realizar.

PERGUNTAS-CHAVE: **O que** se pretende construir? Uma oficina prática com duração limitada? Uma atividade de apoio para alguma disciplina específica? Um grupo de trabalho permanente dentro da escola (a "equipe do rádio"). Outra coisa?

Se o que se pretende é montar efetivamente uma estação de rádio restrita (veja sobre o tema no Módulo Básico de rádio), é necessário ir adiante na análise dos passos a serem seguidos.

b) **Um ou mais objetivos.** Relacionados com as demandas a que o projeto de rádio deverá atender. A primeira demanda é a natureza mesma do processo, isto é, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas. Tanto esta questão quanto a maioria das outras demandas de natureza curricular não são supridas com a atuação isolada de alguns professores e/ou alunos, ou de um único plano de ação. Então, é melhor partir dos objetivos propostos no PPP e recortar especificamente aqueles que dizem respeito à *melhoria do coeficiente comunicativo* no ambiente escolar.

PERGUNTAS-CHAVE: **Até onde** se quer chegar com o rádio na escola? A escola dispõe de equipe, bem como de recursos materiais e de tempo suficientes?

c) **Uma (boa) justificativa.** Embora tenhamos destacado a pertinência e a importância da linguagem radiofônica no PPP escolar em geral, um educador participativo provavelmente se interessará pelas propostas que identifica com os anseios de sua comunidade escolar e pelas quais tem maior afinidade. Explicitar seu interesse pessoal, reforça sua linha de argumentação para consolidar a rádio-escola.

PERGUNTA-CHAVE: **Por que** construir este projeto?

d) **Uma equipe de trabalho.** Se a escola pretende implantar um projeto que funcione efetivamente como uma forma de expressão de toda a comunidade, é necessário que a direção e a coordenação pedagógica, se associem a um grupo de professores e à liderança juvenil (ao Grêmio, por exemplo, ou aos representantes de classes) para formar um "grupo de trabalho" em condições de pensar como a rádio será implantada.

O compromisso inicial de um grupo pequeno e dedicado é sempre preferível ao apoio genérico de muitos. Logo que conseguir os nomes dos colaboradores, procure reuni-los para elaborar conjuntamente o planejamento, dividir as tarefas e fechar prazos de execução.

É importante lembrar que o "grupo de trabalho" necessita de atenção especial e de permanente formação e capacitação.

PERGUNTAS-CHAVE: **Quem** professores, alunos e membros da comunidade participarão do projeto? **Como serão** divididas as responsabilidades?

e) *Um plano viável.* Para se construir planos adequados e possíveis de serem executados, o planejamento deve ser construído coletivamente. Mas, acredite: o processo de se construir coletivamente um projeto, desde sua proposta inicial até a formatação final é, em geral, extremamente trabalhoso e muito desgastante. No entanto, além de oferecer "legitimidade pedagógica", fazer tudo democraticamente garante uma qualidade maior do plano, pois o risco de algum aspecto importante passar despercebido é muito menor.

PERGUNTAS-CHAVE: **Temos clareza** sobre todas as nossas metas? **No plano que está sendo desenhado, quais são** as prioridades? **Qual o público** a ser atingido direta e indiretamente pelo projeto? **Quais os** desafios a serem superados? **Como será** o cronograma? **Temos um "plano B"?**

f) *Uma metodologia de avaliação.* A avaliação é um dos temas mais exaustivamente debatidos na educação. Ultimamente, é comum se afirmar que ela deva ser permanente e diagnóstica. É preciso acrescentar que ela também precisa ser OBJETIVA. O aspecto "avaliação" será mais bem desenvolvido no módulo básico II.

Antes de começar a planejar como pode ser a rádio da sua escola, acompanhe como foi a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada em 2004, no Rio de Janeiro, quando diversos jovens de vários países se reuniram e fizeram programas de rádio para reivindicar e propor que tipo de mídia gostariam de acessar e produzir (MC)

Observação: O módulo disponibiliza um vídeo para o cursista assistir à 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes.