



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DENYSE MOTA DA SILVA ATAÍDE

**LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (PARFOR)**

**ARAGUAINA
2013**

DENYSE MOTA DA SILVA ATAÍDE

**LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (PARFOR)**

**Dissertação apresentada ao PPGL
– Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do
Tocantins como requisito para a
obtenção do Título de Mestre em
Língua e Literatura.**

**Orientador: Prof^a Dra. Maria José
de Pinho.**

**Co-Orientadora: Prof^a Dra. Luiza
Helena Oliveira da Silva**

**ARAGUAINA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A862l Ataíde, Denyse Mota da Silva.
Letramento digital e formação de professores: limites e potencialidades na perspectiva do plano nacional de formação de professores (PARFOR). / Denyse Mota da Silva Ataíde. – Araguaína, TO, 2013.
172 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2013.
Orientadora : Maria José de Pinho.
Coorientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva
1. Letramento. 2. Letramento digital. 3. Formação de professores. 4. PARFOR. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DENYSE MOTA DA SILVA ATAÍDE

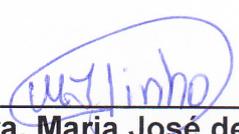
LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do
Tocantins como requisito para a
obtenção do Título de Mestre em
Ensino de Língua e Literatura.

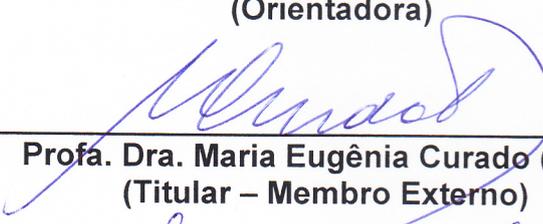
Orientadora: Profa. Dra. MARIA
JOSÉ DE PINHO.

Aprovada em 25/01/2013

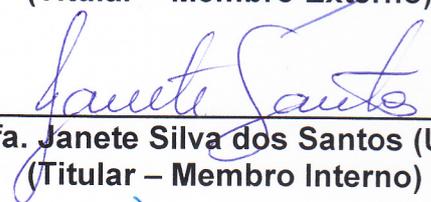
BANCA EXAMINADORA



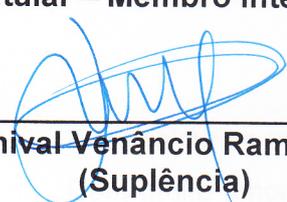
Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Eugênia Curado (UEG)
(Titular – Membro Externo)



Profa. Janete Silva dos Santos (UFT)
(Titular – Membro Interno)



Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior (UFT)
(Suplência)

Especialmente para minha filha Maryana.

Com muito amor, para meus pais, Moacyr e Ester, que a distancia sempre estiveram presentes.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem um pouco de cada uma dessas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ele fosse realizado. A todos que me acompanharam, meus eternos e mais sinceros agradecimentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria José de Pinho, por me acompanhar de maneira tão competente nessa trajetória, pelas contribuições valiosíssimas, por me fazer crescer como profissional e como pessoa, por confiar em mim, pelas oportunidades, por ser um exemplo a ser seguido, pela dedicação, carinho e principalmente pela amizade.

À minha co-orientadora Prof^a Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, por transbordar simpatia e profissionalismo em forma de sorriso, gentileza e dedicação, por seu acolhimento incondicional durante as observações e por seu exemplo vivo de ser professor.

Ao Prof^o Dr. José Manuel Sanches da Cruz, Coordenador do Curso de Letras do Parfor, pelo apoio e acesso ao programa durante o trabalho desenvolvido, principalmente pela sua dedicação, paciência e exemplo na condução das ações junto à coordenação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, em especial ao Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, por seus ensinamentos e atenção e, também, pelas valiosíssimas contribuições durante a disciplina de Estudos do Letramento.

Às professoras Dra. Janete Silva dos Santos e Dra. Débora Cristina Santos e Silva, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus colegas da primeira turma do mestrado, Sissi, Ceíça, Gislene, Cícero, Rubenilson, Geovana, Lívia, Francisco, Adailton e Élcia, por terem dividido comigo muitas experiências e alegrias durante a disciplina especial.

Aos meus colegas Aline, Marta, Jane, Carlos, Lynara, Miriam, Francisco, Hilayne e Edna por terem dividido comigo muitas das angústias e alegrias vivenciadas, especialmente durante nossas aulas do primeiro ano de mestrado.

A todos os alunos/professores, pela oportunidade única de aprendizado além da pesquisa proposta, durante os momentos de convivência.

Aos meus amigos, em especial o Rhondhynelle, Orleanes, Simara e Wilma, por compartilhar todas as expectativas na construção do trabalho.

A todos da minha família, que sempre acompanham de perto os meus passos e torcem por mim, em especial à família tocantinense, Anginha, Caroll, Susu e Amina, obrigada pelas orações, compreensão e por todos os momentos que só nós sabemos o que significam e o valor que têm.

Aos meus pais, por possibilitarem tudo que sou, faço e conquisto.

A Deus.

“Nenhuma atividade humana se reduz à tecnologia, mas todas a integram. Elas [as tecnologias] são um tanto técnicas, é verdade. Mas quem poderia dizer que são inumanas?” **(Oliver Maulini, 2005)**

RESUMO

Nessa dissertação apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Araguaína. O objetivo foi identificar, descrever e analisar as práticas de letramento digital, tendo como foco o Curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), alcançando professores formadores e em formação, avaliando suas interações na construção do conhecimento (formação continuada), mediados pelo computador e seus artefatos. O método escolhido para a realização de nossa pesquisa está circunscrito no âmbito da Fenomenologia, tendo como base teórica os estudos de Oliveira e Cunha (2007), que caracterizam o método fenomenológico como aquele que busca a compreensão do fenômeno questionado, não se preocupando com explicações e/ou generalizações, uma vez que o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz a pesquisa a partir de uma indagação acerca de um fenômeno, o qual precisa ser situado e vivenciado pelo sujeito. Quanto à forma de abordagem, nossa pesquisa se configura como quantiquantitativa e estudo de caso. É qualitativa uma vez que sua abordagem é eminentemente descritiva e seus procedimentos indutivos, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, conforme Ludke e André (1986); Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999); Severino (2000); Duarte (2002); e Marconi e Lakatos (2006), sendo que o processo é o foco principal. É um estudo de caso, considerando os estudo Sturman (1988). As teorias que fundamentam nossa pesquisa abrangem: letramento; letramentos; cibercultura; leitura; escrita; formação de professores; NTCIs; prática docente e os diferentes contextos nos quais transitam todas essas ocorrências. Para as teorias de letramento utilizamos, em maior proporção os trabalhos de Kleiman (1995; 1998; 2006); Soares (1995; 1998; 2002; 2003), Heath (1983; 2004); Street (2003); Barton (1994). Sobre letramento digital, Buzatto (2003; 2007); Freitas (2010); Leffa (2005); Machado e Teruya (2009); Noveleto e Claus (2009); Acerca da formação de Professores , Pinho (2007); Rocha e Pinho (2011); Gastti (2000); Pimentel (2006). Os resultados apontam que mesmo diante dos percalços que enfrentam os professores da rede pública de ensino no Tocantins, eles se desdobram no sentido de realizarem uma formação continuada que permita melhorar seu desempenho docente, e o PARFOR se apresenta como possibilidade real. Nessa perspectiva, o fato de fazerem um curso semipresencial, colabora para que efetivem práticas de letramento digital, o que favorece a vida em sociedade. O estudo constatou que os estudantes do curso de letras do PARFOR da UFT de Araguaína enfrentam algumas dificuldades quando precisam lidar com as novas tecnologias, no caso aqui estudado, o computador e suas ferramentas digitais. Todavia, o letramento digital se dá, mesmo em detrimento das dificuldades, como é o caso do acesso ao ambiente virtual *Moodle*, quando precisam acessar os conteúdos que são postados pelos professores formadores *on line*.

Palavras chave: Letramento. Letramento Digital. Formação de Professores. Tecnologias. PARFOR.

ABSTRACT

In this thesis we present the results of a survey conducted at the Federal University of Tocantins (UFT) Araguaína campus. The goal was to identify, describe and analyze the digital literacy practices, focusing on the Course of Literature of the National Teacher Training (PARFOR), reaching teachers and trainers in training, evaluating their interactions in the construction of knowledge (continuing education) , mediated by computer and its artifacts. The method chosen to conduct our research is limited to the field of phenomenology, based on theoretical studies of Oliveira and Cunha (2007), featuring the phenomenological method as one that seeks to understand the phenomenon questioned, not bothering with explanations and / or generalizations, since the researcher is not part of a specific problem, but conducts research from a question about a phenomenon which needs to be situated and experienced by the subject. How to approach our research is configured as quantiquitative and case study. It is qualitative since his approach is essentially descriptive and its inductive procedures, considering the existence of a dynamic relationship between the real world and subject, as Ludke and Andrew (1986); Alves-Gewandsznajder and Mazzotti (1999); Severino (2000); Duarte (2002), and Marconi and Lakatos (2006), and the process is the main focus. It is a case study considering the study Sturman (1988). The theories that underlie our research include: literacy; literacies; cyberculture, reading, writing, teacher training NTCIs; teaching practice and the different contexts in which pass all these occurrences. To use the theories of literacy, a higher proportion of jobs Kleiman (1995, 1998, 2006), Soares (1995, 1998, 2002, 2003), Heath (1983, 2004), Street (2003), Barton (1994). About digital literacy, Buzatto (2003; 2007); Freitas (2010); Leffa (2005); Machado and Teruya (2009); Noveleto and Claus (2009); About Teacher training, Pine (2007); Rock and Pine (2011); Gastti (2000); Pimentel (2006). Results show that even before the troubles faced by teachers of public schools in Tocantins, they unfold in order to conduct a continuing education that will improve their teaching performance, and PARFOR presents itself as a real possibility. From this perspective, the fact of making a blended course, contributes to that enforce digital literacy practices, which favors life in society. study found that students of letters PARFOR of the UFT Araguaína face some difficulties when they have to deal with new technologies, in the case studied here, the computer and its digital tools. Nevertheless, computer literacy takes place, even at the expense of difficulties, such as access to virtual environment Moodle, when need to access the contents that are posted by professors online.

Keywords: Literacy. Digital Literacy. Teacher Education. Technologies. PARFOR.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1: professor formador P3.....	115
Excerto 2: Professor formador P1	116
Excerto 3: professor formador P2.....	117
Excerto 4: professor formador P3.....	117
Excerto 5: professor formador P4.....	117
Excerto 6: aluno/professor AP9A	118
Excerto 7: aluno/professor AP11B	118
Excerto 8: aluno/professor AP16B	118
Excerto 9: aluno/professor AP1A	120
Excerto 10: professora formadora P4.....	128
Excerto 11: aluno/professor AP1A	128
Excerto 12: aluno/professor AP1A	129
Excerto 13	132
Excerto 14	133
Excerto 15	134
Excerto 16	135

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSEPE-Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES - Instituições de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

NTCIs - Novas Tecnologias de Comunicação e Informação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

UAI - Universidade Aberta da Inglaterra

UFT - Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Fig. (1). Araguaína. TO. skyscrapercity.com. Acesso: 20-set-2012.....	32
Fig. (2). www.reportertocantins.com.br. Acesso 29-jul-2012.....	34
Fig. (3) I Semana Acadêmica PARFOR – Campus de Araguaína	44
Fig. (4). Ambiente virtual da UFT, página de acesso ao <i>Moodle</i>	49
Fig. (5) Terceira etapa para acesso ao <i>Moodle</i>	49
Fig. (6). Quarta etapa para acesso ao <i>Moodle</i>	50
Fig. (7). Quinta etapa para acesso ao <i>Moodle</i>	51
Fig. (8). Sexta etapa para acesso ao <i>Moodle</i>	55
Figura (9). Interface do <i>Moodle</i> da UFT e seus principais elementos	123
Fig. (10). Participantes 1	124
Fig. (11). Participantes 2	124
Fig. (12). Fóruns Gerais	126
Fig. (13). Fórum de Discussão	127
Fig. (14). Sessão de <i>Chat</i>	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	53
Quadro 2 Professores do PARFOR participantes da pesquisa	55
Quadro 3 Alunos/Professores do PARFOR participantes da pesquisa	57
Quadro 4. Comparação entre o professor da “era industrial” e o da “era da informação”	84
Quadro 5 Detalhes da relação com o computador	105
Quadro 6 Dificuldades no uso do computador	106
Quadro 7 Atividades á Distância	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1. Formação Acadêmica alunos/professores	94
Gráfico 2. Atividade Profissional alunos/professores	95
Gráfico 3. Tempo de Experiência Profissional alunos/professores	96
Gráfico 4. Uso do Computador.....	97
Gráfico 5. Frequência de Uso do Computador	98
Gráfico 6. Acesso à <i>Internet</i>	99
Gráfico 7. Utilização do Computador.....	101
Gráfico 8. Atividades mais realizadas no computador.....	102
Gráfico 9. Local onde utiliza o computador	103
Gráfico 10. Relação com o Computador	104
Gráfico 11. Benefícios advindos pelas NTCIs	107
Gráfico 12. Empecilhos que dificultam o uso do Computador	109
Gráfico 13. Formação Acadêmica professores formadores	110
Gráfico 14. Tempo de Experiência Profissional professores formadores.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Letramento Literário - 002LETARA	119
Tabela 2. Pragmática - LETARAA4.....	119
Tabela 3.	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTIONAMENTOS DA PESQUISA.....	19
JUSTIFICATIVA	21
OBJETIVOS.....	24
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
CAPÍTULO I: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	27
1.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	27
1.1.1. Etapas da Pesquisa.....	27
1.2. A UNIVERSIDADE PESQUISADA.....	31
1.3. UFT CAMPUS DE ARAGUAINA E O PARFOR: O UNIVERSO DA PESQUISA	32
1.3.1. A Cidade.....	32
1.3.2. O Campus	34
1.3.3. O PARFOR	35
1.3.3.1. Cursos do PARFOR na UFT	36
1.3.3.2. Processo de seleção PARFOR na UFT.....	37
1.3.3.3. Orientações para os cursos do PARFOR da UFT.....	38
1.3.3.4. Legislação PARFOR.....	39
1.3.3.5. Estrutura Organizacional do PARFOR	42
1.3.3.6. Eventos Acadêmicos do PARFOR.....	44
1.4. O CURSO DE LETRAS DO PARFOR DA UFT CAMPUS DE ARAGUAÍNA	45
1.5. A PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	46
1.5.1. Ambiente Virtual de Aprendizado: <i>Moodle</i> UFT	47
1.5.1.1. Acesso à Plataforma <i>Moodle</i>	48
1.6. OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	52
1.6.1. Coordenador.....	53
1.6.2. Professores.....	53
1.6.3. Os alunos/professores.....	57
1.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA...58	
1.7.1. Roteiro de Observação	60
1.7.2. Entrevistas	61
1.7.3. Questionário	62

1.7.4. Análise dos documentos	63
CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – O PARFOR	65
2.1. A SOCIEDADE DA (IN)FORMAÇÃO E O PANORAMA ATUAL	65
2.1.1. Cibercultura: Comunicação, Cultura e Tecnologia	66
2.1.2. A Cibercultura, o Professor e os Impactos das NTCIs - Novas Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto da EaD	68
2.2. LETRAMENTO DIGITAL: AS FACES	73
2.2.1. Letramento e Letramento Digital	73
2.2.2. A Leitura e a Escrita no Contexto do Letramento Digital	78
2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS INTERFACES	81
2.3.1. As interfaces da formação continuada no contexto das novas tecnologias	85
2.3.2. O Professor como agente mediador nos Eventos de Letramento	87
2.3.2.1. O professor: agente e mediador	89
CAPÍTULO III: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARFOR/UFT/ARAGUAINA: ASPECTOS INTERACIONAIS	92
3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	92
3.1.1. Professores em Formação Continuada no PARFOR	92
3.1.2. Professores Formadores	110
3.1.3. Plano de Ensino: Atividades à Distância	112
3.1.4. Relatório dos Docentes	114
3.2. O <i>MOODLE</i> E SUAS INTERFACES	121
3.2.1. Interfaces do <i>Moodle</i> : A Interatividade como aspecto do Espaço Virtual	122
3.2.2. Navegando pelas Ferramentas de Comunicação.....	123
3.3. O LETRAMENTO DIGITAL DOS PROFESSORES/ALUNOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR/UFT/ARAGUAINA	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentamos nossa dissertação, os trâmites da realização da pesquisa, bem como os objetivos, a justificativa e o desenvolvimento de cada capítulo, tudo isso contextualizado a partir das teorias que fundamentam a análise e a discussão dos resultados.

CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTIONAMENTOS DA PESQUISA

O momento atual, marcado pelo advento das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs), requer do indivíduo uma formação que favoreça atuar com desenvoltura nos diversos contextos tecnológicos. Assim, a educação precisa atender à emergência de uma sociedade que enfrenta diariamente o desafio de absorver os impactos advindos dos novos artefatos que surgem vertiginosamente. Ademais, se movimentar entre o real e o virtual é uma habilidade a mais que se espera do profissional egresso das escolas e universidades brasileiras.

Nesse sentido, a aquisição do conhecimento tecnológico, bem como os meios como se processa didática e pedagogicamente esse conhecimento, assumem relevância. Na medida em que os profissionais são formadores também estão se formando, ou seja, a aprendizagem acontece em tempo real sem local nem horário privilegiados, onde a hierarquização do saber cede lugar a uma relação pautada no diálogo e em ambientes colaborativos. Porém, enfrenta-se o desafio de se fazer com que todos, mestres e aprendizes, tenham acesso ao aparato tecnológico que está disponibilizado.

Partindo dessas premissas, realizamos a pesquisa que originou essa dissertação, a qual discute questões sobre o letramento digital e a formação continuada de professores do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) em Araguaína Estado do Tocantins.

O interesse em realizar um trabalho abordando a temática em tela, data do ano de 2006, época em que trabalhamos como professora voluntária no *Literacy Volunteers Of America-Danbury, Ct, Usa*, sendo que, obrigatoriamente,

precisávamos passar por uma capacitação durante três meses, cujo foco era prática de letramento digital. Isso porque o curso ofertado era na modalidade semipresencial e pelo fato de ser para imigrantes de diversos níveis de escolaridade, o 1º módulo pretendia habilitar o aluno em práticas sociais diversas, principalmente nas digitais, por exemplo: abastecimento de gasolina em bomba digital, empréstimo e devolução de livros na biblioteca utilizando o computador do autoatendimento. Sem falar no treinamento na plataforma do curso. Ademais, atuávamos também como professora de Língua Portuguesa enquanto segunda língua, o que despertou nosso interesse e curiosidade pelo tema letramento, especialmente pelas suas relações complementares escola/professor/conhecimento/prática/formação.

Com efeito, partimos da concepção de letramento proposta por Barton (1998) ao afirmar que antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e às tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

Daí nosso interesse pelo PARFOR e, conseqüentemente, pelo contexto das novas tecnologias, novas relações de comunicação e novas práticas de letramento digital, considerando também que a formação docente tem se apresentado como foco das discussões nos meios acadêmicos.

Nessa perspectiva, formulamos as seguintes questões:

- a) As atividades propostas presenciais se diferenciam das *on-line*?
- b) Como se dá a interação comunicacional dos professores formadores x alunos professores na Plataforma *Moodle* e *internet*?
- c) As práticas do letramento digital estão associadas com suas habilidades no uso do computador?
- d) Qual é a contribuição do próprio curso e do professor formador para que o aluno/professor desenvolva habilidades e familiaridade com práticas digitais?
- e) As práticas de letramento digital no PARFOR favorecem a formação de um professor capaz de formar alunos leitores?
- f) O PARFOR, por ser um programa que visa à formação de professores em serviço, e que tem como principal característica atividades semipresenciais, consegue formar sujeitos letrados digitalmente?

JUSTIFICATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, no título VI que trata dos Profissionais da Educação, em seu Art. 44§ 2º, afirma que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Segundo o MEC (2011), o objetivo principal do PARFOR é assegurar que os professores em exercício na rede pública de educação básica do Brasil alcancem a formação mínima exigida pela Lei LDB nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Segundo o sítio eletrônico da CAPES, as modalidades de cursos atualmente oferecidas são: - Primeira licenciatura; Segunda licenciatura; Formação pedagógica. Nesse sentido, o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura passou a integrar um dos pilares do PARFOR, o que motivou o pedido de revisão da Resolução CNE/CP nº 1/2009, com vistas à efetiva inserção desse Programa no contexto do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2011).

Não obstante, documentos como o que trata da elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar do Ministério da Educação, em consonância com a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília/DF MEC (2005) estão em evidência.

Segundo esse mesmo documento:

[...] a garantia de um padrão de qualidade social na formação de professores se coloca como política prioritária do Ministério da Educação o que, efetivamente, requer o redimensionamento da relação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino e secretarias de educação visando desenvolver projetos e propostas voltadas a garantia de padrão de qualidade a ser efetivado. A formação em nível superior, portanto, coloca-se como uma bandeira a ser implementada pela democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho fértil para a formação e a profissionalização. Considerando que a educação, como prática social, não se circunscreve apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nessa o seu *locus* privilegiado, é fundamental que essas políticas sejam entendidas a partir de uma visão ampla de formação, de homem, cultura e sociedade. Por outro lado, tendo em vista os indicadores de titulação dos professores, é necessário garantir também processos formativos que garantam a conclusão do ensino médio, na modalidade magistério e, ainda, programas de formação continuada (BRASIL, 2005, p. 33).

Com efeito, a formação continuada de professores em exercício se apresenta como uma política pública do MEC. Isso porque com a democratização do ensino no que tange à educação básica, no final dos anos 1990 e primeira década de 2000, foram detectados problemas no perfil de professores, nomeadamente em relação à formação dos profissionais de diferentes disciplinas, quando se constatou um deslocamento de professores para uma área diferente de sua formação, ou seja, professores formados em pedagogia ou letras, dando aula de biologia, química e física. Segundo Rocha e Pinho (2011), em decorrência do alto índice de professores não habilitados no estado do Tocantins, foram criados diversos programas educacionais no período de 1998 a 2010, visando à formação adequada desses profissionais da educação, como é o caso do PARFOR.

No tocante à formação continuada de professores no seio desses programas, é inegável a importância que adquire, ao se constatar que a partir do ingresso dos docentes em instituições de ensino superior (IES) que promovem os cursos, os quais atendem à demanda das mais variadas licenciaturas, como é o caso da UFT, esses professores, que já têm uma primeira graduação, buscam aperfeiçoar sua formação atendendo aos pré-requisitos da função que exercem em escolas públicas. Para Freire (1997), a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, e deve, necessariamente, ser concebida de forma interarticulada com a formação inicial, sendo esta correspondente ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações que podem se estender a uma segunda licenciatura.

Segundo Silva e Araújo (2005), a formação continuada de professores em exercício, deve incentivar a apropriação dos saberes visando à autonomia, promovendo uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Nessa concepção, as práticas de letramento assumem relevância, notadamente do letramento digital, uma vez que o dia-a-dia de todos está inexoravelmente ligado aos artefatos tecnológicos, com destaque para o computador e seus aplicativos, se apresentado mesmo como requisito indispensável para o exercício consciente da cidadania.

Não obstante, partimos do entendimento de letramento proposto por Barton (1994), pressupondo que há diferentes letramentos, e que cada um deles assume

diferentes concepções a partir do contexto em que se materializa e que a noção de diferentes letramentos apresenta vários sentidos, uma vez que práticas envolvendo variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional. No caso de nossa pesquisa, e tendo em vista o objeto de estudo que é professores em formação continuada e professores formadores no PARFOR, curso que agrega atividades presenciais e à distância, o tipo de letramento que estudamos se insere na concepção de letramento computacional, enquanto variante do letramento digital.

Partimos também da compreensão de Buzato (2003), ao sustentar que o letramento digital está relacionando à habilidade de se construir sentidos, bem como à capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações eletrônicas. Já a alfabetização tecnológica, segundo Silva (2004), está associada à alfabetização enquanto construção social, e pode ser definida como a capacitação para utilização das tecnologias, sabendo como, quando e por que utilizá-las, o que requer a apropriação de determinadas habilidades para seus usos e manuseios.

Noveleto e Claus (2007) compreendem que o letramento digital se dá a partir da prática e da interação com as novas tecnologias, sendo que o manuseio do computador e seus periféricos se apresentam como fatores indispensáveis para este letramento ocorra. Os autores acreditam que o letramento digital tem apresentado avanços importantes, mas sua efetivação vem enfrentando vários desafios, e identificam que a implantação das novas tecnologias de comunicação e informação na área educacional não está na falta de equipamentos (computadores, televisores, rádios, DVD, acesso à *Internet* ou outros recursos equivalentes). Para eles, o maior problema identificado está no fato de não se saber utilizar tais recursos como incremento educacional, resultando no crescente analfabetismo tecnológico.

Isso por que, ao elegermos esta categoria de letramento para balizar o estudo que realizamos, estamos trabalhando com a possibilidade de que a leitura digital, e conseqüentemente o letramento digital, imbricam para a questão da alfabetização tecnológica, no entendimento daquilo que Tonidandel, Maissiat e Camargo (2006, p. 4) têm a esse respeito, ou seja, que a “alfabetização tecnológica pressupõe não o conhecimento técnico especializado, mas sim, ao desenvolvimento das habilidades

de interpretação das mensagens veiculadas tecnologicamente e de manipulação técnica das tecnologias”.

Nesse sentido, a alfabetização tecnológica irá propiciar o letramento digital, e é isso que pretendemos evidenciar com nosso trabalho a partir da investigação acerca das habilidades que os alunos pesquisados têm com o uso e manuseio do computador. Dessa forma, dentre os tipos de letramento identificados a partir da concepção de “letramento”, ou “letramentos” conforme Barton (1994) e Soares (2002), elegemos o “letramento computacional” de Barton como o tipo de letramento que favorece a discussão acerca do letramento digital, sendo este visto como consequência de uma alfabetização tecnológica.

Com efeito, as conjecturas apresentadas dão a real dimensão que assume nossa pesquisa, e a partir do que está exposto acreditamos que fazer uma dissertação sobre o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), focalizando um curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Araguaína, a formação continuada de professores da rede pública do Estado do Tocantins, buscando identificar evidências das práticas e eventos do letramento digital, se justifica plenamente. Afinal, para que se obtenha sucesso de uma política pública na área da educação (PINHO, 2007), bem como de um programa como o PARFOR, é fundamental que se realizem estudos para diagnosticar o desempenho das ações propostas, identificando possíveis falhas e enaltecendo o que está dando certo, e é isso que buscamos em relação ao estudo que aqui relatamos.

OBJETIVOS

O objetivo principal de nossa pesquisa é analisar as práticas de letramento digital de professores em formação e de professores formadores, tendo como foco as interações estabelecidas na construção do conhecimento, e na formação continuada, mediadas pelo computador e seus artefatos.

Igualmente, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar em documentos do PARFOR, legislação e normas, do PARFOR/UFT, a partir do que estabelece o Ministério da Educação

(MEC), que apontam as bases para a formação de professores em serviço;

- b) Identificar/delinear o perfil dos professores formadores e em formação, a partir das interações virtuais por meio das atividades propostas, bem como os gêneros trabalhados, considerando suas contribuições para o letramento digital;
- c) Entender o que é letramento digital, compreendendo o modo pelo qual alunos e professores se apropriam e participam dos eventos de letramento, bem como suas incidências no curso de Letras do PARFOR;
- d) Identificar o modo pelo qual alunos e docentes participam de eventos de letramento, bem como sua incidência no curso de letras.

Todos esses objetivos e questionamentos foram problematizados com todo rigor e pertinência a partir de uma metodologia apropriada, e os resultados são discutidos à luz do referencial teórico que valida nossa investigação, conforme os capítulos dois, três e quatro dessa dissertação.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Nosso trabalho está estruturado em três capítulos precedidos de uma introdução mais as considerações finais. Na introdução delineamos nossa dissertação apresentando inicialmente a contextualização, os questionamentos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, bem como os objetivos, a justificativa e o desenvolvimento dos capítulos.

No capítulo I descrevemos os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, desenhando o *corpus* investigado, as etapas da pesquisa, o método, as formas de abordagem técnicas para coleta de dados, delimitando a UFT campus de Araguaína e o PARFOR enquanto universo da pesquisa. No tocante à Universidade pesquisada enfatizamos a cidade de Araguaína onde está o campus, sendo este objeto de uma detalhada descrição, notadamente em relação à estrutura acadêmica. Quanto ao PARFOR, foi necessário uma pesquisa documental nas instâncias da UFT, levantando quais os cursos oferecidos no programa, quais os campi, como se dá o processo de seleção, quais as bases legais que sustentam as ações em termos de gestão, como é a estrutura organizacional do PARFOR etc. Também

apresentamos o curso de letras na modalidade semipresencial da UFT campus de Araguaína, o ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*, os interlocutores da pesquisa: alunos/professores, professores formadores e coordenador do curso.

No que diz respeito ao capítulo II, o foco são as bases teóricas da pesquisa. Aqui é apresentada a fundamentação teórica de letramento e letramento digital, da formação continuada de professores no contexto do PARFOR, a sociedade da (in)formação, a cibercultura, a comunicação, a cultura tecnologia, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Educação à Distância. Além destas, temos a formação de professores, sendo estes os agentes mediadores nos eventos e práticas do letramento digital.

O capítulo III versa sobre as práticas e eventos de letramento digital e formação continuada de professores do PARFOR/UFT/Araguaína. Neste capítulo delineamos, descrevemos, discutimos e analisamos os dados de nossa pesquisa. Inicialmente traçamos o perfil dos participantes, os alunos/professores em formação continuada no PARFOR, bem como os professores formadores. O ambiente virtual, *Moodle*, suas interfaces e interatividade também são analisados, assim como o letramento digital dos professores/alunos do curso de letras PARFOR/UFT/Araguaína, sendo estes o objeto central da pesquisa.

Finalmente, e para concluir, apresentamos nossas considerações finais, trazendo considerações acerca dos resultados da pesquisa, constatando que, mesmo diante dos percalços que enfrentam os professores da rede pública de ensino no Tocantins, eles se desdobram no sentido de realizarem uma formação continuada que permita melhorar seu desempenho docente, e o PARFOR se apresenta como possibilidade real. Nessa perspectiva, o fato de fazerem um curso semipresencial, colabora para que efetivem práticas de letramento digital, o que favorece a vida em sociedade.

CAPÍTULO I: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, apresentado o *corpus* investigado, a partir de uma criteriosa revisão bibliográfica, pesquisa documental e alguns dados empíricos.

1.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1.1. Etapas da Pesquisa

a) O método

O método escolhido para a realização de nossa pesquisa está circunscrito no âmbito da Fenomenologia, tendo como base teórica os estudos de Oliveira e Cunha (2007), que caracterizam o método fenomenológico como aquele que busca a compreensão do fenômeno questionado, não se preocupando com explicações e/ou generalizações, uma vez que o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz a pesquisa a partir de uma indagação acerca de um fenômeno, o qual precisa ser situado e vivenciado pelo sujeito. Os autores recorrem a Masini (1989), argumentando que o método fenomenológico não pretende ser empírico ou dedutivo, mas descritivo, ou seja, esse método tem como finalidade a descrição do fenômeno tal como ele se apresenta, sem reduzi-lo a algo que não esteja implicitamente apresentado. Do ponto de vista epistemológico, o método fenomenológico é oposto às ideias que separam o sujeito ou o objeto para o desenvolvimento de estudos, concebendo-os como correlacionados, existindo, portanto, o entendimento que numa relação entre sujeito e objeto, um não pode existir sem o outro (OLIVEIRA E CUNHA, 2007).

Igualmente, a pesquisa se configura como um estudo de caso, pois envolve uma triangulação dentro da mesma área para validar os dados. De acordo com Sturman (1988, p. 61), “estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo ou um fenômeno”. Para esse autor, enquanto as técnicas usadas nessa pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos, a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que

os sistemas humanos desenvolvem uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços. Por conseguinte, o estudo de caso encaixa em uma tradição holística de pesquisa segundo a qual as características de uma parte são determinadas grandemente pelo todo ao qual pertence. A compreensão das partes requer a compreensão de suas inter-relações no todo. É uma visão sistêmica que pressupõe que os elementos de um evento educativo, por exemplo, são interdependentes e inseparáveis e uma mudança em um elemento implica uma mudança no resto.

b) Forma de abordagem

Nossa pesquisa se configura como quanti-qualitativa. É qualitativa uma vez que sua abordagem é eminentemente descritiva e seus procedimentos indutivos, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, conforme Ludke e André (1986); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999); Severino (2000); Duarte (2002); e Marconi e Lakatos (2006), sendo que o processo é o foco principal. Na concepção de Günther (2006), sendo o pesquisador participante do processo de construção de conhecimento, não deve, *a priori*, escolher entre o método qualitativo e/ou quantitativo, mas utilizar as duas abordagens, desde que se adequam à sua questão de pesquisa. As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas “compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, etc.” (GATTI, 2001, p. 73). Para Gomes e Araujo (2010, p. 7), “o campo científico aponta uma tendência para o surgimento de um novo paradigma metodológico. Um modelo que consiga atender plenamente as necessidades dos pesquisadores”. Essa dicotomia positivista x interpretativo, quantitativo x qualitativo, parece estar cedendo lugar a um modelo alternativo de pesquisa, o chamado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho, concluem os autores.

c) Tipo de Pesquisa e Técnicas de Coleta de Dados

No que tange às técnicas para a coleta de dados, partimos dos seguintes

procedimentos: Pesquisas bibliográfica e documental, estudo de caso, observação, entrevistas e aplicação de questionários.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Amaral (2007) a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as demais etapas de uma pesquisa, na medida em que fornece o embasamento teórico em que sustentará o trabalho, e consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. Segundo Duarte (2002), abrange toda ou parte da bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, livros, monografias, teses, material cartográfico, até meios de comunicação.

Em se tratando desse nosso trabalho, a pesquisa bibliográfica foi primordial para o alcance dos objetivos e se efetivou também a partir de uma pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2006), a análise documental se constitui numa valiosa técnica de abordagem de dados na pesquisa do tipo qualitativo, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para Severino (2000) e Duarte (2002), nesse processo investigativo são considerados documentos tais como regulamentos, normas, pareceres, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, estatísticas, arquivos escolares, etc.

Outro requisito utilizado foi a observação, a qual se materializou em duas turmas do curso de letras do PARFOR da UFT de Araguaína. De acordo com Ludke e André (1986); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999); Severino (2000) e Duarte (2002), esta é uma técnica de coleta de dados que visa à obtenção de informações e utiliza os sentidos na aquisição de determinados aspectos da realidade. Os autores argumentam que essa etapa da investigação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar, de sorte que a observação ajuda o pesquisador a identificar e a comprovar suas hipóteses e objetivos, sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Segundo Cardoso et al (2009, p. 7), observar interações sociais sobre as quais os sujeitos estão postos é a estratégia de recolha de dados do etnógrafo por excelência, de sorte que a observação continua sendo a principal ferramenta da etnografia, sua melhor estratégia. Por isso, se justifica sua necessidade de observar

constantemente o entorno, desvelando o cotidiano dos sujeitos investigados por meio de seu olhar cuidadoso. [...] “As atividades cotidianas prestam-se dificilmente à entrevista, pois os pesquisados, literalmente não ‘veem’ o que fazem; por isso, o trabalho repousará principalmente na observação” (BEAUD e WEBER *apud* CARDOSO et all 2009, p. 7).

As entrevistas que realizamos em nossa pesquisa foram do tipo semiestruturadas e se deram apoiadas nos estudos de Severino (2000) e Duarte (2002), e foram definidas a partir de um planejamento estabelecido através de operações desenvolvidas com uma finalidade específica.

Adicionalmente, realizamos entrevistas e aplicamos questionários alcançando alunos, professores e coordenador. Para Cardoso et all (2009), a entrevista é um procedimento essencial utilizado como complemento nas pesquisas, notadamente em estudos sobre instituições, por exemplo, uma escola, quando são realizadas longas e sucessivas entrevistas com as pessoas que interagem nestes locais a fim de perceber suas concepções. Esses autores sustentam que a entrevista é uma técnica bastante conhecida por parte dos pesquisadores. No caso da pesquisa do tipo estudo de caso, a entrevista não se caracteriza por um esquema fixo, mas flexível, passível de transformações, onde o pesquisador se torna um interlocutor, nutrindo-se de uma relação dialógica (FREIRE, 1997), incitando os pesquisados a discorrerem sobre o tema a partir de suas próprias informações e interesses. Este é o momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi observado pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações (OLIVEIRA *apud* CARDOSO et all 2009).

No tocante ao questionário, este é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (SEVERINO, 2001; DUARTE, 2002). Esses autores apresentam algumas precauções a serem consideradas no processo de elaboração de um questionário: conhecer o assunto; cuidado na seleção das questões; limitado em extensão e em finalidade; codificadas para facilitar a tabulação; indicação da entidade organizadora; acompanhado por instruções; boa apresentação estética. É ainda desses autores a premissa de que a construção do questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e objetivas. O tipo de questionário aplicado em nossa pesquisa foi com perguntas

abertas. Segundo Severino (2001), este procedimento é muito relevante, pois permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

1.2. A UNIVERSIDADE PESQUISADA¹

Criada em 23 de outubro de 2000, e efetivando suas atividades em maio de 2003, com posse dos primeiros professores concursados, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) nasceu com a missão de se tornar um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e cultural do Estado do Tocantins. O Tocantins se caracteriza por ser um Estado multicultural e multiétnico. O caráter heterogêneo de sua população coloca para a UFT o desafio de promover práticas educativas que elevem o nível de vida de sua população. A educação na UFT é desenvolvida, prioritariamente, por meio de seus cursos de graduação, licenciaturas e pós-graduação, que habilitam profissionais com sólida formação teórica e compromisso social.

Outras atividades como extensão e pesquisa também promovem a educação, produzindo e disseminando conhecimentos que contribuirão para a transformação do Estado do Tocantins num espaço para todos. Com mais de 10 mil alunos, a UFT mantém 43 cursos de graduação oferecidos em sete campi, oito cursos de mestrado e um doutorado, o que permite a estudantes de várias regiões do País o acesso ao ensino público superior. Levando-se em conta a vocação de desenvolvimento do Tocantins, a UFT oferece oportunidade de formação nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias, Medicina e Ciências Biológicas.

¹ Os dados dessa sessão foram retirados de: www.uft.edu.br. Último acesso dia 28-jul-2012.

1.3. UFT CAMPUS DE ARAGUAÍNA E O PARFOR: O UNIVERSO DA PESQUISA

1.3.1. A Cidade



Fig. (1). Araguaína. TO. skyscrapercity.com. Acesso: 20-set-2012

O desbravamento do local que se tornaria Araguaína começou em 1876, com a chegada de João Batista da Silva e família, vindos do Piauí, à região, situada entre os rios Andorinhas e Lontras, afluentes do Araguaia, e habitada até então pelos indígenas da etnia Karajá. A família estabeleceu-se à margem direita do rio Lontra. Poucos meses depois, outras famílias começaram se fixar no local, formando o povoado Lontra. Os colonizadores plantaram inicialmente cereais para subsistência; logo mais, foi introduzida a cultura do café, já com fins comerciais.

O povoado pertenceu inicialmente ao município de São Vicente do Araguaia (atual Araguatins). Mais tarde, passou a integrar o município de Boa Vista do Tocantins, hoje Tocantinópolis. Em 1949, o povoado tornou-se parte do recém-criado município de Filadélfia - no mesmo ano em que passou a ser chamado Povoado Araguaína, em homenagem ao rio Araguaia. Tornou-se oficialmente distrito

em 1953. Enfim, em 14 de novembro de 1958, foi criado o Município de Araguaína, instalado oficialmente em 1º de janeiro de 1959².

A cidade sofreu um grande salto de desenvolvimento a partir de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília, que atualmente corta o município de norte a sul. Em 1986, era a quarta maior cidade de Goiás, atrás somente de Luziânia, Anápolis e Goiânia. Quando da criação do Tocantins, em 1989, Araguaína era a maior cidade do Estado, e ainda hoje é a sua principal força econômica.

A cidade de Araguaína tem uma área 4 000,395 Km²; Altitude 27m; População de 150.520hab. O clima é tropical e a densidade demográfica é de 37,63 hab/km² e é uma cidade conhecida pelo seu alto desenvolvimento econômico, político, social e cultural, pelo povo trabalhador e persistente nas suas conquistas como cidadão. Homens, Mulheres e Crianças, da cidade de Araguaína, estarão sempre juntos nessa caminhada rumo à construção de uma cidade acessível, urbanizada e humana. Andar pelo centro urbano de Araguaína é redescobrir as nossas origens e perceber nossos avanços ao longo dos anos sob cada olhar. Um olhar que revela sua busca de sucesso, paz e prosperidade³.

Os símbolos oficiais do município de Araguaína são a Bandeira, o Brasão e Hino. Este foi criado pelo Decreto-Lei Municipal Nº 115 de 10/05/1970, apresentado pelo vereador Jaques Silva. Emancipação data do ano de 1958, no então estado de Goiás. O Gentílico é araguainense. A data do aniversário da cidade é 14 de novembro.⁴

² Fonte: Fonte: www.uft.edu.br. Último acesso dia 28-jul-2012.

³ Fonte: http://www.tvaraguainaweb.com.br/conheca_araguaina.php. Acesso 20-set-2012.

⁴ Fonte: http://www.tvaraguainaweb.com.br/conheca_araguaina.php. Acesso 20-set-2012.

1.3.2. O Campus



Fig. (2). www.reportertocantins.com.br. Acesso 29-jul-2012.

O Campus da UFT de Araguaína tem instalações modernas, as quais ainda estão em andamento, e está localizado em diferentes setores do município, tendo como Diretor o Prof. Dr. Luiz Eduardo Bovolato, que está em sua segunda administração. Sua estrutura é a seguinte:

a) Centro de Ciências Integradas

Av. Paraguai, s/n – esquina com Rua Uxiramas
Setor Cimba
CEP: 77.814-970

b) Centro de Ciência Animal (EMVZ)

BR-153, Km 112, s/n
Caixa Postal 132 – CEP: 77-804-970

c) Biblioteca/Centro de Idiomas

Endereço: R: Humberto de Campos, 508
Bairro São João
CEP: 77800-00

Os cursos oferecidos são: Medicina Veterinária; Zootecnia; Geografia (Licenciatura); História (Licenciatura); Letras – Português/Inglês e Literaturas (Licenciatura); Biologia (Licenciatura presencial); Biologia (EaD); Matemática (Licenciatura); Física (Licenciatura); Química (Licenciatura); Cooperativismo (Tecnólogo); Logística (Tecnólogo); Turismo (Tecnólogo); PARFOR (Letras – Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia e Geografia).

d) Pós-Graduação

Tem também dois Programas de Pós-graduação. Um em Ciência Animal Tropical, e outro em Letras, com cursos de Mestrado e Doutorado.

1.3.3. O PARFOR

O PARFOR é uma modalidade educacional que agrega aspectos presenciais e à distância. Foi implantado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as IES – Instituições de Ensino Superior. Data de início: 29/01/2009. Instrumento legal que o instituiu: Portaria Nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano

Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL/DECRETO Nº 6.755)⁵.

O objetivo do programa é garantir aos professores da educação básica em exercício na rede pública a formação exigida pela LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para professores em exercício⁶.

Os tipos de cursos oferecidos são:

- I. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- II. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial;
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da Educação Básica.

1.3.3.1. Cursos do PARFOR na UFT⁷

A Universidade Federal do Tocantins, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), informou que o início das atividades letivas dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR), para o primeiro semestre de 2010 foi dia 3 de janeiro. Conforme exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tiveram número mínimo de matriculados e autorização para atividades os seguintes cursos:

Campus Araguaína: Letras – Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Geografia; Campus Arraias: Pedagogia; Matemática; Campus Gurupi: Biologia; Campus Miracema: História; Porto Nacional Letras – Língua Portuguesa; Campus Palmas: Artes, Informática, Matemática, Pedagogia. Campus Tocantinópolis: Pedagogia. Conforme o item 3.3.1, do edital de abertura nº 44/2011 de 08/11/2011, os cursos de História dos campi de Araguaína e de Miracema do Tocantins não tiveram autorização para início das atividades por não atingirem o número mínimo de matriculados exigido pela Capes.

⁵ Fonte: www.mec.gov.br. Acesso 20-fev-2012.

⁶ Fonte: www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso 14-mar-2012.

⁷ Fonte: www.uft.edu.br. Último acesso dia 28-jul-2012.

1.3.3.2. Processo de seleção PARFOR na UFT

O processo de seleção de alunos do PARFOR segue alguns pré-requisitos, a saber:

- a) Os Colegiados dos Cursos Regulares em Licenciaturas aprova o Projeto Político do (PPC) do curso para o PARFOR;
- b) O Coordenador do Curso do PARFOR informa à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), a oferta do Curso;
- c) A Pró-reitoria de Graduação cadastra o Curso na Plataforma Freire / Portal MEC;
- d) Os alunos se inscrevem via Plataforma Paulo Freire;
- e) Havendo demanda maior do que a oferta de vagas, a PROGRAD realiza sorteio público entre os inscritos;
- f) Os nomes sorteados são enviados às respectivas Secretarias de Educação Estadual e Municipais para fins de homologação;
- g) Após a homologação das inscrições, a relação dos nomes volta para PROGRAD para providências de matrícula;
- h) Em seguida é publicado Edital com os nomes dos inscritos homologados;
- i) A etapa final consiste na matrícula que é realizada no Polo do Curso.

Conforme afirmações anteriores, o Programa PARFOR é uma iniciativa do Governo Federal com parceria estabelecida com as Universidades Federais, Governos Estaduais e Municipais através das Secretarias de Educação, cabendo a cada um as seguintes atribuições:

- a) IES Federal: Disponibilidade da estrutura física e equipamentos para realização dos cursos, pagamento de instrutoria do Coordenador e Docentes.
- b) Governo Estadual: Pagamento do auxílio financeiro aos alunos PARFOR (Estadual e Municipal). Valor: Julho R\$ 800,00. Janeiro e Fevereiro R\$ 1.200,00. O aluno para obter o auxílio deverá comprovar vínculo empregatício com as respectivas Secretarias de Educação.
- c) Governo Municipal: Apoio aos alunos em relação a transporte e outros, conforme a política de cada município.

1.3.3.3. Orientações para os cursos do PARFOR da UFT⁸

Atendendo às recomendações da CAPES, os cursos do PARFOR da UFT são presenciais modulados, devendo ser oferecidos nos meses de janeiro, fevereiro e julho, em conformidade com calendário previamente definido pela UFT. Cabe à PROGRAD encaminhar ao CONSEPE normativa regulamentando a oferta dos cursos do PARFOR contemplando todas as suas especificidades.

As disciplinas ministradas presencialmente contemplam um total equivalente a 80% da sua carga horária. Os 20% remanescentes são ministrados via Plataforma *Moodle* ou por meio de estudos orientados e produção de material. Para cada disciplina ministrada, com a utilização dos 20% a distância, deverá ser produzido um Roteiro Orientador, em que deverão constar as orientações detalhadas para o trabalho dos professores, além da relação dos textos a serem lidos pelos alunos e a avaliação devidamente elaborada. No caso dos 20% ministrados à distância, as menções deverão ser atribuídas observando-se os seguintes aspectos: 70% desse conceito deverão referir-se à avaliação realizada em sala de aula e 30% às atividades realizadas a distância.

As avaliações da disciplina deverão ser realizadas pelo professor responsável pela mesma, durante a efetivação do módulo presencial, devendo ser atribuídas a cada aluno por disciplina, duas médias parciais e uma média final, conforme Regimento Acadêmico da UFT. Para que um outro arranjo na forma de oferta seja oferecido, haverá necessidade de que seja aprovado pela PROGRAD, conforme será explicitado em normativa específica.

Semestralmente, o Planejamento de oferta das disciplinas, as respectivas especificidades, nome dos professores e demais dados relativos às disciplinas, deverão ser encaminhados à PROGRAD, conforme calendário a ser aprovado em CONSEPE. Todos os alunos integrantes do PARFOR estarão submetidos às normativas do Regimento Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins.

⁸ Fonte: www.uft.edu.br. Último acesso dia 28-jul-2012.

1.3.3.4. Legislação PARFOR⁹

Em nossa pesquisa identificamos uma vasta base legal que sustenta as ações do PARFOR, conforme descrição a seguir:

a) Resolução Nº13 de 20 de maio de 2010

Este documento estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob a coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE.

b) Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

c) Resolução CNE/CP Nº 1 de 11 de fevereiro de 2009

Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

d) Portaria Normativa Nº 9 de 30 de junho de 2009

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

⁹ Fonte: <http://www.uft.edu.br/parfor/index>. Acesso 27-jul-2012.

e) Resolução FNDE Nº 44 de 14 de agosto de 2009

Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

f) Resolução FNDE Nº48 de 14 de setembro de 2009

Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE.

g) Portaria Normativa Nº 883 de 16 de setembro de 2009

Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

h) Portaria Normativa MEC Nº 1.243 de 30 de dezembro de 2009

Regulamenta o reajuste dos valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.

i) Parecer CNE/CP Nº 8/2008 aprovado em 02 de dezembro de 2008

Cria as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

j) Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

k) Parecer CNE/CP Nº 9 de 05 de dezembro de 2007

Implementa a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.

l) Parecer CNE/CP Nº 3 de 21 de fevereiro de 2006

Estabelece o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

m) Parecer CNE/CP Nº 5 de 04 de abril de 2006

Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

n) Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

o) Parecer CNE/CES Nº 15 de 02 de fevereiro de 2005

Dispõe sobre a solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena, e Nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

1.3.3.5. Estrutura Organizacional do PARFOR

Fica estabelecida para cada estado a criação do fórum PARFOR, com a seguinte representação:

- a) Um representante do Estado;
- b) Um representante da IES Federal;
- c) Um representante do Município-UNDIME (Presidente do Fórum).

Atribuição do Fórum:

- ✓ Zelar pelas Políticas Públicas do PARFOR;
- ✓ Aprovar o Calendário Acadêmico assim como as atividades pertinentes a ele.

Segundo o MEC (2011), a consolidação e o fortalecimento do controle social do PARFOR tem se efetivado através dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente (órgãos colegiados), criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo dentre outras atribuições, a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas.

A participação aos Fóruns é feita mediante apoio dos órgãos, instituições ou entidades locais (nos âmbitos estaduais e municipais) que solicitem formalmente sua adesão. Nesse sentido, os Fóruns são presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de anuência de ente da federação (BRASIL/MEC, 2011).

Para garantir a efetiva participação dos estados na gestão do PARFOR o MEC por intermédio da Capes, celebrou Acordos de Cooperação Técnica específicos, com as Secretarias Estaduais de Educação, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a

formação inicial de professores das redes públicas de educação básica. Com o mesmo propósito, adotou para as Instituições de Educação Superior, a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, onde se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, com programação e indicadores expressamente definidos, tendo em vista a entrada dos alunos prevista para o horizonte de cada curso.

No que diz respeito à participação dos municípios, apesar de não haver um instrumento de acordo específico, assinado com a CAPES, as Secretarias Municipais de Educação têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa, além da participação da UNDIME nos Fóruns Estaduais. Para garantir a efetiva participação dos estados na gestão do PARFOR o MEC por intermédio da Capes, celebrou Acordos de Cooperação Técnica específicos, com as Secretarias Estaduais de Educação, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica (BRASIL/MEC, 2011).

Em virtude das 106 IES públicas (35 Estaduais e 71 Federais) que aderiram ao PARFOR até fevereiro de 2010, e, cujas ofertas planejadas, semestralmente, para o período 2009 – 2011 se mostrarem insuficientes para atender o contingente de professores por formação inicial presencial, notadamente, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, exigiu-se a ampliação de participação de IES, incluindo no Plano as instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais. Tal iniciativa se respaldou, também, no reconhecimento da atuação de um elevado número de IES, nesses estados, com experiência e competência comprovadas em cursos de licenciatura, bem como pelo grau de interesse das mesmas em participar do PARFOR. Assim sendo, e, com base no Art. 11 do decreto Nº 7.219, de 24/06/2010, ocorreu a formalização de 32 IES sem fins lucrativos, mediante Termos de Adesão, sendo que destas, 20 já se encontram com cursos de licenciatura em processo de operacionalização (BRASIL/MEC, 2012).

No ano de 2012 estão em desenvolvimento 194 cursos emergenciais de licenciatura na modalidade presencial, sendo 138 de Primeira Licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de Segunda Licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-

se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente 40.000 professores em exercício na rede pública de educação básica, abrangendo 25 unidades (BRASIL/MEC, 2012).

1.3.3.6. Eventos Acadêmicos do PARFOR

Visando a divulgar as atividades do PARFOR a UFT organiza e promove eventos acadêmicos que, em 2010, aconteceram em cada campus individualmente. Todavia, em 2011 e 2012 o campus de Palmas foi quem realizou um encontro estadual.

Nesse sentido, apresentamos, brevemente, alguns desses eventos:

- ✓ Capacitação do Moodle: 30/11/2009 a 03/12/2009;
- ✓ Semana Acadêmica PARFOR: 29 a 31/07/ 2010;
- ✓ I Debate de Questões Atuais do PARFOR: 01e 02/07/2011;
- ✓ I Encontro Estadual PARFOR (Palmas): 14 a 17/02/2012;

Como se percebe, o campus de Araguaína organizou somente a semana acadêmica em julho de 2010. Com o intuito de dar mais transparência aos dados de nossa pesquisa, buscamos informações sobre cada um dos eventos elencados acima. Todavia só conseguimos um *folder* de Araguaína, conforme segue.



Fig. (3) I Semana Acadêmica PARFOR – Campus de Araguaína

Com efeito, aconteceu nos dias 29, 30 e 31 de julho a I Semana Acadêmica PARFOR no campus de Araguaína. O evento foi organizado num trabalho conjunto dos cursos de Biologia, Geografia, História, Letras e Matemática do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tendo como tema “Desafios de um Programa de Formação de Professores em Regime Modular”. O objetivo foi refletir, numa perspectiva interdisciplinar, sobre os conhecimentos científicos voltados para a formação de professores da Educação Básica com o intuito de contribuir para a qualidade da educação na região. Para além disto, buscou contribuir para a formação e atualização dos profissionais das Áreas de Letras, Geografia, Biologia, Matemática e História que atuam no ensino Fundamental e Médio e discutir os primeiros resultados advindos das atividades iniciais de ensino, pesquisa e extensão do Programa PARFOR do Campus de Araguaína. Estes objetivos foram alcançados através de mesas-redondas, palestras, oficinas, minicursos, pôsteres e apresentações orais. Participaram do evento os alunos do programa PARFOR, dos cursos regulares, professores, coordenadores de curso e todos aqueles que estão envolvidos com o PARFOR e com a formação de professores¹⁰.

1.4. O CURSO DE LETRAS DO PARFOR DA UFT CAMPUS DE ARAGUAÍNA

O Curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína foi criado em 2009, iniciando as atividades em 2010. Sua estrutura organizacional se dá mediante as mesmas orientações do Curso de Letras Presencial. Isso porque não existe um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) específico para o PARFOR, sendo utilizado o mesmo PPC do Curso Presencial, bem como o colegiado que delibera as ações do PARFOR, é também o mesmo.

O PPC do Curso de Letras (2009), parte do pressuposto de que a Universidade Pública Brasileira:

[...] deve se comprometer com a superação de um modelo de educação excludente, o qual atende aos interesses e ansiedades de

¹⁰ Texto, com adaptações, retirado do portal www.uft.edu.br/parfor. Acesso 20-jul-2012.

uma classe econômica socialmente privilegiada, concebemos um curso de Letras compreendendo as Habilitação de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e de Língua Inglesa e respectivas Literaturas, buscando atender às problemáticas dos grupos minoritários e da inclusão. Por minorias, consideramos a maioria da população que não faz parte de classes políticas e econômicas dominantes (PPC DO CURSO DE LETRAS, 2009, p. 20).

Nesse sentido, o mesmo documento informa que o curso de Letras tem o compromisso político de corroborar com a visualização de grupos que, ao longo da história, foram marcados pela exclusão social, tais como índios, negros, mulheres e alunos egressos da rede pública de ensino.

1.5. A PLATAFORMA MOODLE

Ambiente de ensino e aprendizagem via *internet*, o *Moodle*, é uma plataforma de aprendizagem à distância baseada em *software* livre. É um acrônimo¹¹ de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos), desenvolvido continuamente por uma comunidade de inúmeros programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU¹² de *software* livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do *software* e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação (SABBATINI, 2007).

O *Moodle* é um sistema amplamente utilizado com resultados expressivos, e tem uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de alunos em 155 países, sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação à distância na plataforma *Moodle*. O sistema é extremamente pujante, suportando dezenas de

¹¹ Acrônimo é uma palavra formada com as letras ou sílabas iniciais de uma de palavras, pronunciada sem soletração das letras que a compõem (ex.: *OVNI* por *objeto voador* não identificado, *PALOP* por país africano de língua oficial portuguesa, etc.). Fonte: <http://www.priberam.pt>. Acesso 30-jul-2012.

¹² O sistema operacional GNU é um sistema de *software* livre completo, compatível com o Unix. GNU significa “GNU's Not Unix” (GNU Não é Unix). Richard Stallman fez o Anúncio Inicial do Projeto GNU em setembro de 1983. Uma versão mais longa, chamada de Manifesto GNU, foi publicada em março de 1985. O texto tem sido traduzido para várias outras línguas. Fonte: <http://www.gnu.org/gnu/gnu-history.html>. Acesso 30-jul-2012.

milhares de usuários em uma única instalação. A maior instalação do *Moodle* tem mais de 6 mil cursos e mais de 45.000 alunos, sendo que a Universidade Aberta da Inglaterra (UAI) recentemente adotou o *Moodle* para seus 200.000 estudantes, assim como a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O *Moodle* tem a maior participação de mercado internacional, com 54% de todos os sistemas de apoio *on-line* ao ensino e aprendizado. O *Moodle* é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - *Learning Management System*, ou CMS – *Course Management System*), ou seja, é um aplicativo desenvolvido para auxiliar educadores das mais diversas áreas a criar cursos *on-line*, ou suporte *on-line* a cursos presenciais, de qualidade inquestionável, e com uma variedade imensa de tipos de recursos disponíveis (SABBATINI, 2007).

A Plataforma *Moodle*, nessa perspectiva, se configura como ferramenta primordial nas interações entre professores e alunos, de sorte que, para se efetivar a aprendizagem em ambientes virtuais, é necessário saber utilizar esse recurso.

Não obstante, Sabatini (2007) entende que a filosofia educacional que sustenta o *Moodle* se baseia no construcionismo, que assevera ser conhecimento construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou mesmo outros recursos tradicionais utilizados na instrução de alunos e alunas.

Nesse sentido, os cursos desenvolvidos no *Moodle* são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor como ocorre tradicionalmente. Dessa forma, cabe ao professor orientar o aluno na construção do conhecimento a partir do repertório que o mesmo detém, ao invés de simplesmente repassar e transmitir este conhecimento. Por esta razão, o *Moodle* prioriza as ferramentas de interação entre os protagonistas e participantes de um curso. Ademais, a filosofia pedagógica do *Moodle*, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, também fortalece a noção de que o aprendizado ocorre satisfatoriamente em ambientes colaborativos, conforme preconiza Sabbatini (2007).

1.5.1. Ambiente Virtual de Aprendizado: *Moodle* UFT

A UFT oferece os cursos de graduação em Biologia, Química e Física na modalidade EaD. Tem também os cursos do PARFOR que agregam atividades

semipresencial, presencial e à distância. Dessa forma, o ambiente virtual de aprendizagem, a Plataforma *Moodle*, é um componente indispensável para o bom andamento das ações pedagógicas.

1.5.1.1. Acesso à Plataforma *Moodle*

O acesso ao *Moodle* se dá mediante senha pessoal do usuário que, necessariamente, tem que ter uma conta de *e-mail* na página da UFT. Dessa forma alunos, professores e tutores acessam a Plataforma *Moodle*, podendo tomar conhecimento das atividades propostas. Todavia, notamos certa dificuldade para o usuário, uma vez que, ao acionar o *link Moodle*, aparece um aviso alertando que esse não é um site confiável, de sorte que o acesso se torna uma atividade de risco, pois o usuário não sabe a dimensão do alerta, e por precisar dos conteúdos postados, precisa assumir as consequências.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os passos de acesso e como se utiliza o *Moodle*:

a) acessa a página da UFT na internet: www.uft.edu.br;

b) localiza o link  e clica:

c) A próxima página contém as informações de acesso, conforme fig.2:



Fig. (4). Ambiente virtual da UFT, página de acesso ao Moodle.

Cada componente da página apresenta cinco tópicos de acesso, quais sejam: Cursos, Notícias, Utilidades e Arquivos. Cada tópico contém três ícones. No tópico Utilidades, o segundo ícone é o “Moodle”. Ao clicar, abre uma página de acesso que deverá ocorrer obrigatoriamente por meio de uma senha. Vejamos a figura seguinte:

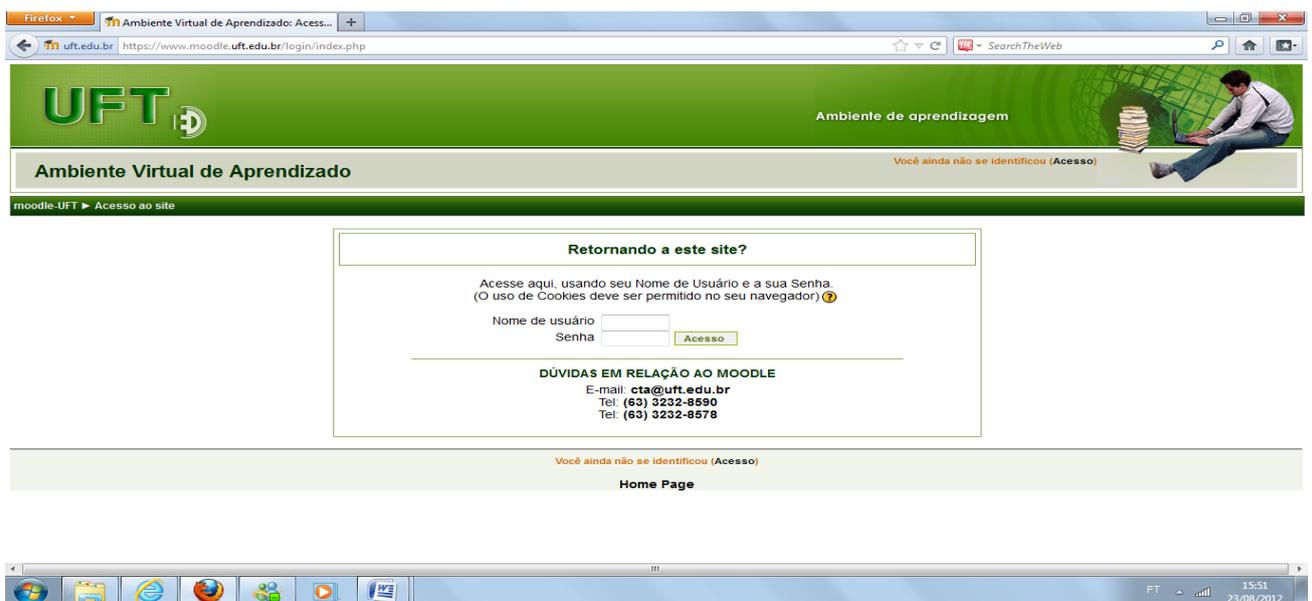


Fig. (5) Terceira etapa para acesso ao Moodle

Como podemos perceber, o ambiente virtual da UFT, no que tange à plataforma *Moodle*, é fácil de acessar, o que facilita o trabalho de cada aluno. As etapas seguintes se efetivam de acordo com a necessidade do usuário. Vejamos:

The screenshot shows the Moodle LMS interface. The browser window title is "Ambiente Virtual de Aprendizado" and the address bar shows "https://www.moodle.uft.edu.br". The page layout includes a sidebar on the left with a text box, a main content area with course listings, and a right sidebar with a calendar and a course list.

Meus cursos

2o. Semestre - 2010

Interdisciplinaridade e Formação Docente - MLLIFD
Tutor: Maria Pinho

Araguaína

Curso de Extensão Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - Araguaína
Professor: Guilherme Benko de Siqueira
Professor: Elaine Jesus Alves
Professor: Rodolfo Medeiros Trinetto
Professor: William Rodrigues
Professor: Paulo Rodrigues da Costa Junior

Curso de Licenciatura em Biologia

MÓDULO VIII (2011/01) FORMATURA
Tutor: Reniy Almeida Barbosa
Tutor: Francisco Lemos
Tutor: Mário Lima
Tutor: LEILA RIBEIRO
Tutor: Simone Santos
Tutor: Claudia Scarelli dos Santos
Tutor: Iara Teles

Calendário

agosto 2012

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Meus cursos

- Curso de Extensão Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - Araguaína
- Interdisciplinaridade e Formação Docente - MLLIFD
- MÓDULO VIII (2011/01) FORMATURA
- Oficina TICS - Severina Alves de Almeida

Todos os cursos ...

Fig. (6). Quarta etapa para acesso ao *Moodle*

A figura nos mostra o que é possível acessar em relação aos cursos. No caso do PARFOR, o aluno deverá clicar em "buscar cursos", digitar o nome "PARFOR" e visualizar o que deseja. Aí se abre uma página com os nomes dos professores que utilizam essa ferramenta em suas práticas pedagógicas, e deve-se clicar no nome para visualizar as atividades. Para fins de nossa pesquisa, acessamos nesta página, a indicação "todos os cursos", clicando em seguida em "PARFOR/Araguaína", abrindo a seguinte página:

The screenshot shows a web browser window displaying the Moodle UFT Araguaína interface. The browser's address bar shows the URL <https://www.moodle.ufu.edu.br/course/cateq>. The page header features the UFT logo and the text "Ambiente de aprendizagem". Below this, a navigation bar indicates the user is logged in as "Você acessou como [nome] (Sair)". The main content area is titled "Ambiente Virtual de Aprendizado: Cursos" and shows a search bar with "Araguaina" entered. A box titled "Categorias subordinadas" lists several courses, including "Curso de Geografia - Licenciatura - Licenciatura, Integral", "Curso de História - Licenciatura - Licenciatura, Integral", "Curso de Matemática - Licenciatura - Licenciatura, Integral", "PARFOR", "Curso de Pedagogia (Licenciatura) - Licenciatura, Integral", "Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciatura - PARFOR - Licenciatura, Integral", "Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura - PARFOR - Licenciatura, Integral", and "Curso de Licenciatura de Biologia à Distância - Licenciatura, Integral". A search bar at the bottom of the page is labeled "Buscar cursos:" and has a "Vai" button. The footer of the page includes the text "Você acessou como [nome] (Sair)" and "Home Page". The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the time 10:53 and date 24/08/2012.

Fig. (7). Quinta etapa para acesso ao Moodle

Nesta página o aluno usuário deverá clicar no curso que deseja. para efeito de nossos dados, acessamos o “Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciatura - PARFOR - Licenciatura, Integral”. Então surge um ícone: “Categorias Subordinadas, 2º semestre 2012”. Ao clicar, abre-se uma página onde se lê “Cursos”, mas que na verdade aparecem as disciplinas do Curso acionado. Vejamos o que temos na Fig. 8:

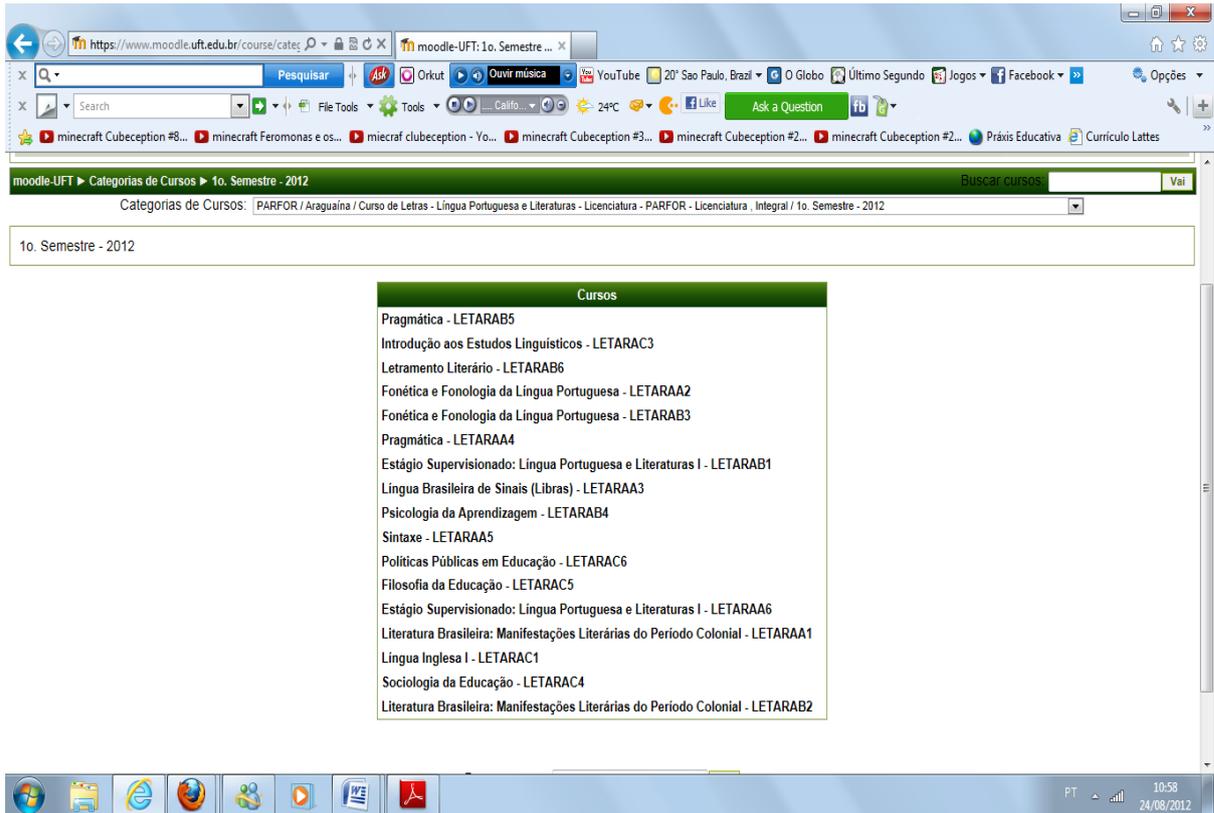


Fig. (8). Sexta etapa para acesso ao Moodle

Como se percebe, em cascata aparece todas as disciplinas do “Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciatura - PARFOR - Licenciatura, Integral”, campus da Araguaína. A partir dessa etapa, o aluno se inscreve numa das disciplinas, sob a nomenclatura de “Curso”, para ter acesso aos conteúdos postados pelo professor dessa disciplina, através de *chats*, fóruns, etc. A nossa investigação veio somente até aqui, pois, como não somos aluno, e não temos como nos inscrever, não pudemos ir adiante.

Com efeito, o ambiente virtual *Moodle*, da UFT, é uma ferramenta de fácil acesso, e, se bem utilizada pelos professores e alunos, se torna num aspecto primordial na alfabetização tecnológica, e, conseqüentemente, no letramento digital dos alunos em formação do curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína.

1.6. OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Nossa pesquisa se caracteriza como quantitativa com estudo de caso e

se deu no espaço da sala de aula por meio de observação das atividades docentes e discentes. O foco foram 37 alunos/professores e 04 professores formadores das turmas A e B do curso de letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína.

1.6.1. Coordenador

O coordenado do Curso de Letras do PARFOR da UFT de Araguaína é graduado em Letras Português/Inglês (1989), com estudos especializados em Língua Portuguesa, Mestre em Literatura Brasileira (UNB/2004) e Doutor em Literatura Comparada (UFF/2008). Ao longo dos anos, sua experiência profissional caracteriza-se pelo domínio de Gestão Administrativa Superior, como Diretor do Campus de Araguaína e Coordenador do Curso de Letras. Atua também como Professor do Curso de Letras Regular e demonstra uma vasta experiência nos programas de formação docente.

1.6.2. Professores

Os Professores que atuam no Curso de Letras do PARFOR são um total de vinte e quatro docentes que estão atuando no PARFOR no 2º semestre de 2012. De acordo com o Coordenador, o corpo docente sofre alteração a cada semestre, o que ocorre, ou em virtude da abertura de novas turmas, ou da mudança na oferta das disciplinas. Os professores são os seguintes¹³:

Quadro 1.

1 – Ana Maria dos Santos- Língua Inglesa;
2-Ana Clara Silva - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa;
3-Dayse Leanne Silva – Línguística;
4-Eleniude do Carmo - Literatura Portuguesa;
5-Elida Ferreira- Língua Inglesa;
6-Floriano de Assis Silva - Literatura Brasileira;

¹³ Visando à preservação da identidade dos professores colaboradores da pesquisa, optamos por nomes fictícios.

7-Jacira Pereira – Linguística;
8-Lorival Camargo dos Santos - Língua Portuguesa;
9-Luciana dos Reis Pessoa – Linguística;
10-Maria do Carmo Cavalcante - Educação Inclusiva;
11-Paulo Henrique Ferreira - Sociologia e Políticas Públicas em Educação;
12-Ricardo Araújo Magalhães – Psicologia;
13-Solange do Carmo Ferreira - Estágio Supervisionado de Língua Inglesa;
14-Vanessa da Silva Miranda - Língua Inglesa;
15-Wanderson de Paulo - Leitura e Prática de Produção de Textos;
16-Mário Pinto - Teoria da Literatura (Curso de Gestão em Cooperativismo);
17-Edison Magalhães- Psicologia e Educação no Campo (Campus de Tocantinópolis);
18-Renata Karla Silva - Língua Inglesa (Instituto Federal - Goiânia-GO);
19- Julia Maria dos Santos - Novas Tecnologias em Educação (Instituto Federal - Araguaína-TO);
20-Cristiane Alves de Almeida - Sociologia da educação (Campus de Tocantinópolis);
21-Carlos Luís Ferreira da Silva - Filosofia da Educação (Campus de Tocantinópolis);
22-Mônica de Carvalho Feitosa -Linguística- (Campus de Palmas);
23-Karla de Melo Nunes- Currículo, Política e Gestão; Educacional (Campus de Tocantinópolis);
24-Marcos Paulo Pereira – (Campus Araguaína)

Da relação acima, atualizada em agosto de 2012, notamos a ausência de uma das professoras colaboradoras da nossa pesquisa, P5. Observamos, também, que além de professores do campus de Tocantinópolis, tem também do IFTO de Araguaína. Isso demonstra algumas dificuldades em compor o quadro docente com professores do próprio Campus de Araguaína, o que leva a coordenação a lotar servidores de outra instituição.

Para efeito de nossa pesquisa, foram escolhidas duas turmas e cinco professores que lecionam diferentes disciplinas. O critério de seleção dos

professores participantes foi de acordo com o horário previsto para o semestre letivo de 2011/2 e 2012/1 nas respectivas turmas do curso, sendo 01 professor em 2011 e 04 em 2012, considerando que houve a repetição de um mesmo professor nos dois períodos. As turmas definidas foram A e B. Inicialmente observamos seis professores, mas no final só quatro participaram efetivamente do processo de pesquisa, respondendo aos questionários e participando das entrevistas. Segundo Carvenalli e Miguel (2001), um dos problemas que se enfrenta nas pesquisas de campo, quando adotamos o procedimento de questionários, é o alto índice de abstenção, que não deve ser superior a 40%. Para melhorar o índice de retorno dos questionários, visando a atender as necessidades de uma coleta de dados aprofundados, os autores sugerem que sejam encaminhados para um número maior de pessoas do que se pretende o que permite, ao final, chegar a um número adequado. No caso de nossa pesquisa isso não foi necessário, pois o retorno ficou em torno de 67%, o que valida as teorias de Carvenalli e Miguel (2001).

Na sequência, estão algumas informações dos docentes participantes, indicados como P1, P2, P3 e P4.

P1 - Disciplina: Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa;

P2 - Disciplina: Literatura Brasileira;

P3 - Disciplina: Psicologia da Aprendizagem;

P4 - Disciplinas: Letramento Literário e Pragmática;

A seguir, apresentamos um quadro com detalhes de cada professor:

Quadro (2). Professores do PARFOR participantes da pesquisa

1. Identificação:	P1	P2	P3	P4
Qual a sua idade?	38 anos	Não informou-	29 anos	45 anos
Qual o seu estado civil?	Casada	Não informou-	Solteiro	Solteira
Possui filhos, quantos?	1 filho	Não informou-	Não	3 filhos
02-Experiência profissional:	P1	P2	P3	P4

Há quanto tempo trabalha?	23 anos	15 anos	10 anos	28 anos
Quanto tempo como professor (a)?	23 anos	15 anos	4 anos	23 anos
Como ingressou na carreira de professor (a)?	Fui convidada para dar aula de piano para crianças pelo meu professor	Através do curso de letras	Concurso	Inicialmente, na graduação, contratada por instituição privada.
Sempre trabalhou em Instituição Pública?	Não	Não	Sim	Não.
Como ingressou no ensino público?	Concurso	Por concurso público	Concurso	Por concursos nas redes municipais.
Há quanto tempo trabalha na UFT?	11 meses	3 meses	5 meses	7 anos
Como ocorreu sua lotação na UFT?	Concurso público para a vaga de professor assistente em Araguaína	Não informou	Concurso	Em 2004 como docente substituta; em 2006 concursada.
Quantos horários de trabalho você tem nessa instituição?	Dedicação exclusiva	3 anos	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva
Você exerce outra função além de professora?	Não	Pesquisador, coordenador de brinquedoteca	Não	Não
03. Formação	P1	P2	P3	P4
Descreva sua formação:	Graduação em Direito - UFN Graduação em Letras (Inglês) Mestrado em Linguística pela (UFU) Pós-graduação	Graduação em Letras, mestrado em estudos literários , doutorado em literatura brasileira ,	Graduação em Psicologia Formação de psicólogo Mestrado em Educação	Graduação em Letras (Sobeu/UBM) Especialização em Docência Superior (Sobeu/UBM) Mestrado em

	em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia.	pós doutorado em literatura brasileira (não concluído ainda)		Letras (UFF) Doutorado em Estudo da Linguagem
--	--	---	--	--

Os dados revelam que os professores pesquisados são efetivos em suas funções na UFT. Uma informação relevante, é que o tempo de serviço é em média seis meses, sendo que apenas uma professora tem sete anos. Segundo o coordenador do curso, existe uma aparente desmotivação dos professores para trabalhar no PARFOR, o que se reflete numa constante mobilidade de docentes, inclusive com alguns professores vindo de outros campi, como é o caso dos P2 e P3 objeto de nosso estudo.

1.6.3. Os alunos/professores

Conforme afirmações anteriores, o Curso de Letras/PARFOR em Araguaína é composto por 05 turmas, A, B e D “habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas” e C e E em “Língua Inglesa”, totalizando o número de 143 alunos. Os alunos das turmas A e B, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, foram os participantes da nossa pesquisa, e fazem parte do 1º processo de inscrição no Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica em janeiro/2010, cujo resultado foi publicado em 08/01/2010, sendo 34 alunos selecionados nas Turmas A e 32 na B.

Para melhor visualização, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro (3). Alunos/Professores do PARFOR participantes da pesquisa

CURSO	NÚMERO DISCENTE	IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE
Letras PARFOR			
Turma A	26	22 a 25 anos –02 alunos 26 a 30 anos –07 alunos 31 a 35 anos –08 alunos 36 a 45 anos –03 alunos 46 a 50 anos –02 alunos 51 a mais -03 alunos	Até dois anos-00 alunos Até cinco anos –05 alunos Acima de cinco anos – 09 alunos Acima de dez anos – 12alunos
Turma B	27	22 a 25 anos –02 alunos 26 a 30 anos –05 alunos	Até dois anos-00 alunos Até cinco anos –03 alunos

		31 a 35 anos –09 alunos 36 a 45 anos –07 alunos 46 a 50 anos –01 alunos 51 a mais –01 aluno	Acima de cinco anos –06 alunos Acima de dez anos – 18 alunos
--	--	--	---

Como se percebe em ambas as turmas houve algumas desistências. Na turma A constatamos que tem apenas 26 alunos, e na turma B, 27. Assim como a metade dos alunos/professores apresenta em média dez anos de experiência docente.

1.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Conforme afirmamos anteriormente, nossa pesquisa se enquadra como qualitativa e quantitativa. Segundo Ryan e Bernard (2003) *apud* Vianna (2009):

[...] os investigadores examinam palavras, sentenças, parágrafos, páginas, documentos, ideias, significados, características paralinguísticas, e mesmo o que está faltando no texto. Eles interpretam, marcam, corrigem, e contam. Em turnos, eles aplicam análises interpretativas e análises numéricas. Eles usam análises de textos com finalidades exploratórias e confirmatórias. Os pesquisadores identificam temas, descrevem-nos, e comparam-nos transversalmente entre casos e grupos. Finalmente, eles combinam os temas em modelos e teorias conceituais para explicar e prever fenômenos sociais (RYAN E BERNARD *apud* Vianna 2009, p.39).

Nesse sentido, compreendemos que nossa pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, atendendo aos aspectos essenciais desse campo de investigação. Segundo Kleiman (1998, p. 55):

[...] a LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos.

Ainda, engajamo-nos na resolução de “problemas contextualizados e ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar)” (ROJO VIANNA, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, acreditamos que o questionamento de um curso de formação continuada, aliada ao entendimento dos problemas sociais de comunicação no contexto do curso e suas verdadeiras contribuições para prática dos professores envolvidos, mostra-se relevante e pertinente aos sujeitos socialmente envolvidos, objetivando, talvez, apontar novas alternativas nesta área de formação docente.

Em nossa pesquisa, baseamo-nos também nas teorias de Ellis e Barkhuizen (2006), para quem os paradigmas qualitativos e quantitativos podem ser em conjunto enriquecer os dados, auxiliando nas análises e conduzindo a interpretações mais aprofundadas do *corpus* pesquisado.

No tocante às pesquisas qualitativas, estas são caracterizadas por três aspectos, sendo eles: a) a condução da pesquisa no seu ambiente natural, em vez de se conduzir os sujeitos para outro ambiente, talvez até artificial (que poderia ser mais controlável pelo pesquisador, mas não seria considerado válido para explicar os significados sociais), b) a participação dos seus eventos e da *visão holística* dos sujeitos da pesquisa, estabelecendo uma conexão entre a linguagem, seu contexto e como, em especial, esses elementos se interligam; c) o acompanhamento dos participantes durante um tempo que permita a observação dos sujeitos e suas práticas, ou seja, a realização de um trabalho longitudinal. Dessa forma, conclui-se que os dados gerados (diário de campo, transcrições, redações, etc) nas pesquisas qualitativas são geralmente materializados em produção textual, sendo que os mesmos dados compostos por palavras, exigem grande observação em sua análise, merecendo ser cuidadosamente lidos, relidos, codificados, agrupados em trechos temáticos de interesse da pesquisa para, enfim, serem analisados em consonância com as teorias de linguagem (ELLIS E BARKHUIZEN, 2006).

Ainda argumentando acerca da pesquisa qualitativa, não podemos deixar de considerar o ponto de vista do pesquisador que não consegue divorciar de sua própria história, seu lugar social e sua cultura que inevitavelmente influenciarão as perspectivas finais do trabalho.

Com efeito, percebemos que a maior dificuldade da pesquisa qualitativa, é a sua própria sistematização, quantificação e categorização. Para Ryan e Bernard *apud* Vianna (2009, p. 39), converter dados qualitativos em dados quantitativos

“pode produzir informações que gerem interpretações aprofundadas dos significados no corpus original dos dados qualitativos”.

Assim sendo, o corpus da pesquisa está materializado em:

- a) Questionário impresso com o perfil socioeconômico, formação, experiência profissional, prática docente;
- b) Entrevistas semiestruturadas com Coordenador, Professores e Alunos.
- c) PPC do Curso de Letras;
- d) Plano de Curso com atividades previstas pelos professores formadores;
- e) Diário de Campo;
- f) Relatório mensal de Acompanhamento das atividades *on-line* dos professores formadores;
- g) A Plataforma *Moodle*;
- h) Registros das aulas acompanhadas e atividades de extensão.

1.7.1. Roteiro de Observação

As observações foram feitas no Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, do PARFOR, nas turmas A e B, durante o semestre letivo de 2011/2 e 2012/1, no Campus de Araguaína da UFT. O período letivo das atividades de ensino e extensão está inserido dia 01/07/2011 a 30/07/2011 e de 03/01/2012 a 04/02/2012.

A respeito dos registros, estes foram gerados através das observações, mediante um diário de campo, anotando tudo que foi possível, como dados importantes para futuras análises. Ademais, sempre permanecemos atentas à forma como o ambiente de trabalho estava organizado, como as pessoas se relacionavam e como participavam da rotina do curso, etc. Ressaltamos que foi evidente a dedicação e disponibilidade inquestionável do Coordenador do Curso, durante o período letivo bastante intenso no atendimento a quase 150 alunos, 24 professores e conciliar as atividades pedagógicas previstas para o período letivo conjuntamente com a greve dos servidores técnicos da UFT, durante o período letivo de 2012/1.

1.7.2. Entrevistas

Um dos procedimentos que adotamos em nossa pesquisa foi entrevista do tipo semiestruturada. De acordo com Carnevalli e Miguel (2001), a entrevista é um método que se caracteriza pela existência de um entrevistador, que fará perguntas ao entrevistado anotando as suas respostas. Para esse autor, a entrevista pode ser realizada individualmente, em grupo, pessoalmente ou, dependendo das circunstâncias, por telefone. Em seus estudos sobre a entrevista como forma de coleta de dados numa pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (1996) informam que esta pode se materializar de três tipos:

1. Padronizadas (estruturadas): nos formulários costuma-se usar questões fechadas e o entrevistador não pode alterar a ordem das questões, ou criar novas questões.

2. Despadronizado (semiestruturados): os formulários usam questões abertas e o entrevistador tem liberdade de formular novas questões, conduzindo a entrevista.

3. Painel: as entrevistas são repetidas de tempos em tempos com os mesmos elementos da amostra, para avaliar a evolução das opiniões das pessoas.

Para atender as necessidades de nosso trabalho, fizemos uso do item 2, que se insere como entrevistas semiestruturadas, deixando que nossos interlocutores pudessem ter uma interação maior durante o processo de geração dos dados. Dessa forma, acreditamos que foi possível alcançar nossos objetivos. As entrevistas foram utilizadas como instrumento para obtenção de informações. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (MAZZOTTI, 2004, p. 168).

As entrevistas foram realizadas também como instrumento para obtenção de informações. Utilizamos, especificamente, a entrevista semiestruturada de forma individual e coletiva, através dos questionamentos e objetivando ao sujeito a liberdade de se pronunciar. Empregamos um roteiro de entrevista para os alunos-professores em que foram elencados eixos de questões referentes à leitura, escrita, prática docente, concepção do curso, modalidade do ensino a distância. Cabe ressaltar que durante a atividade transcrevemos as informações mais marcantes da

fala dos interlocutores e como foi realizada já no início das atividades, percebemos que poucos quiseram se pronunciar. Mesmo assim, registramos as falas, respeitando suas especificidades e contextos.

No semestre letivo de 2012/1, propusemos às duas turmas objeto do estudo, em um horário extraclasse, uma entrevista semiestruturada com o objetivo de alcançar dados sobre as práticas sociais do Letramento Digital, considerando que o período letivo é bastante exaustivo para os alunos-professores, porque estão ali de férias como docentes, mas ativos como discentes. Compareceram 03 alunos-professores da turma A e 02 alunos-professores da B. A atividade proposta foi realizada. Todavia, e apesar dos contratemplos e dificuldades, seguimos o trabalho de forma coerente e mesmo estando em observação contínua, durante as aulas os sujeitos se pronunciavam livremente. Assim íamos construindo o nosso banco de dados de forma consistente e sistemática.

1.7.3. Questionário

Para efeito de sistematizar a coleta de dados em nossa pesquisa, também fizemos uso da técnica do questionário. Segundo Carvenalli e Miguel (2001), o questionário é um conjunto de perguntas, que o participante da pesquisa lê e responde, geralmente, sem a presença do entrevistador. Ele pode ser entregue pessoalmente, enviado via correio, fax, *Internet*, etc., e podem ser de quatro tipos diferentes:

1. Estruturado não disfarçado: o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas.
2. Não estruturado: não disfarçado, neste caso usa-se mais questões abertas e o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa.
3. Não estruturado disfarçado: usa técnicas projetivas (completar sentenças, etc.) para conseguir as informações, sem que o respondente saiba a finalidade da pesquisa (BOYD & WETFALL, 1964) *apud* (CARVENALLI E MIGUEL, 2001).

4. Semiestruturado, que se efetiva através da tabulação e cruzamento de dados informativos, demonstrando a importância de um assunto para a pessoa, indiretamente.

De acordo com Carvenalli e Miguel (2001, p. 5), as vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas estão no fato de que precisa de menos pessoas para ser executado, proporcionando economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior e não sofre influência do entrevistador. Dentre as desvantagens pode ser citados o baixo índice de devolução, grande quantidade de perguntas em branco, “dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas” (CARVENALLI E MIGUEL, 2001, p. 6).

De acordo com Gil (1999, p. 128) pode-se definir um questionário como sendo a “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No tocante ao questionário que aplicamos em nossa pesquisa, adaptamos um instrumento de pesquisa desenvolvido por Pereira (2009), alcançando os alunos/professores e professores formadores, num total de três instrumentos de pesquisa, que foram aplicados na Turma A em Julho/2011 e na turma B em 2012/1. Em linhas gerais foram subdivididos em eixos: Identificação Pessoal, formação, nível socioeconômico, prática docente e questões sobre o PARFOR. Em relação à aplicação dos questionários, tivemos o cuidado do agendamento antecipado com os professores formadores para essa ação, pois tínhamos noção do tempo de apenas 48h semanais para cada disciplina.

1.7.4. Análise dos documentos

Foram realizadas análises dos diversos documentos que compõem o universo do PARFOR. O intuito foi levantar diversas informações, oferecendo maiores condições de compreensão sobre os processos organizacionais e pedagógicos do PARFOR. Foi solicitada à coordenação do curso a disponibilidade do material a ser

investigado. Estes foram analisados no próprio local de investigação. No mês de junho de 2011, iniciamos as análises dos documentos que fomentaram a elaboração do roteiro de observação, das entrevistas e do questionário. Nesse contexto, foram analisados os seguintes documentos:

- ✓ Projeto Pedagógico Institucional para conhecer a filosofia institucional da UFT;
- ✓ Projeto Pedagógico do Curso para conhecer a proposta de formação;
- ✓ Planos de curso, planos de aula, com intuito de observar a coerência entre estes e o PPC;
- ✓ Avaliações de aprendizagem, para analisar como são elaboradas e se estas contemplam o previsto nos planos de ensino;
- ✓ Trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos, para identificar se existe produção acadêmico-científica dos alunos;
- ✓ Material didático do curso, para analisar a qualidade, do material, dos conteúdos e bibliografia utilizada, disponibilizado na copiadora;
- ✓ Relatório do Docente/Pesquisador do acompanhamento das atividades distância, para analisar se as atividades propostas eram realizadas;
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no seu Art.80, se este é contemplado no curso.

Segundo André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, uma vez que não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Neste capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa, informando o *corpus* investigado. No capítulo seguinte o foco é a fundamentação teórica que sustenta a descrição e análise dos dados empíricos.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – O PARFOR

Neste capítulo apresentamos as bases teóricas que fundamentam a discussão e análise dos dados de nossa Dissertação. O objetivo da pesquisa é identificar e descrever as práticas de letramento dos Alunos/Professores matriculados no PARFOR, Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Araguaína, que se efetiva de forma presencial, e à distância.

Trata-se, portanto, de uma abordagem teórica a partir de uma criteriosa pesquisa bibliográfica e de revisão da literatura atinente aos diferentes tipos de letramento, sendo que o letramento digital é o foco do estudo. A cibercultura, as novas tecnologias de comunicação e informação (NTCIs), a leitura e a escrita são temas centrais, tudo isso vinculado à formação do professor e sua prática pedagógica, sendo este profissional visto como agente mediador nos eventos de letramento.

Nesse sentido, as teorias que fundamentam nossa pesquisa abrangem: letramento; letramentos; cibercultura; leitura; escrita; formação de professores; NTCIs; prática docente e os diferentes contextos nos quais transitam todas essas ocorrências. Para tanto, utilizamos, em maior proporção os trabalhos de teóricos como Pierre Lèvy, Angela Kleiman, Magda Soares, David Barton, entre outros.

2.1. A SOCIEDADE DA (IN)FORMAÇÃO E O PANORAMA ATUAL

O panorama da atualidade, regido pelos avanços das tecnologias, impõe às sociedades os mais diferentes desafios. As expectativas são mais acentuadas na área da educação, uma vez a escola se apresenta como o celeiro onde serão formados não apenas profissionais capazes de atuar num mercado cada dia mais competitivo, mas cidadãos conscientes de seu papel, com capacidade de enfrentar as vicissitudes de uma realidade, concomitantemente, volátil e virtual. Atuar com desenvoltura nesse cenário, conseguindo filtrar o que realmente irá favorecer a aquisição de um capital cultural e os conhecimentos necessários para a vida, é um imperativo que se impõe de forma inexorável.

Partindo dessas premissas, buscamos, nesta seção, descrever brevemente o panorama da sociedade contemporânea, considerando as influências e os impactos causados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) (PEREIRA, 2009). Para os conceitos de cibercultura, também utilizamos, dentre outros, os estudos de Guimarães Júnior (1997) e Lèvy (1999).

2.1.1. Cibercultura: Comunicação, Cultura e Tecnologia

O termo cibercultura, segundo Pereira (2009), caracteriza-se pela relação dialética estabelecida a partir das trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais, resultando numa forma sociocultural de viver transformada. A autora entende que é a cultura contemporânea que sofre influência das tecnologias digitais, e que tal influência decorre das interações e práticas sociais no ciberespaço, e que dentre os vários aspectos sobre os quais devemos refletir a partir do conceito de cibercultura, os que são mais relevantes para o propósito deste estudo, são aqueles relativos à educação e à formação.

Para Guimarães Júnior (1997), a cibercultura deve ser entendida a partir das novas tecnologias, em especial as relacionadas à comunicação digital e deve ser considerada a partir da perspectiva da análise da tecnologia, passando a abranger os fenômenos associados às novas tecnologias de ponta e à nova "tecnologia intelectual" engendrada pelo computador.

Nesse sentido, Lèvy (1999, p. 11) afirma que “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Esse autor assegura que é necessário compreendermos que a cibercultura é parte integrante de nossas vidas e que “a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural” (p. 12), e que apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver essas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

Nesse sentido, Pereira (2009) admite que dentre os vários aspectos sobre os quais devemos refletir a partir do conceito de cibercultura, os que se apresentam mais relevantes para estudos, como este que aqui relatamos, são os que se referem

à educação e à formação escolar. Nesse contexto, a pergunta que a autora coloca é: “O que acontecerá com os Sistemas de Educação e com a Formação na cibercultura?” (PEREIRA, 2009, p. 14).

O que se apreende da fala de Pereira é que estamos diante de uma nova era promotora de novas formas de relação entre educação, saber e comunicação que se estabelecem na conexão e pelo advento das NTCIs nas práticas sociais em evidência. Isso porque “A crença mais comum a respeito de mudanças relativas à inserção das NTCIs nas práticas sociais tem a ver com a velocidade de realização de ações por elas engendradas” (PEREIRA, 2009, p. 14).

A autora argumenta que, desse modo, confere-se às competências profissionais um caráter volátil, tendo em vista que ao final de sua carreira é muito provável que aquelas habilidades adquiridas no início do seu exercício profissional já estarão ultrapassadas, e arremata:

[...] Por fim, cabe-nos pensar nas tecnologias oferecidas pelo ciberespaço, que amplificam, exteriorizam e modificam algumas de nossas funções cognitivas, denominadas tecnologias intelectuais. Memória, imaginação, percepção e raciocínio passam a ser passíveis de serem compartilhados no ciberespaço, o que amplia o potencial da inteligência humana, tornando-a não mais apenas uma característica individual, mas sim classificada como coletiva (PEREIRA, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, a concepção de ensino e de aprendizagem assume o contorno de agente modificador, sendo que as ações pedagógicas precisam ser planejadas no sentido de possibilitar aos professores perceberem a realidade a partir das singularidades próprias e do teor modificador presente na interação que envolve educação e formação no contexto de uma sociedade em constante transformação.

De acordo com Guimarães Júnior (1997, p. 4), “a emergência da cibercultura provoca uma mudança radical no imaginário humano, transformando a natureza das relações dos homens com a tecnologia e entre si”. Guimarães Júnior *apud* Lèvy (1995) defendendo o pressuposto de uma inter-relação que se movimenta entre subjetividade e tecnologia, de sorte que a subjetividade influencia a tecnologia de forma determinante, na medida em que fornece referenciais que modelam nossa forma de representar e interagir com o mundo. Para Guimarães Júnior (1997), é por meio do conceito de tecnologia intelectual, que Lèvy discorre sobre como a

tecnologia afeta o registro da memória coletiva social, sendo que as noções de tempo e espaço das sociedades humanas são afetadas pelas diferentes formas através das quais este registro é realizado.

Segundo Pereira (2009, p. 16), é nesse contexto que Levy sugere que duas importantes reformas sejam feitas nos sistemas de educação e formação:

a) deve-se incorporar os dispositivos e o espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao dia-a-dia da educação, possibilitando um novo estilo de pedagogia que favoreça tanto as aprendizagens personalizadas quanto as coletivas em rede, e b) valorizar e reconhecer as experiências adquiridas das pessoas, desfazendo a hegemonia do saber acadêmico.

Com efeito, desse modo, a educação e a formação assumem uma nova forma, e a aquisição dos conhecimentos, antes de competência exclusiva do modelo educativo centrado na relação face-a-face entre professores e alunos, expande-se além das fronteiras da escola, e a aprendizagem passa a ocorrer sem tempo específico nem local previamente determinado, sendo a autonomia do aprendiz um capital intelectual conquistado a partir do imaginário coletivo proposto por Lèvy (1999).

2.1.2. A Cibercultura, o Professor e os Impactos das NTCIs - Novas Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto da EaD

A cibercultura e sua incidência no contexto da EaD é uma realidade constatado por autores como Pierre Lèvy (1999), Martins e Galdino (2007) e Pereira (2009).

Na concepção de Martins e Galdino (2007, p. 2), conquanto atualmente a EaD apareça associada ao contexto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), as experiências iniciais dessa modalidade educacional ocorreram na Europa ainda no século XVIII, e se deram a partir do uso da taquigrafia e dos recursos da imprensa, ainda incipiente. Segundo esses autores, o primeiro registro de atividade sistemática de ensino à distância surge na Suécia em 1829, mas no Brasil a EaD é secular, uma vez que se tem registros da sua incidência desde 1904, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.

Realmente, no século XX, até os anos 1970, a Educação a Distância no Brasil foi possível a partir da popularização do Rádio e também dos serviços dos Correios. O grande marco dessa época firmou-se a partir do trabalho de Roquete Pinto na Rádio Nacional do Rio de Janeiro, conforme apontam Martins e Galdino (2007). Nesse sentido,

[...] O meio postal está consagrado também na experiência hoje valorizada do antigo Instituto Universal Brasileiro (atual Instituto Mentor) que, a partir de 1941 passou a oferecer cursos profissionalizantes por correspondência. O rádio também cumpriu e ainda cumpre importante papel como mídia educacional, se considerarmos um país de dimensões continentais e que ainda comporta graves problemas de comunicação e interação nacional (MARTINS E GALDINO, 2007, p. 2).

A educação a distância é um recurso de incalculável importância para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades, e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação do contingente a ser atendido. A escolha da EaD como meio de dotar as instituições educacionais de condições para atender às novas demandas por ensino e treinamento ágil, célere e qualitativamente superior, tem por base a compreensão de que, a partir dos anos 1960, a educação à distância começou a distinguir-se como uma forma não convencional de educação, capaz de atender com perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade aos anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado a permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humanas.

Há conceitos que, por sua pouca maturidade ou grande dependência com outros já dominantes, demoram muito a firmar-se a partir de suas próprias características. Com a educação à distância aconteceu também assim. Primeiro conceituou-se, por ser também mais simples e direto o que não seria educação à distância. Somente a partir de pesquisas realizadas nos anos 70 e 80 do século XX, ela foi vista pelo que é, ou seja, a partir das características que a determinam ou por seus elementos constitutivos.

Desta forma, as primeiras abordagens conceituais, que qualificavam a educação à distância pelo que ela não era, tomavam um referencial externo ao

próprio objeto como paradigma, pois estabeleciam comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, direta ou face-a-face, onde o professor, presente em sala de aula, é a figura central. No Brasil, ainda nos tempos atuais, muitos costumam seguir o mesmo caminho, preferindo tratar a educação à distância a partir da comparação com a modalidade presencial da educação. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é educação à distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos.

A necessidade de oferecer aos professores em serviço uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para seu nível de atuação foi bem analisada por vários pesquisadores, durante a década de 1990. Esses estudos mostraram as necessidades, tanto em termos numéricos, como em termos qualitativos, de currículos e condições básicas de formação. Ao lado destes estudos, foram surgindo alternativas de formação que foram desenvolvidas em várias instituições públicas de ensino superior em diversos pontos do país.

Algumas dessas iniciativas passaram a incorporar a educação à distância como forma de poder atingir, sobretudo, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuísem uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional da docência. Foram implementadas com base em princípios discutidos por vários grupos, buscando não só diminuir as estatísticas de carências na formação dos docentes da educação básica, mas, principalmente, buscando uma nova qualidade para essa formação (GATTI, 2000).

Com efeito, educar e educar-se à distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação à distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

Segundo Gatti (2000), os educadores envolvidos com os processos de ensino à distância têm que redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos

presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições. Sendo assim, algumas características devem ser garantidas nesse processo para que seja contemplada uma boa qualidade formativa, a qual os alunos têm direito de usufruir em seus processos educativos.

Segundo Araujo (2006), inseridos que estamos numa sociedade do conhecimento, uma sociedade da informação, é difícil pensar a preparação de um indivíduo para os tempos atuais e futuros sem inserir no processo de ensino-aprendizagem do mesmo os elementos que lhe permitam não só a compreensão, mas a interação, a criação, principalmente com as NTICs. Para esse autor, a plena era do conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não pode se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tem sua significância no papel que ele exerce na vida do aluno; se na escola a educação em si não vai propiciar elementos que permitam a esse indivíduo um nível de participação cada vez maior nas atividades que ocorrem nessa mesma sociedade, a educação se torna desinteressante, uma vez que, quando desarticulada do contexto ao qual deve se adequar, passa a contribuir no processo de exclusão social.

Nesse sentido Martins e Galdino (2007 p. 2) compreendem que os anos de 1980 e 1990 representaram a disseminação do uso do computador e de suas múltiplas funcionalidades e, conseqüentemente, atuam como fator de inclusão social. Salgado (2009) argumenta que a rede mundial de computadores institui-se como o espaço onde grande parte das transações acontece e, dessa maneira, passa a determinar modo habitual de realizar sequências de atividades com objetivos em comum, isto é, dissemina conhecimento e possibilita redes de interação, favorecendo a inclusão de mais e mais pessoas na sociedade.

Ainda de acordo com Pereira (2009), devemos entender que neste novo cenário a figura tradicional do professor detentor do saber perde espaço, assim como a de mediador já tradicionalmente assumida, uma vez que o meio digital e suas especificidades demandam uma postura profissional menos centralizadora nas relações de produção de conhecimento e na formação dos professores.

Barreto (2010, p. 154) informa que igualmente precisamos estar atentos para o fato de que as novas tecnologias invadem o mundo e modificam as relações na sociedade, sendo a educação o principal foco. Para essa autora, aquele professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida, se interessa em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias, da mesma forma que as NTCIs são fundamentais para quem pretende lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social.

Ademais, “a inserção das NTCIs na educação possibilitará mudanças significativas no processo educativo, criando novos ambientes de ensino e aprendizagem” (BARRETO, 2010, p. 154), e assim sendo, o uso pedagógico das NTCIs se apresenta como aporte para que o aluno participe ativamente da construção do seu conhecimento, identificando suas potencialidades e dificuldades, buscando equacionar as demandas no que tange à sua formação.

A autora recorre a Lèvy (1999), argumentando que é no ciberespaço que os coletivos inteligentes se materializam, ao descobrirem e construírem seus objetos e conhecerem a si mesmos, de sorte que a abstração cede lugar para a singularidade, identificando um conhecimento de mundo superior advindo dos bancos de dados de imagens, das simulações interativas e das conferências eletrônicas, estabelecendo um novo preceito do conhecimento, favorecendo a criação de uma coordenação de produtores de saber em detrimento da adesão ou conflito antes suscitados pelas teorias e sistemas.

Nesse sentido Aoki (2004, p. 48) adverte que tanto professores como alunos terão que aprender a comunicar-se fazendo uso das inovações tecnológicas, por exemplo, os *chats*, fóruns e *webcams*. Para a autora, essa nova etapa de recontextualização das habilidades comunicativas requer um período de aprendizagem da instrumentalização, que deve ser dominada, e sendo assim, o ato de ensinar está modificando-se, sendo que a *Internet* encontra no centro de um novo dispositivo de formação colaborativa, e a partir de novas tecnologias de interação, o formador reorganiza suas competências e suas habilidades.

Não obstante, o professor no seu cotidiano vê seu ofício evoluir, e a escola deve saber adaptar-se a essa realidade, pois na era do ciberespaço e da cibercultura é urgente refletir sobre o papel do profissional da educação e inventar novas modalidades de mediação do conhecimento, conclui Aoki (2004).

2.2. LETRAMENTO DIGITAL: AS FACES

Nesta seção refletiremos sobre o letramento digital, o que requer, inicialmente, uma abordagem sobre o que é letramento. Para isso tomamos como base os estudos de Soares (1998; 2002); Kleiman (2007), Leffa (2005), Xavier (2004), Heath (1983), dentre outros.

2.2.1. Letramento e Letramento Digital

Conforme Soares (2002, p. 145), letramento é o “estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais da leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento”. Considerando a inserção de novas práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelo computador e *internet*, podemos identificar um estado diferente daquele a que conduzem às práticas de leitura e escrita já existente na cultura do impresso. Partindo daí, Soares (2002), reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos. Sendo assim,

[...] Propõe-se o uso do plural letramento para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p.156).

Ademais,

[...] letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (*computer literacy*) (BARTON, *apud* XAVIER, 2004, p. 4).

Analisando as ideias de Barton, Xavier (2004) lembra que os tipos de letramentos mudam porque estão situados na história e acompanham a mudança de cada contexto, quer seja no âmbito tecnológico, social, político, econômico ou

cultural em uma determinada sociedade. Dessa forma, é possível que determinados tipos de letramento se apresentem com forte conotação ideológica, uma vez que surgem no seio de uma sociedade com extratos específicos, e a tendência é que determinados grupos exerçam uma hegemonia diante dos demais.

Nesse sentido Xavier (2004) adverte que os letramentos tendem a ser modificados pelas instituições sociais, cujas regras e valores estabelecem uma relação de luta pelo poder que, por sua vez, persuade sutilmente ou convence pela força uma comunidade inteira a aprender o tipo de letramento que lhe é apresentado como oficial, logo, que deve ser obrigatoriamente assimilado.

Na perspectiva desse conceito de letramento, Soares (2002, p. 146) admite que “o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso”, uma vez que estamos vivendo a emergência de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a *Internet*. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo, um momento excepcional “para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel” (SOARES, 2002, p. 146).

Ribeiro (2009, p. 23) afirma que “se o conceito de letramento é problemático, o de letramento digital é ainda mais controverso, uma vez que traz, junto ao substantivo já tornado objeto de debate, um adjetivo que transforma e constrange seu sentido”. Para essa autora, letramento digital é expressão ainda não empregada irrestritamente, e devemos considerar a ocorrência de letramentos, por exemplo, letramento informacional, letramento computacional, letramento midiático, letramento multimidiático e outras, que nem sempre são sinônimas ou se referem aos mesmos problemas e objetos.

Ainda na perspectiva de Ribeiro (2009), letramento é um conceito amplo e controverso, e dessa forma não é possível que exista um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (RIBEIRO, 2009, p. 24). Para essa autora,

atualmente há uma tendência a se formarem conceitos de letramento isoladamente, quer para especificar um domínio do letramento, quer para mostrar uma função com que leitura e escrita podem ser utilizadas, e cita ainda Soares (2004) dando exemplos tais como letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo, letramento digital, etc.

Nesse contexto Jung (2007, p. 90) adverte que não podemos perder de vista a premissa de que o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura crítica na sociedade, ou seja, as pessoas as usam as NTCIs em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos e, conseqüentemente, interagem de forma diferenciada com o texto escrito.

Em paralelo, a teoria bakhtiana pode ser um ponto de relevância para se pensar o letramento digital. Segundo Machado (1996), as dimensões do sistema teórico de Bakhtin parecem avançar cada vez mais para fora de seus limites, fornecendo instrumentos para se pensar questões específicas da linguagem, do pensamento, dos sistemas de signos tal como são vivenciados hoje em nossa cultura. Porém, dentro do contexto de linguagem digital, cabe uma concreta reflexão sobre os pressupostos colocados por Bakhtin (1988), para quem a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores.

Assim, em qualquer processo de formação prática de leitura e escrita ou situação comunicacional, como acontece nas relações que mantemos com a *Internet*, a interação com o outro, mesmo sendo noutra nível de corporeidade, corresponde a atos de fala que, para Bakhtin e Voloshinov:

[...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no ato do discurso interior, sem contar as reações impressas institucionalizadas [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 2002, p. 123),

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Leffa (2005) informa que a interação em ambiente virtual vem despertando o interesse de professores e pesquisadores há algum tempo. O autor parte da perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e Engeström (1999), na qual o sujeito é percebido nas suas relações com o objeto a ser aprendido, as quais se efetivam através de um instrumento de mediação, de sorte que esse sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto de interação com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado em rede.

Nas palavras do autor, “Estamos definindo aqui o objetivo como o conteúdo a ser internalizado, o instrumento como as tecnologias usadas num curso à distância e como membros da comunidade o professor, tutores e colegas que participam de um determinado curso” (LEFFA, 2005, p. 3). Sendo assim, a relação do sujeito com o conteúdo dá-se sempre através de um instrumento, tanto na aula presencial como na aula virtual. É no uso desse instrumento, bem como nas relações que se estabelecem com os outros membros da comunidade, que serão identificadas as diferenças entre o presencial e o virtual, mesmo que o conteúdo desenvolvido seja o mesmo.

Não obstante, prossegue Leffa:

[...] A apropriação de qualquer conteúdo, de acordo com a Teoria da Atividade, só é possível pela mediação de um instrumento. Para que essa mediação possa ocorrer é necessário que os instrumentos sejam conhecidos e dominados pelos sujeitos num bom nível de proficiência. Essa é provavelmente a grande diferença entre a sala de aula tradicional e EAD. Na sala de aula tradicional, os instrumentos já são artefatos culturais amplamente conhecidos do aluno, como é o caso, por exemplo, do livro didático, do dicionário, da gramática e mesmo do gravador de áudio e do aparelho de televisão. Em EAD, onde o instrumento de mediação é basicamente o computador, esse domínio nem sempre está assegurado. Esse é um elemento complicador, pois na medida em que o aluno precisa aprender a usar o computador, o que seria apenas instrumento de mediação passa a ser também conteúdo da aprendizagem (LEFFA, 2005, p. 3).

Como se percebe, o autor parte do pressuposto de que uma diferença fundamental entre a aula presencial e a aula a distância está no domínio que o aluno já possui dos artefatos típicos da sala de aula, bem como a falta desse domínio em EaD, e resume a relação do aluno com o instrumento, na interação virtual, em dois

pontos: nível de experiência do usuário em relação ao computador e problemas de funcionamento do computador. É a partir de como se estabelece essa interação que o letramento digital será ou não uma realidade.

Ademais, na interação em contexto virtual há de se considerar também a interação aluno-aluno. Segundo Leffa (2005) este é um dos aspectos de maior diferença entre a aula presencial e a distância, devido à ausência do contato físico.

Contudo, muito do que se conhece sobre a interação face a face (GUMPERZ *apud* LEFFA, 2005) é baseado em estudos sócio interacionais onde o gesto, a postura, a expressão facial e mesmo a distância física entre os interlocutores são considerados aspectos importantes. Todavia, tudo isso desaparece na interação virtual, criando a necessidade de uma transposição metodológica, com novos instrumentos de pesquisa, diferentes procedimentos, e possivelmente outros dados, com ênfase em outros aspectos, visando ao estudo do mesmo fenômeno da interação.

Todavia, há também a interação aluno-professor. Para Leffa (2005), uma diferença reveladora na interação aluno-aluno e aluno-professor, é a natureza dessa interação, com ênfase, geralmente, no aspecto afetivo quando a interação é com o colega, e no aspecto do conteúdo quando a interação é com o professor. Sendo assim, o aluno interage com o professor principalmente para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo, e não apenas para responder perguntas feitas pelo professor.

Outra argumentação feita por Leffa (2005) é de que nesse intercâmbio a ênfase no conteúdo não diminui, mas pelo contrário, aumenta a importância da interação com o professor, considerada como um dos principais fatores para o sucesso de um curso à distância. Ainda de acordo com Leffa (2005), o que mais acentua a mudança quando se passa do presencial para o virtual, é o papel do professor, visto tradicionalmente como o centro da interação, não apenas iniciando os ciclos interativos, mas ministrando aulas expositivas, com redução das possibilidades de diálogo com os alunos. Já no ensino à distância o papel do professor é mais o de facilitador.

As várias investigações realizadas nesse campo de estudo, conforme Thurmond & Wambach *apud* Leffa (2005), sugerem a superioridade da interação aluno-professor em ambiente virtual: os alunos adaptam-se com facilidade à presença virtual do professor, parecem mais dispostos a participar no ambiente

virtual, entendem que têm mais acesso ao professor, apreciam o *feedback* fornecido à distância. Um fator decisivo para o sucesso de um curso à distância, na opinião dos autores, é o contato frequente e personalizado do professor com os alunos.

É também de Leffa (2005) a constatação de que a interação virtual, incluindo não só a interação aluno-aluno, mas também a interação aluno-professor e a relação do aluno com o conteúdo e os instrumentos disponíveis, devem ser interpretadas com cautela, principalmente porque se trata de uma área de evolução muito rápida. Para esse autor, os recursos apresentados para a interação virtual podem mudar completamente de um ano para outro, tanto em termos de *hardware* como de *software*. Em termos de *hardware*, por exemplo, a diferença de desempenho entre uma conexão discada e uma de banda larga pode trazer implicações extremamente importantes para o nível de satisfação do usuário; o uso de áudio e vídeo, incluindo a presença de *webcams*, pode ser extremamente impactante para a pesquisa na área, questionando conclusões de muitos estudos em que a interação era realizada através de mensagens digitadas.

Contudo, Leffa (2005) vê vantagens e desvantagens nos dois lados. Em termos absolutos ele entende que parece óbvio que todo o resto sendo igual, a interação face a face, no estágio atual de evolução, é superior à interação virtual e que nada substitui a presença física do professor ou do colega. Mas há diferenças também, uma vez que na sociedade em rede em que vivemos atualmente, a educação à distância não é apenas uma possibilidade, mas também uma necessidade. Num mundo em que as fronteiras são constantemente derrubadas, a aprendizagem à distância permite que se altere não só as fronteiras geográficas, mas também as limitações de tempo. Pela primeira vez na história, vivemos a possibilidade de compactar o espaço e o tempo. Compactamos o espaço, por exemplo, quando reduzimos um arquivo a uma fração de seu tamanho original, ou interagimos em tempo real com uma pessoa do outro lado do planeta (LEFFA, 2005).

2.2.2. A Leitura e a Escrita no Contexto do Letramento Digital

A realidade atual no que tange às práticas de leitura e escrita precisa ser entendida a partir da perspectiva “virtualidade” que permeia todas as atividades do

homem moderno. Aliás, transitar entre o “real” e o “virtual” é um imperativo que requer habilidades e competências, e neste aspecto a escola se apresenta como uma agência onde professores e alunos interagem em condições de igualdade, diluindo as fronteiras da hierarquização do saber. A leitura e a escrita, nesse cenário, assumem outras características.

Conforme Soares (1998), o verbete letramento surgiu a partir da necessidade imposta de se avaliar o processo de quem sabe ler e escrever, em contraposição a uma preocupação anterior, que se voltava apenas para o estado ou condição de alfabetismo, diferenciando os dois termos, definindo alfabetização como um estado, e letramento como um processo. Assim, “tal necessidade veio como consequência da compreensão de que é preciso não apenas saber ler e escrever, mas saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita, respondendo às demandas sociais” (PAES DE BARROS, 2006, p. 135), de sorte que o termo letramento diz respeito às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

A autora acima cita Kleiman (1995, p. 19) ao considerar que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, e sendo assim mais do que decodificar signos, entender regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita deve considerar também a apropriação das práticas sociais de uso da linguagem, contribuindo, ademais, para a conquista de um novo modo de ser e estar na sociedade. Nesse sentido,

[...] O surgimento da Internet não somente indicou novos modos de estar na sociedade como trouxe a linguagem escrita para o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar. Utilizando a Internet, esses jovens se constituem como sujeitos de práticas letradas diversas – criam *Web logs* (ou *blogs*), administram-nos, colocam suas mensagens na rede quase diariamente, fazem amigos virtuais, constituídos a partir da capacidade de expressão escrita, visitam salas de bate-papo, interagem de maneiras diversas, por exemplo, através de jogos criados a partir de narrativas fantásticas, construídas coletivamente em ambiente virtual (PAES DE BARROS, 2009, p. 136).

Autonomia, criatividade e desenvolvimento cognitivo são algumas das habilidades adquiridas e competências identificadas nesse novo estudante, que

surge a partir da convivência virtual, tornando aparente um grau de letramento que se explica a partir do uso da *internet*. Esse ambiente colaborativo é quem irá “seduzir” crianças e jovens para a aquisição do letramento intelectual, resultado das interações nos ambientes virtuais.

Segundo Xavier (2004, p. 3), estudos como os de Tapscott (1999) indicam que têm sido bastante significativas as novas práticas de aprendizagem e o conteúdo teórico adquirido por aqueles que têm utilizado o computador conectado à *Internet* como ferramenta pedagógica. Segundo Tapscott (*apud* Xavier 2004, p. 3), a geração que tem crescido na rede de computadores tende a desenvolver habilidades como:

[...] independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação pelos acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicções firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação; tolerância ao diferente.

Ainda de acordo com a análise de Xavier (2004), Tapscott constata que a geração digital tem amadurecido muito mais rápido do que a geração dos seus pais, e isso é resultado do intercâmbio de informações na rede, pois adolescentes e jovens ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com todos os participantes desta grande sala de aula virtual sem professor fixo ou pré-determinado que é a *internet*.

No cerne dessa questão, é preciso destacar o papel do hipertexto, definido por Paes de Barros (2009) como um texto eletrônico caracterizado pela criação de um espaço de informação no qual o leitor escolhe seu percurso de leitura através dos *links*. Para essa autora,

[...] A possibilidade de acesso a diferentes links produz uma leitura não-linear porque o texto eletrônico se constitui em um grande mosaico de discursos em que o leitor pode escolher o caminho de leitura a ser percorrido, construindo e atribuindo sentidos a esses discursos de maneira diversa da leitura realizada na linearidade espacial do papel (PAES DE BARROS, 2009, p. 136).

Com efeito, a autora identifica um percurso não linear, enquanto via de acesso promotora de novos padrões de intervenção por parte dos leitores recorre a

Lèvy (1997, p. 71) ressaltando que na comunicação escrita tradicional os recursos de montagem são utilizados no momento da escrita: “Uma vez impresso, o texto material mantém uma certa estabilidade [...] à espera das desmontagens e remontagens de sentido a que o leitor se irá entregar”.

Na concepção de Xavier (2004, p. 2), o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas convencionais de letramento e de alfabetização. Para o autor, ser letrado digitalmente pressupõe, *à priori*, assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, um artefato digital.

Não obstante, conforme visto anteriormente, autores como Kleiman (1995), Barton (1994), Soares (2002), defendem a incidência de diferentes tipos de letramento, e o letramento digital é um destes, mas que depende do contexto em que se manifesta para se materializar.

2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS INTERFACES

Os professores atualmente se encontram diante de um impasse. Além de uma formação que irá condicioná-los para o exercício da docência em suas respectivas licenciaturas, precisam investir numa outra formação, aquela que os habilitem para interagir com as diferentes mídias e seus atributos. Urge que sejam formados também digitalmente. E essa formação deve acontecer, também, de forma continuada.

De acordo com questionamentos de Freitas (2010, p. 340), quando se afirma que os professores devem ser letrados digitais, essa afirmação se baseia em uma acepção,

[...] restrita ou ampliada? Refere-se à possibilidade de acesso a esses instrumentos ou ao domínio de capacidades básicas para o seu uso? Acesso e uso instrumental fazem-se importantes, mas não atingem o que se espera, de fato, dos professores.

A autora argumenta que, em suas pesquisas, tem encontrado escolas equipadas com computadores e acesso à *internet*, mas muitos professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas. Para ela, se é importante que os professores integrem o computador e suas *benesses* às suas práticas profissionais, transformando-as para melhor inseri-las no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso algo mais. Sendo assim,

[...] Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo (FREITAS, 2010, p. 340).

Uma pesquisa realizada em 2007 na mesma instituição, onde produzimos essa dissertação, Santos (2009), detectou, na época, pouca relação entre recursos digitais e otimização das práticas pedagógicas no curso de letras. Considerando que hoje o cenário estrutural é outro, vemos no decorrer de nossa pesquisa, em que medida a relação tecnologia e ação pedagógica vem se consolidando.

Na concepção de Freitas (2010), é fundamental que além dos professores, os alunos também sejam letrados digitalmente, ou seja, precisamos ter professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente das NTCIs, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-las passivamente, de sorte que o letramento digital seja compreendido para além de seu uso instrumental.

Para Araujo (2006, p. 67), os professores que sabem e usam as nas novas tecnologias tendem a ser mais reflexivos em seu fazer pedagógico, além de construir um processo de ensino e de aprendizagem que envolve o estudante e promove a sua autonomia. Para o autor, dessa forma, muito mais que apenas equipar laboratórios, a preocupação maior das políticas educacionais deveria estar posicionada na formação dos professores.

Todavia, Araujo (2006) adverte para o fato de que os professores em sua grande maioria não se sentem tão à vontade na utilização dessas novas tecnologias quanto seus alunos, e elenca como motivo o fato de estes professores terem sido formados ainda na cultura do impresso, ao passo que esta nova geração de

aprendizes já nasce inserida dentro de uma cultura informatizada, sendo, portanto, bastante natural a utilização dessas tecnologias. Daí defende o autor que:

[...] Aliado a isso, existe ainda hoje, uma grande inserção dos princípios tecnicistas na utilização do computador na escola, não percebendo o computador como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dentro de outras disciplinas, mas como um assunto isolado na qual (*sic*) o estudante deve apenas compreender o funcionamento dos programas fundamentais (*e.g. Word, Outlook, Excel, Powerpoint* etc.) e, apesar de em muitos locais haver uma defesa das pedagogias progressistas, as atitudes dos profissionais envolvidos é que irão, verdadeiramente apontar a abordagem pedagógica que está sendo seguida (ARAÚJO, 2006, p. 67-68).

Nessa perspectiva, a educação, assim como a ação do profissional que nela atua, está vinculada aos recursos tecnológicos, e para o bom andamento de seu trabalho, o professor deve necessariamente se submeter a uma formação constante. Afinal, na era da informação em tempo real, é extremamente tênue a fronteira entre o velho e o novo. E se não se atualizar, os educadores correm o risco de não estarem à altura do conhecimento de seus alunos, o que irá comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, as tecnologias, notadamente o computador e suas ferramentas, apresentam-se como uma poderosa aliada de professores e estudantes, desmistificando o pensamento daqueles que preconizam que a máquina tende a substituir o profissional. Para Araújo (2006), isso pode até acontecer, mas apenas para aqueles professores afeitos a uma metodologia tradicional que homogeneiza as turmas e se utiliza de fichas de aulas já amareladas pelo tempo.

Nesse sentido, recorremos a Fagundes (2005), que faz uma contraposição entre o professor tradicional, preparado para atuar na “era industrial” e o novo profissional da educação pautada nos pressupostos das NTCIs, ou na “era da informação”, conforme o quadro que se segue.

Quadro 4. Comparação entre o professor da “era industrial” e o da “era da informação”.

ERA INDUSTRIAL	ERA DA INFORMAÇÃO
Professor como transmissor de conhecimento	Professor como aprendiz ou facilitador
Aprendiz como consumidor passivo	Estudante como produtor
Informação isolada (fatos)	Aprendizagem integrada
Memorização mecânica	Reflexão crítica
Informação limitada	Infinidade de informações
Preparação: Para o trabalho fabril	Preparação para a sociedade do conhecimento
Competição	Cooperação
Trabalho isolado	Trabalho colaborativo
Recebimento de ordens	Decisões a partir das prioridades
Escola como lugar de aprendizagem	Aprendizagem em todos os lugares
Escola para a academia	Escola para academia e sociedade
Aprendizagem hierárquica	Administração cooperativa
Perspectiva restrita	Perspectiva global

Fonte: Fagundes (2005, p. 32-33). Aprendizagem do futuro: as inovações começaram!

O quadro proposto por Fagundes (2006) apresenta duas realidades bem distintas. O perfil do profissional da era industrial é aquele formado para atuar de forma alienada, sem autonomia e sob a égide de uma hierarquia hegemônica numa concepção fordista¹⁴.

Conforme Freitas (2010, p. 348), submerso na era da informação, hoje o aluno traz para a escola o que descobriu em suas navegações de internauta e está

¹⁴ Fordismo é o nome dado ao modelo de produção automobilística em massa, instituído por Henry Ford. Esse método consistia em aumentar a produção através do aumento de eficiência e baixar o preço do produto, resultando no aumento das vendas que, por sua vez, iria permitir manter baixo o preço do produto. Nos anos 1990, com o advento do neoliberalismo, sua ideologia foi largamente utilizada na educação, sendo esta vista como um produto de mercado (FRIGOTTO, 1998).

disposto a discutir com seus colegas e principalmente com o seu professor. Dessa forma,

[...] Ele não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula ou mesmo nos ambientes *on-line* integrados às atividades escolares. A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento.

Como se percebe, o professor não é apenas parte do processo educacional. É também ator e agente mediador e também problematizador das ações cognitivas. Sua relação com os estudantes precisa transcorrer numa postura dialógica (FREIRE, 1997) e horizontal, além de aprendiz, assim como seus alunos. Portanto, a humildade é um aspecto inerente a esse novo professor, e em sua prática não tem espaço para nenhum tipo de arrogância ou prepotência.

2.3.1. As interfaces da formação continuada no contexto das novas tecnologias

Um dos mais contundentes desafios da educação atualmente é uma prática formadora que privilegie a formação do professor sem serviço. Nessa perspectiva, assumem relevância as políticas públicas em educação (PINHO, 2007), voltadas para o aprimoramento das relações pedagógicas no âmbito das licenciaturas, notadamente para aqueles profissionais que lecionam numa área diferente daquela em que se formou. Para tanto, precisam de uma outra licenciatura que complemente sua formação, e esta deve ocorrer de forma continuada, como é o caso dos alunos/professores do PARFOR da UFT campus de Araguaína, que cursam Letras. Para Irigon (2011, p. 62), “há diferentes processos de formação continuada, com formas e objetivos distintos definidos de acordo com a origem da iniciativa”. No caso de nossa pesquisa o foco são professores da rede pública do Estado do Tocantins que atuam em diferentes setores das escolas e secretarias de educação. Analisando o contexto das peculiaridades políticas e sociais do Estado do Tocantins, Pinho

(2007) assegura que é importante destacar as políticas educacionais desse estado da região norte do Brasil, e dentre estas, as voltadas para a formação continuada de professores.

No tocante à formação continuada no contexto das NTCIs, e considerando o ambiente de nossa pesquisa, que é um curso no formato semipresencial, o destaque maior está no computador, visto por Pimentel (2006) como um recurso instrumental com inúmeras possibilidades, o qual o professor utiliza para acompanhar o aluno e/ou mesmo intervir nas suas relações de produção e reelaboração do conhecimento. Para esse autor, quando o assunto é a formação do educador no âmbito das novas tecnologias há uma observação importante e que precisa se destacar, ou seja, na formação de professores, inicial ou continuada, é exigido dos professores habilidades com as novas tecnologias, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas, nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e, em contrapartida, a emergência de uma inserção crítica dos envolvidos, visando a uma formação adequada, mediante propostas de projetos inovadores que não apenas capacitem, mas que formem sujeitos autônomos para o exercício da alteridade. Ademais, Pimentel (2006, 4) acredita que “o uso das tecnologias na formação do educador tem sido um ponto referencial na busca de ofertar uma educação de qualidade”, e não obstante isso oportuniza ao aluno/professor uma reflexão de sua vida, analisando, avaliando e comparando seus conhecimentos no estímulo de uma construção permanente do seu saber, ao mesmo tempo em que se observa ser este saber fruto de uma interação entre saberes.

Corroborando a posição de Pimentel (2006), na concepção de Couto (2005, p. 15):

[...] a formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial.

É, nessa perspectiva, um continuum. Essa autora parte do pressuposto de que na formação continuada de professores, “a articulação de saberes dos professores, dos alunos, da comunidade e as informações veiculadas pelos meios

de comunicação fortalece a docência nas situações simples e complexas que ocorrem a complexidade da sala de aula” (COUTO, 2005, p. 16), que se caracteriza por meio de uma evidente multidimensionalidade e também simultaneidade de eventos, não desconsiderando a imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade, aspectos inerentes de uma sociedade regidas pelos avanços tecnológicos.

Com efeito, Almeida (2005) entende que contextualizar a formação no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores e professoras decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico e interativo, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelos sistemas de ensino, que desconsideram a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Segundo a autora, “essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo” (ALMEIDA, 2005, p. 4). Todavia, essa autora adverte que, na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores, como por exemplo, contexto social de atuação, ética profissional, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional (PINHO, 2007), devemos considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a emergência de uma nova cultura profissional. Porém, e ainda de acordo com Almeida (2005):

[...] se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2005, p. 5).

2.3.2. O Professor como agente mediador nos Eventos de Letramento

Não é possível pensar o letramento digital desvinculado das práticas sociais e do cotidiano de professores e alunos. Estudos como os de Guczak (2010) apontam para o letramento digital na perspectiva cultural, no pensar, agir, ler e escrever de uma comunidade ou grupo de indivíduos e suas interações com a linguagem. Para esse autor, essas interações requerem troca de experiências, conhecimentos e

saberes, sendo que as ações que envolvem a leitura e a escrita estão inseridas em um meio, em um determinado contexto, que varia no tempo e no espaço, uma vez que a realidade presente em cada grupo é diferente em seus aspectos socioculturais, e sendo assim as práticas sociais também vão diferir nos meios onde elas estão inseridas como a escola, grupo de amigos, trabalho, lazer, etc.

Heath (1982) analisa em seus estudos os eventos de letramento, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto na interação e interpretação dos participantes. Segundo a autora, a escola, modelo de orientação letrada, deve ser a continuidade do desenvolvimento linguístico das crianças que foram motivadas, mas pode representar uma ruptura nas práticas de letramento para aquelas que não foram motivadas, e dessa forma o modelo que define as práticas escolares é o autônomo do letramento (escrita = processo neutro).

Ademais, as práticas de letramento podem ocorrer simultaneamente com atividades orais, a fala rodeia os eventos escritos, assim eventos de letramento tornam-se eventos sobre a escrita e sendo assim, Heath (1983) afirma que:

[...] Categorizar as crianças e suas famílias com base na classe socioeconômica ou raça e depois de lincar essas categorias para as diferenças da língua foi ignorar as realidades dos padrões de comunicação da região¹⁵ (HEATH, 1983, p. 3). (TRADUÇÃO NOSSA).

Ainda de acordo com Heath (1983, p. 11):

[...] O lugar da linguagem na vida cultural de cada grupo social é interdependente com os hábitos e valores compartilhados entre os membros desse grupo. [...] Cada comunidade tem regras sociais para interagir e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento¹⁶ (HEATH, 1983, p.11).

Street (2003), em suas pesquisas faz uma distinção entre "eventos de letramento" e "práticas de letramento", e cita Barton (1994) observando que o termo eventos de letramento é derivado da idéia da sociolinguística e ligado aos eventos

¹⁵ To categorize children and their families on basis of either socioeconomic class or race and then to link these categories to discrete language differences was to ignore the realities of the communicative patterns of the region.

¹⁶ The place of language in the cultural life of each social group is interdependent with the habits and values of behaving shared among members of that group...because their communities had different social legacies and ways oh behaving and face- to-face interactions.

da fala, e que foi usado pela primeira vez em relação à alfabetização por A. B. Anderson et al (1980), que definiu-o como uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender sinais gráficos.

Heath (1982, p. 93), caracteriza "evento de letramento" como "qualquer ocasião em que uma parte de escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos".

2.3.2.1. O professor: agente e mediador

A escola é uma agência de letramento e o professor assume o papel não somente de agente (KLEIMAN *apud* DOLABELLA, 2010), mas também de mediador da aquisição de conhecimentos visando, especificamente, ao letramento escolar (SOARES, 2004), a partir de determinadas competências e habilidades contempladas no conteúdo programático em questão, como: condução de debates; a “educação para o olhar”; a “educação para a curiosidade”; (DOLABELLA, 2010, p. 7), relançando questionamentos sobre o mundo a partir de novos conhecimentos construídos, a cada etapa de escolaridade, conduzindo a aprendizagem da oralidade pela verbalização de impressões, e também das habilidades de descrição e análise de textos verbais e/ou imagéticos na fase escolar observada.

A autora recorre à Kleiman (2006, p. 82) afirmando que o “lugar”, que assume esse professor, nessa perspectiva, é o de “agente de letramento”, isto é, o professor como agente social, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento escolar. Sendo assim, para o exercício desse papel de “agente social”, ao qual se refere a autora, acredita-se que “[...] a familiaridade com múltiplas práticas de letramento é ainda essencial, mas tão importante quanto isso é a capacidade de mobilização da comunidade de leitores (em formação) com vistas a um objetivo em comum” (KLEIMAN *apud* DOLABELLA, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, Kleiman (2007) entende que aquele professor que adotar a prática social como princípio organizador em sua prática de ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para seus alunos. Para a autora, a atividade é complexa porque envolve partir do conhecimento e da cultura diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de

atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.

Com efeito, o papel do professor nos eventos de letramento vai muito além da indicação e da exposição de conteúdos programáticos. Ele atua mesmo como “cúmplice” de seus alunos, assumindo um lugar onde as subjetividades se evidenciam, e que precisam se adequar a uma realidade cujas tecnologias tendem a se sobrepor, e é aqui que o professor atua como mediador, não apenas das atividades acadêmicas, mas principalmente na formação para uma vida em comunidades afetivas.

De acordo com Kleiman (2007), é certo que o papel do professor muda na perspectiva do letramento na perspectiva da prática social, e sendo assim, um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos. Para ela,

O professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007, p. 17).

As palavras de Kleiman são contundentes em relação à prática docente e o papel do professor nos processos que desencadeiam os eventos de letramento. Afinal, o professor no cotidiano de sua prática pedagógica na sala de aula, assume a posição privilegiada de poder indicar para seus alunos o caminho que devem seguir para a aquisição das habilidades necessárias que os levem à competência do letramento. Nesse caso, a autonomia é exercitada pelo professor que a transfere

aos seus alunos na medida em que permite e se coloca numa posição dialógica, assumindo a responsabilidade de orientá-los, e não de conduzi-los. Afinal, na era da informação que vivemos atualmente, e conforme ressaltamos ao longo desse capítulo, essa nova era requer um novo professor, que favorece a emergência de novos aprendizes, que juntos irão formar uma nova sociedade.

Para finalizar, ressaltamos que neste capítulo foram apresentadas as bases teóricas que sustentam nosso trabalho sobre letramento digital e formação de professores no contexto da Educação a Distância. Igualmente foram discutidas as funções do professor enquanto agente e mediador das situações que permitem a ocorrência do letramento, bem como os conceitos de letramento e de letramento digital. Além dessas abordagens, refletimos sobre a Sociedade da Informação, Cibercultura e Conhecimento em Rede, considerando a importância que assumem as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação, nomeadamente o Computador e as ferramentas utilizadas no uso e manuseio desse equipamento. Destaque é dado à rede mundial de computadores *WEB* e à *Internet*, desde que sua utilização tem se expandido de forma extraordinária, cabendo às escolas e, conseqüentemente aos professores, a formação adequada para que tenhamos profissionais letrados também digitalmente.

CAPÍTULO III: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARFOR/UFT/ARAGUAINA: ASPECTOS INTERACIONAIS

Neste capítulo promovemos, sistematicamente, a descrição, análise e discussão dos dados de nossa pesquisa. O objetivo é apresentar subsídios que nos permitam identificar o nível de letramento digital dos alunos/professores das turmas A e B do curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína.

3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nesta seção apresentamos os dados relativos ao perfil dos participantes da pesquisa, os professores em formação continuada e os professores formadores.

3.1.1. Professores em Formação Continuada no PARFOR

Pinho (2007) informa com bastante propriedade que a formação de professores, notadamente a formação continuada de docentes em serviço, é uma política pública. Considerando tal proposição, podemos assegurar que na esteira dessa afirmação identificamos o PARFOR enquanto aspecto relevante para intervir na situação de professores em exercício que atuam em uma área diferente da sua formação, e/ou que precisam de aprimorar sua prática docente. Segundo Freire (1997), o professor no exercício de seu ofício, necessita de uma constante e continuada formação, para que possa conhecer e fazer uso dos avanços não apenas tecnológicos, mas também das demais áreas do conhecimento.

Não obstante, “a formação continuada de docentes dá-se costumeiramente com o educador voltando à universidade para ampliar seus conhecimentos e seu desenvolvimento profissional” (RIBAS, 2008, p. 1), como por exemplo, os professores que atuam na rede pública de ensino do Estado do Tocantins, e que estão em processo de formação continuada na UFT por meio do programa PARFOR. Ademais, esse profissional, segundo Ribas (2008), precisa de interagir em meio à sociedade do conhecimento, e, para tanto, é necessário não apenas (re)pensar a educação, mas buscar os fundamentos e aprimorar o uso de novas

linguagens, como é o caso das NTCIs, uma vez que estas causam grande impacto nas formas de condução da educação e, *a priori*, determinam uma nova cultura na sociedade, impondo novos valores e acentuando diferentes necessidades aos educadores, tanto no sistema presencial quanto semipresencial e a distância.

Foi nesse cenário que realizamos nossa pesquisa, que buscou fazer um estudo sobre os alunos/professores do PARFOR em duas turmas do curso de letras da UFT de Araguaína, notadamente em relação ao letramento digital, cujos dados passamos a descrever e analisar conforme segue.

Com efeito, para identificar as práticas e os eventos de letramento digital dos alunos/professores pesquisados, inicialmente buscamos traçar um perfil dos mesmos, os quais participam do curso de Letras/PARFOR/Araguaina nas Turmas A e B. Para tanto, utilizamos dados extraídos de três questionários aplicados aos alunos/professores e respondidos de acordo com o que foi solicitado. Vale salientar que nem todos responderam aos questionários, mas que, em certos momentos, conseguimos gerar alguns dados informativos, especialmente com base no acompanhamento das atividades em sala de aula, quando de nossa presença efetiva no ambiente pesquisado.

Conforme afirmações anteriores, nossa pesquisa se deu nas turmas A e B do Curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína, que tem 48 alunos/professores cursantes, mas apenas 37 participaram da nossa pesquisa, sendo 31 do gênero feminino e 06 do gênero masculino, apresentando um quadro onde a maioria feminina prevalece. Segundo Freire (1997), a presença de um maior número de mulheres professoras no exercício do magistério, em detrimento de homens professores, em nosso sistema de ensino, é uma realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras. Para efeito da nossa proposta, foi realizada uma investigação sobre o letramento digital desses profissionais, aplicamos dois questionários adaptados da pesquisa desenvolvida por Pereira (2009).

No gráfico 1 identificamos o nível de formação acadêmica dos alunos/professores participantes de nossa pesquisa, conforme segue:

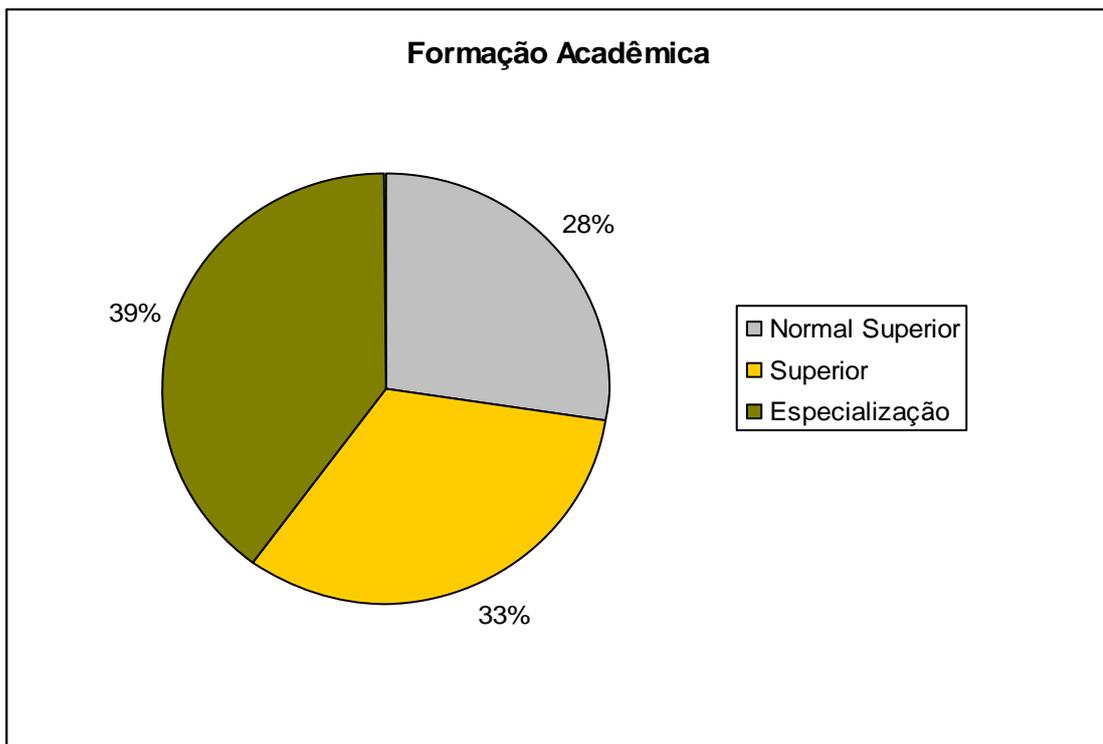


Gráfico1. Formação Acadêmica alunos/professores

Os alunos/professores, objeto de nosso estudo, estão todos fazendo uma segunda licenciatura e, dessa forma, encontram-se em formação continuada no curso de Letras. Destes, 28% são formados em Normal Superior, 33% têm diferentes licenciaturas e 39% possuem algum tipo de especialização. O quadro apresentado indica que uma maioria expressiva, que tem inclusive formação em nível de pós-graduação, busca, no curso de Letras do PARFOR, uma formação a mais, e o motivo, dentre outros, é a oportunidade que eles têm de atualizar seus conhecimentos, agregando à sua formação uma licenciatura a mais, ou mesmo uma formação condizente com suas atividades docentes.

Ademais, os 37% que afirmam possuir uma especialização, informam que realizaram os cursos em metodologia de ensino e/ou em psicopedagogia, e os fizeram em instituições particulares na modalidade à distância. Esses dados são relevantes, pois atestam a importância que esses docentes dão ao aprimoramento e/ou mesmo à continuidade de sua formação. Segundo Freire (1997), o professor brasileiro, apesar dos percalços, investe em sua formação continuada, o que se evidencia pela expressiva procura por cursos de especialização em diferentes áreas do conhecimento. Para Pinho (2007, p. 144), apesar de os professores “não terem

plano de carreira, progressão funcional e salário justo” eles se desdobram no sentido de aprimorarem sua prática pedagógica, e a formação continuada em programas oficiais é uma alternativa.

Igualmente, obtivemos a informação de que o fato de estarem se formando num curso específico na área de letras, será muito importante, desde que uma grande maioria dos alunos/professores pesquisados atua como docente nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou de Literatura, mas são formados em outra licenciatura.

Considerando essa realidade, perguntamos em que área eles atuam como profissionais da educação. Vejamos o que nos traz o gráfico 2.



Gráfico 2. Atividade Profissional alunos/professores

Como se percebe no gráfico 2, 49% dos nossos entrevistados são professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura, enquanto 51% estão exercendo cargos vinculados a outras funções, atuando também como diretores, coordenadores e assistentes pedagógicos, dentro das secretarias de ensino municipal e estadual. Assim sendo, a constatação que fazemos é que o curso do Letras se apresenta como uma possibilidade real de aprimoramento da formação desses professores, uma vez que poderão atuar com mais desenvoltura nas

disciplinas que ministram. Para Libâneo (2004), o professor, no exercício de sua profissão, deve buscar sistematicamente formas de aperfeiçoar sua prática na sala de aula, pois é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, o autor acredita que a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas na e para uma formação profissional adequada.

Acreditamos, ademais, que nessa perspectiva, assume relevância a vivência prática do professor no exercício da docência, e sendo assim perguntamos acerca da experiência profissional dos alunos/professores entrevistados. Os resultados podem ser conferidos no gráfico a seguir.

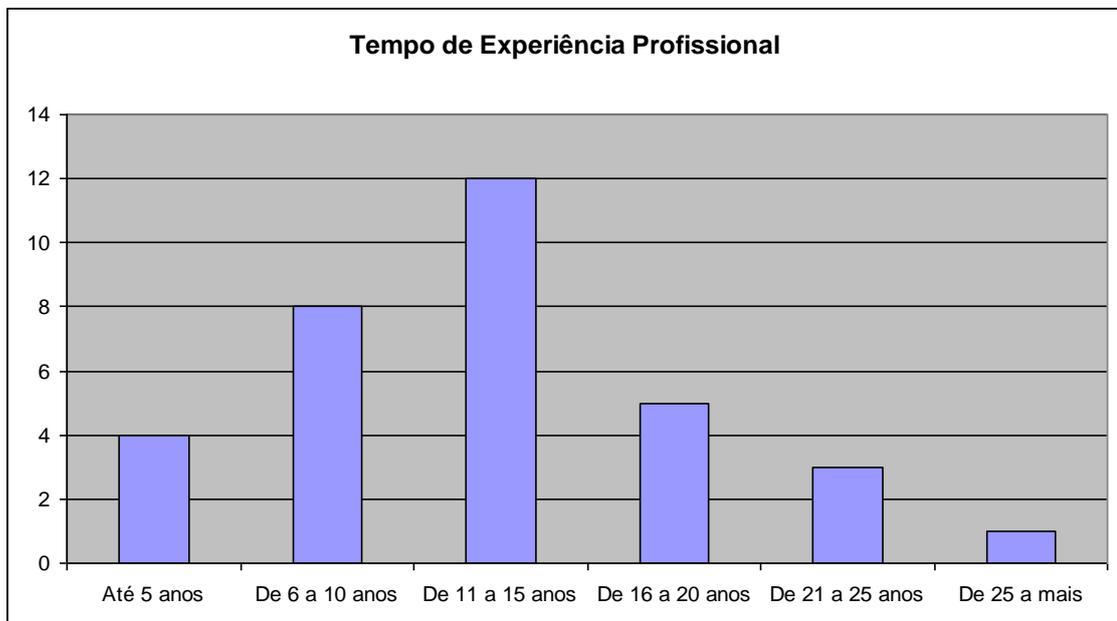


Gráfico 3. Tempo de Experiência Profissional alunos/professores

No que diz respeito à experiência profissional, que pode ser visualizada no gráfico 3 acima, constatamos que 12% dos participantes do curso têm entre 01 e 05 anos de experiência na docência, 24% tem entre 06 e 10 anos; 36% têm entre 11 e 15 anos; 15% têm entre 16 e 20 anos de experiência; 8% têm entre 21 e 25 anos de e 5% mais de 25 anos de experiência como professor (três destes, inclusive já se preparam para a aposentadoria). Como se percebe, a maior concentração, 36%, tem entre 11 e 15 anos de experiência em sala de aula, somada a segunda maior concentração, de 24%, entre 06 e 10 anos de atividade. Essa situação nos mostra

que a grande maioria dos participantes, o equivalente a 60% do total, é bastante experiente, com uma média mínima de 08 anos no exercício da profissão.

Além do perfil relativo à formação e experiência profissional, e considerando que nosso objetivo é identificar o nível de letramento digital dos alunos/professores estudados, buscamos também analisar o perfil destes enquanto usuários das Novas Tecnologias de Comunicação Informação (NTCIs). O computador, nessa perspectiva, se configura como instrumento daquilo que Rocha (2008, p. 3) determina como “Informática Educativa”, ou seja, a utilização do computador como a ferramenta pedagógica, auxiliando no processo de construção do conhecimento. Nesse ínterim, o autor assegura que o computador se apresenta como um meio e não um fim, transformando-se num excepcional recurso de suporte à aprendizagem, com inúmeras possibilidades pedagógicas, capaz de criar novos modelos metodológicos e didáticos.

Dessa forma perguntamos, inicialmente, se nossos entrevistados usam o computador. Vejamos o que informa o gráfico 4.

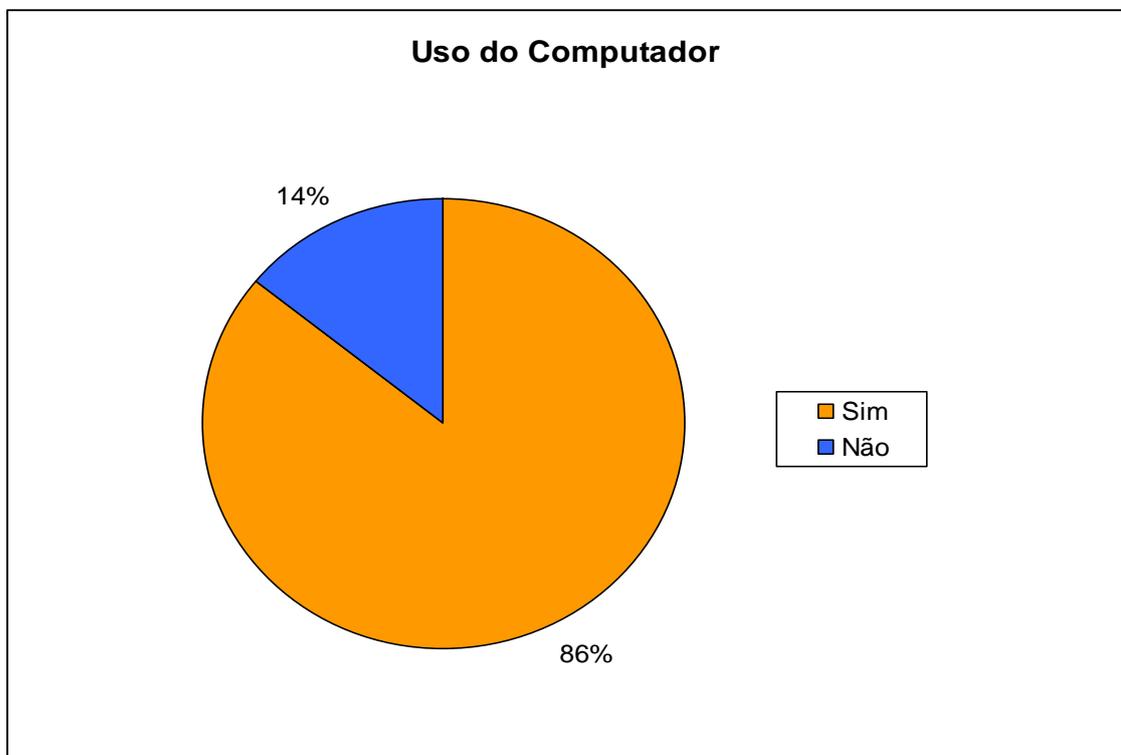


Gráfico 4. Uso do Computador

Conforme o gráfico acima, 86% dos alunos/professores participantes de nossa pesquisa fazem uso do computador, enquanto 14% afirmam que não tem essa rotina. O que chama atenção nos dados apresentados no gráfico, não é o caso da imensa maioria afirmar que usa o computador, mas a quantidade, considerada por nós como expressiva, que não usa esse equipamento. Isso porque esses formandos estão num curso superior semipresencial, e o fato de não se utilizar o computador e suas ferramentas digitais, é um problema, desde que, obrigatoriamente estão expostos a atividades que exigirão acesso a ferramentas digitais como, por exemplo, o *Moodle*. Ademais, atualmente o computador faz parte da vida de todos, pois seu uso se expande por diferentes aspectos do nosso cotidiano, sendo mesmo parte integrante da vida em sociedade.

No entanto, dentre aqueles que afirmam utilizar o computador, foi importante identificar qual é a frequência de uso dessa ferramenta, conforme dados do gráfico 5, a seguir.

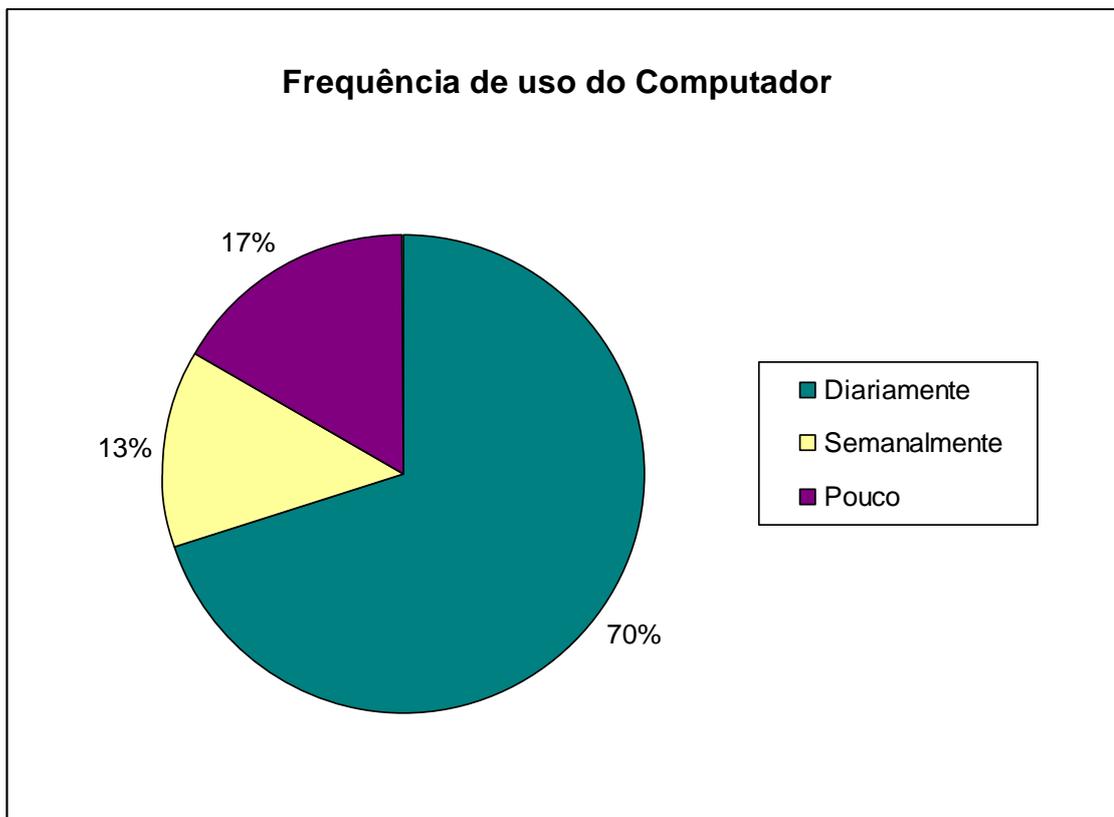


Gráfico 5. Frequência de Uso do Computador

De acordo com o gráfico acima, 13% usam o computador semanalmente, 17% usam pouco e 70% fazem uso diariamente. Esses dados demonstram que os alunos/professores alcançados por nossa pesquisa mantêm uma relação estreita com o computador, mas urge identificarmos se essa prática se efetiva para efeitos acadêmicos ou se para suas atividades cotidianas enquanto cidadãos que precisam desenvolver práticas digitais que facilite sua inserção na sociedade do conhecimento. Isso é o que faremos ainda neste capítulo, quando tratamos do acesso aos componentes da ferramenta *Moodle*, exigidos como uma prática de letramento digital dentro das atividades propostas pelo curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína.

Ainda dentro de nossa proposta de identificar o nível de letramento digital, arguimos nossos entrevistados acerca do acesso à *internet*, conforme demonstra o gráfico 6, a seguir.

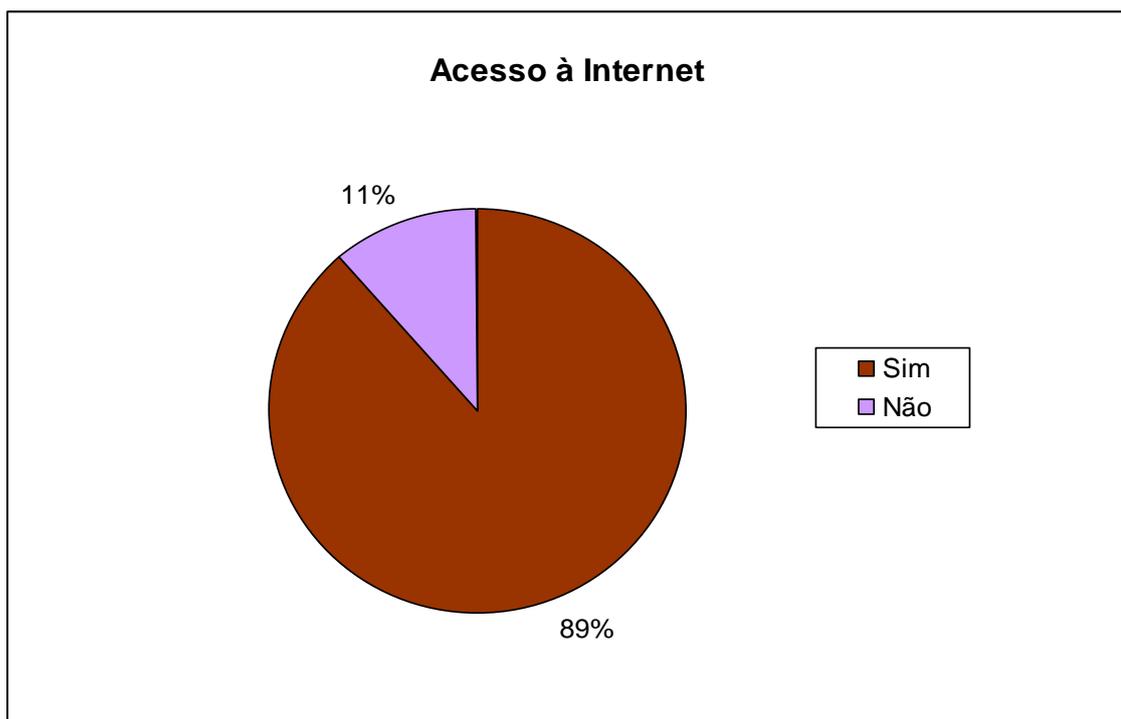


Gráfico 6. Acesso à *Internet*

De acordo com o gráfico acima, 89% dos alunos/professores pesquisados têm o hábito de acessar a *internet* em seu dia-a-dia, enquanto 11% afirmam que não o fazem. O que podemos aferir, dos dados apresentados, é que existe uma parcela

dos participantes da pesquisa, cerca de 3% que, mesmo afirmando não usar o computador, conforme o gráfico 1, fazem uso da *internet*, o que nos leva a acreditar que o uso das tecnologias é uma realidade também para aquelas pessoas que não utilizam efetivamente um computador, fazendo uso apenas do envio e/ou recebimento de uma mensagem via *e-mail*, e o fazem num ambiente que não seja sua casa, por exemplo, um *ciber*. Para Vianna (2009), isso ocorre porque as atividades da sociedade moderna, cercada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTCIs), impõe a todos a necessidade de se sentirem integrados a essa mesma sociedade, o que os leva a manter um endereço eletrônico para uma eventual comunicação com alguém de seu círculo familiar, profissional ou mesmo de amizade. Esse tipo de atividade é vista por Pereira (2009) como uma prática de letramento digital, uma vez que se faz uso do computador enquanto atividade que favorece o exercício da cidadania. Ademais, essa concepção de letramento é defendida também por Soares (2003), que entende o letramento como algo que se incorpora ao cotidiano das pessoas, favorecendo a inclusão social, utilizando as conquistas tecnológicas para sua efetiva participação na sociedade em que se insere, também chamada de sociedade do conhecimento.

Outra pergunta que fizemos aos nossos entrevistados foi acerca das situações nas quais eles utilizam o computador. Isso se fez necessário, uma vez que o intuito de nossa pesquisa foi identificar práticas do letramento digital que detêm alunos/professores em formação continuada no Curso de Letras do PARFOR, assumindo relevância as circunstâncias em que eles usam o computador e suas ferramentas. Vejamos o que nos traz o gráfico 7.

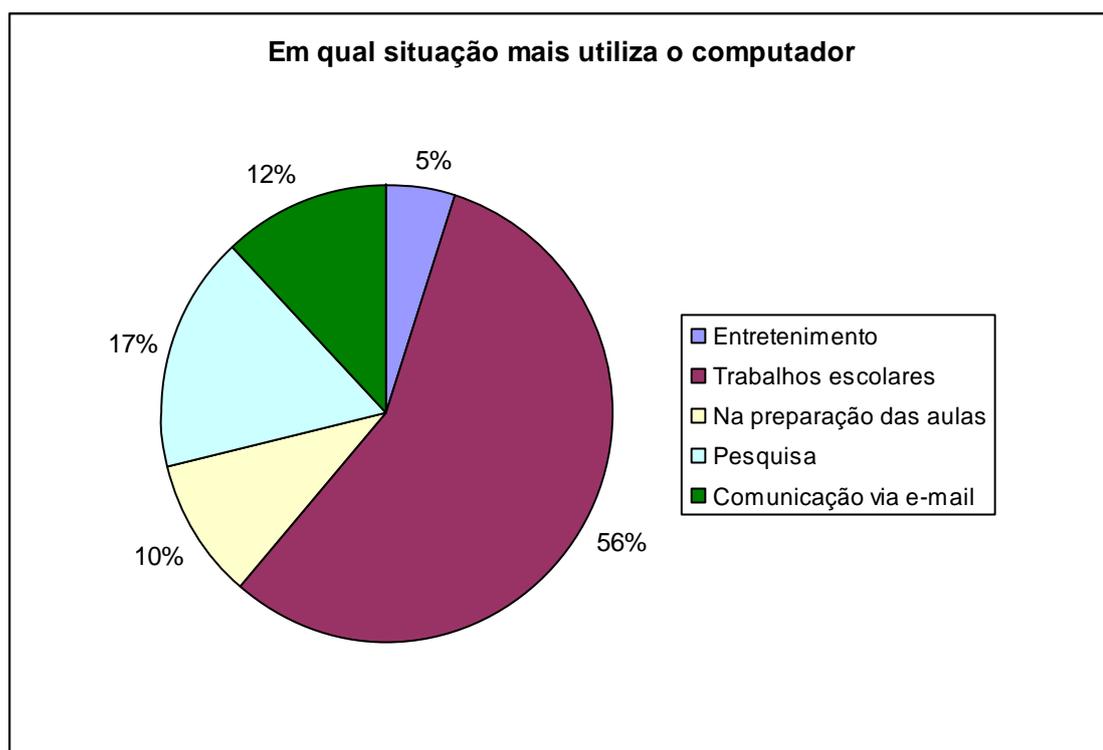


Gráfico 7. Utilização do Computador

No tocante às circunstâncias em que usam o computador, em nossa pesquisa identificamos que 5% dos entrevistados afirmam que usam em situações de entretenimento, 10% usam para preparação de aulas, 12% para comunicação via *e-mail*, 17% para realizar diferentes pesquisas e 56% para trabalhos escolares. Esses dados ilustram uma realidade em que o computador se firma como poderoso aliado quando se trata de atividades ligadas à formação acadêmica. Como sabemos, utilizar o computador e suas ferramentas em situações ligadas à escola é algo muito presente em diferentes circunstâncias, principalmente pela facilidade com que se encontra informação na *internet*, quando se tem acesso a muitas formas de aquisição informacional. Ademais, a *internet* possibilita também acesso a diversos softwares educacionais. Segundo Rörig & Backes (2004, p. 4), “estes recursos disponibilizam informações e orientações de trabalho para os usuários mais facilmente, pois se apresentam de forma integrada”, podendo funcionar como reais incentivadores interativos das atividades de aprendizagem.

Além disso, buscamos saber também quais as atividades que os alunos/professores participantes de nossa pesquisa mais realizam no computador. Seguem as respostas no gráfico 8.

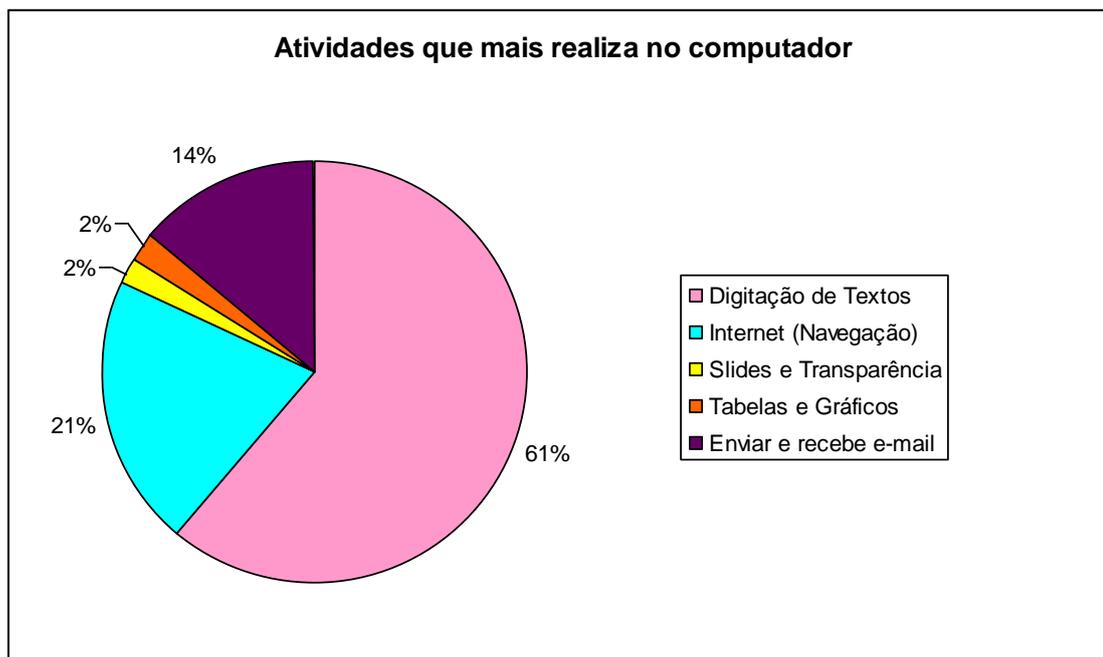


Gráfico 8. Atividades mais realizadas no computador

Os dados dispostos no gráfico informam que 2% utilizam o computador para preparar slides e transparências, 2% para elaboração de tabelas e gráficos, 14% para envio e recebimento de *e-mails*, 21% para navegar na *internet* com diferentes finalidades, e 61% para digitação de textos. Mais uma vez percebemos a utilidade do computador para realização de atividades ligadas a assuntos escolares, uma vez que os textos a que se referem os 61% que utilizam a ferramenta de editor de textos, são tarefas solicitadas pelos professores do curso. No tocante ao número expressivo que fazem uso do computador para acessar a *internet*, Machado (2009) informa que a rede mundial de computadores, *internet*, se configura como um grande centro de informações para educadores formados e em formação, porque abrange todas as áreas de conhecimento, deparando-se com uma imensa quantidade de informações extremamente velozes. Para Lèvy (1997), a rede eletrônica permite acesso a inúmeros textos, artigos, publicações, revistas especializadas, jornais, bibliotecas e centros de documentação, apresentando-se mesmo como uma fonte inesgotável de opções para educadores e educandos.

Conforme afirmações anteriores, o objetivo central de nossa pesquisa foi analisar as práticas de letramento digital dos alunos/professores matriculados nas turmas A e B do curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína. Para

tanto, foi necessário também saber com que frequência eles usam o computador. Os resultados estão no gráfico a seguir.

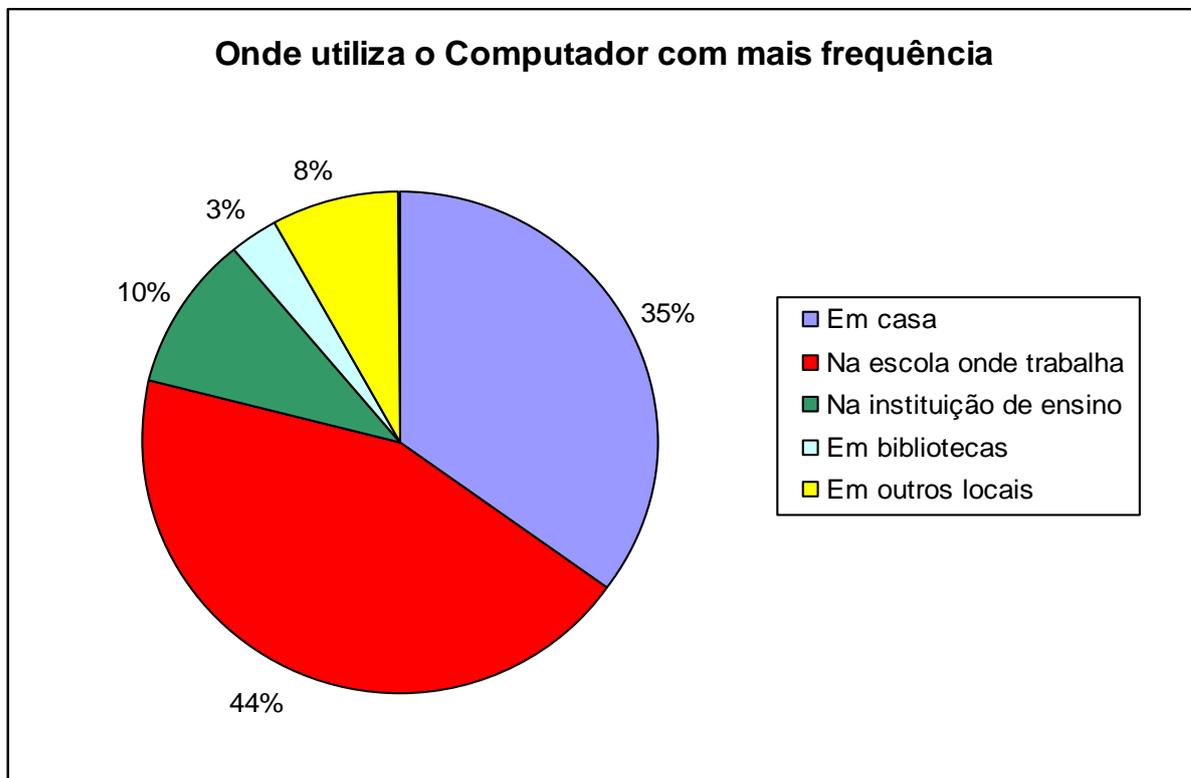


Gráfico 9. Local onde utiliza o computador

Analisando o gráfico 9 constatamos que 3% dos alunos/professores pesquisados costumam usar o computador em bibliotecas, 8% em diferentes locais, 10% na instituição de ensino UFT, 35% em casa, e 44% no local onde trabalham. O fato de quase 50% usarem o computador em bibliotecas, na instituição de ensino e no trabalho (considerando que este é um ambiente educativo), atesta mais uma vez a importante função que o computador exerce quando se trata da formação acadêmica. Todavia, Rocha (2008) adverte que, não obstante o computador seja um instrumento fabuloso, quer devido a sua grande capacidade de armazenamento de dados, quer devido à facilidade na sua manipulação, não se deve esquecer que este equipamento não foi desenvolvido com fins pedagógicos, assim sendo, é importante que se lance sobre o mesmo um olhar crítico e se busque, face às teorias e práticas pedagógicas, o bom uso desse recurso. Para esse ator, o computador se reverte numa excelente ferramenta desde que haja a consciência de que sua utilização

possibilitará mais rapidamente o acesso ao conhecimento, e que não apenas seja utilizado como uma máquina de escrever, de entretenimento, de armazenagem de dados, e sendo assim, urge usá-lo como tecnologia a favor de uma educação mais dinâmica, mais rica, auxiliadora de educadores e educandos, visando a uma aprendizagem mais consistente, mas não perdendo de vista que o computador deve ter um uso adequado e significativo.

Outra pergunta feita foi sobre a relação dos alunos/professores com o computador, se é uma relação de afinidade ou de conflito. Os resultados estão no próximo gráfico.

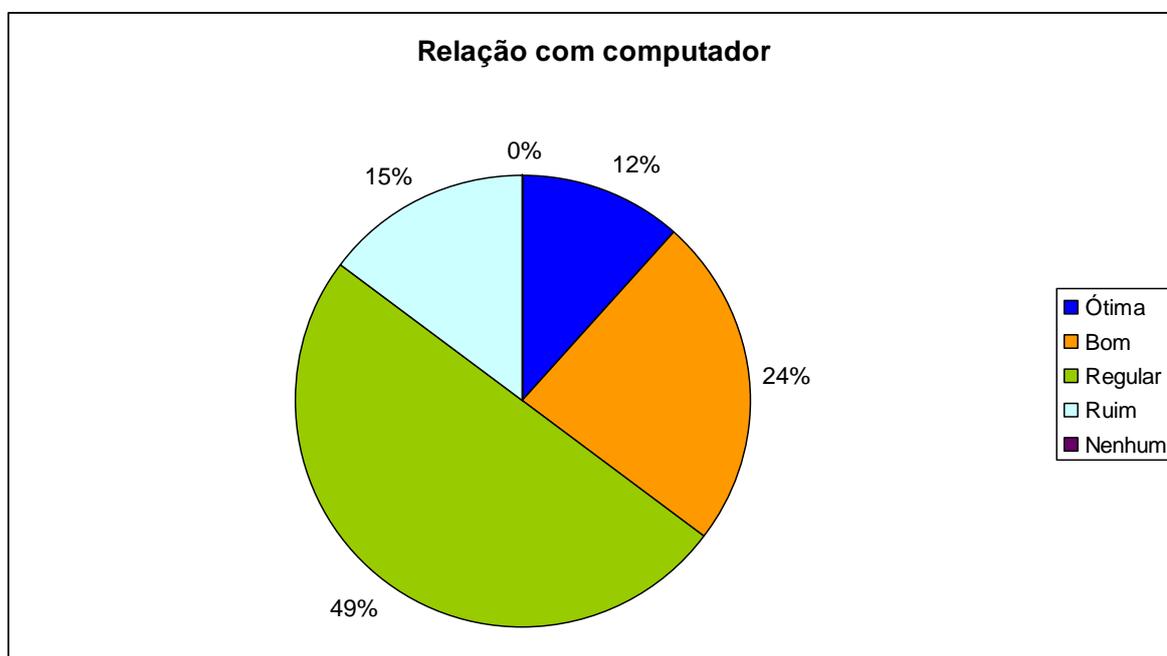


Gráfico 10. Relação com o Computador

No que tange à relação dos professores/alunos com o computador, verificamos que 12% têm ótima relação, 15% têm uma relação ruim, 24% uma boa relação e 49% uma relação regular. Os dados apontam para uma realidade em que 36% dos entrevistados mantêm uma relação variando de boa a ótima, sendo expressivo o quantitativo dos que apontam sua relação com o computador como regular. Isso demonstra que esses profissionais da educação, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, têm no computador um aliado para melhor desenvolver suas atividades docentes. De acordo com Alves, Fantinato & Pereira (2008), o computador tem se mostrando um instrumento relevante para professores e

professoras, ao possibilitar um ambiente colaborativo, permitindo um acesso mais estreito com publicações recentes na sua área de atuação. Ademais, tem que se considerar a rapidez desse processo, que é simultaneamente virtual e real, impondo desafios constantes para os educadores, uma vez que precisam acompanhar seus alunos na escalada vertiginosa das novas tecnologias.

Visando a identificar o nível de interação dos alunos/professores pesquisados, questionamos acerca de como o computador tem facilitado, ou não, suas atividades, tanto acadêmicas, como pessoais. Vejamos algumas respostas¹⁷:

Quadro 5. Detalhes da relação com o computador

AP1A	O computador e a <i>internet</i> facilitaram e facilitam a minha vida acadêmica e profissional por conter o que preciso para estudar de forma dinâmica e rápida.
AP2A	Boa, mas tenho algumas dificuldades em baixar programas.
AP4A	Trabalho diariamente conectado na <i>internet</i> , mas tenho dificuldades em instalar programas específicos para ler arquivos, então às vezes me atrapalho.
AP1B	O computador deixa-me com mais vontade de trabalhar, motiva mais em saber que estou conhecendo mais através da <i>internet</i> .
AP7B	Um ótimo meio de comunicação e instrumento de trabalho excelente.
AP15B	Não é difícil mais também não é tão difícil o negócio é sempre está praticando.
AP17B	Tenho muita afinidade, facilitando o meu dia-a-dia.
AP19B	Boa. Acesso sempre que posso.

O que apreendemos da fala dos nossos interlocutores, é que o computador se configura como elemento primordial para o bom andamento das atividades que desempenham profissionalmente. O fato de admitirem algumas dificuldades demonstra que o manuseio do computador requer algumas habilidades que podem ser adquiridas com uma prática constante. Nessa perspectiva, percebemos que a *internet* assume relevância para esses profissionais da educação, apresentando-se mesmo como um componente fundamental para uma prática docente atualizada, dinâmica e rápida. Para Rörig & Backes (2004), a *Internet* é um recurso eficaz, atraente, atualizado, de fácil acesso, que permite a alunos e professores a aquisição

¹⁷ Para melhor entendimento, e visando a resguardar a identidade dos alunos/professores, nomeamos AP1A... para alunos/professores da turma A, e AP1B... para alunos/professores da turma B.

de conhecimento em tempo real, além de facilidades interativas, bem como o acesso a bibliotecas do mundo todo. Nas palavras dos autores, “com a *Internet*, aprende-se a ler, buscar informações, pesquisar, comparar dados” (RÖRIG & BACKES, 2004, p. 4), o que permite ao profissional da educação uma permanente atualização, e possibilita a aquisição das mais recentes publicações na área em que atua. Não obstante, trazemos também alguns depoimentos que atestam algumas dificuldades enfrentadas por alguns entrevistados, conforme o quadro abaixo.

Quadro 6. Dificuldades no uso do computador

AP5A	Onde moro não há internet.
AP7A	Tenho dificuldades por não tem um curso de computação. O que sei, aprendi só ou com as dicas dos amigos.
AP8A	Devido sua grande quantidade de informações às vezes sinto-me um analfabeto virtual.
AP9A	A minha relação é distante, pois a dificuldade é bastante. Não tenho muita experiência com computador.
AP10A	Não domino a técnica, talvez por isso, dificulto minha relação com computador; não tenho muita paciência.
AP11A	Primeiro porque não tenho computador, e aí fica difícil.
AP12A	A minha dificuldade é entrar no <i>Moodle</i> , para ver as atividades enviadas pelos professores.
AP13A	Eu não tenho muita facilidade não. Principalmente na hora de digitar, formatar ou enviar algum arquivo.
P14A	Não, porque eu ainda tenho muita dificuldade de criar, postar, colar, de tudo eu tenho um pouco de dificuldade, mas estou sempre tentando aprender.
AP3B	Não é muito boa, pois tenho muitas dificuldades.
AP4B	Difícil, pois não tenho formação para o uso do computador.
AP5B	Não gosto de ficar muito tempo, no máximo 2h. Às vezes perco a paciência por encontrar alguma dificuldade ou quando está lento tenho facilidades em abrir <i>sites</i> , enviar <i>email</i> .
AP6B	Minha dificuldade de ter acesso à <i>internet</i> é porque não tenho computador e pago quando posso no cyber.
AP10B	Tenho dificuldades pelo fato de não ter um curso específico.
AP11B	Ainda tenho bastante dificuldade.

Como percebemos no quadro 2, quando apresentamos o depoimento de 8 entrevistados sobre sua relação com o computador, considerada por eles como satisfatória, o quadro 3 constata outra situação. Um total de 15 entrevistados, quase o dobro, afirma ter algum tipo de dificuldade para usar o computador, sendo que dois não têm computador e um não tem acesso à *internet* na cidade onde mora. Contudo, esses alunos/professores enfrentam suas limitações e buscam utilizar o computador acessando o de que precisam, mesmo sem ter o equipamento, como acessar sua conta de *e-mail*. Conforme a AP12A, a maior dificuldade que ela enfrenta está ligada ao acesso ao *Moodle*, o que atrapalha muito o andamento do curso, uma vez que os professores postam atividades nesse ambiente virtual, o que requer acesso contínuo. Essa situação foi por nós presenciada quando de nossas observações na sala de aula das turmas A e B do curso de Letras do PARFOR. Por reiteradas vezes, percebemos que os professores formadores sinalizavam para a necessidade de agendarem a ida das turmas ao Laboratório de Informática, mas que apenas a Professora Formadora P4 realizou essa atividade.

Outra pergunta formulada aos nossos entrevistados, diz respeito aos benefícios que eles identificam nas NTCIs. Vejamos o resultado no gráfico a seguir.

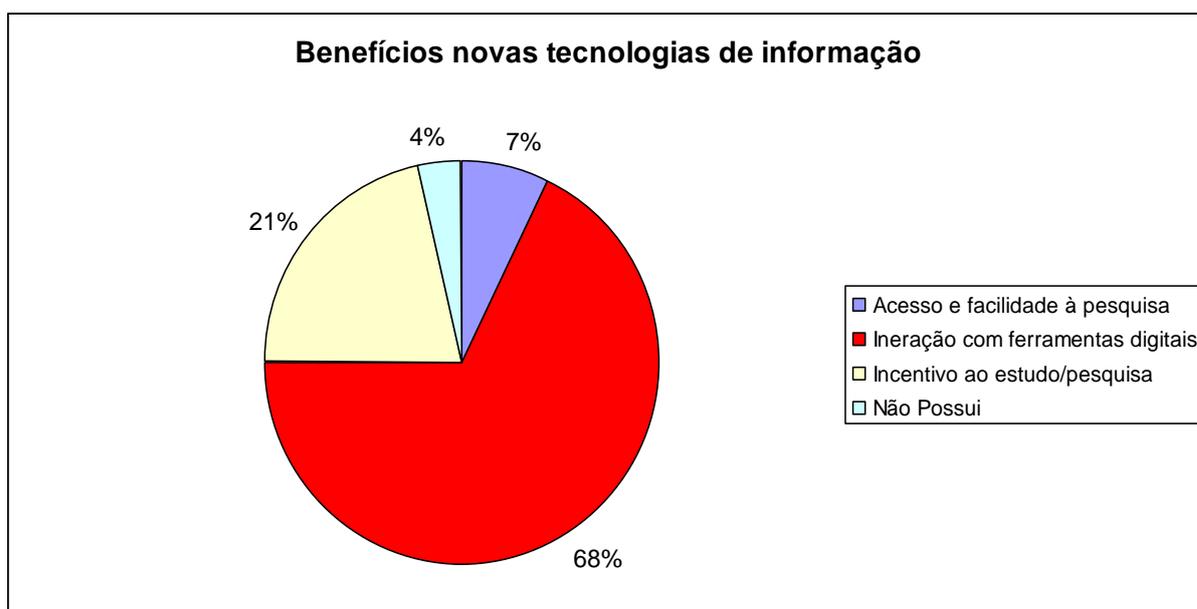


Gráfico 11. Benefícios advindos pelas NTCIs

Com efeito, o gráfico acima apresenta uma realidade onde 4% dos entrevistados afirmam que as NTCIs não trazem nenhum benefício para sua vida, 7% acreditam que as vantagens dessas ferramentas estão no fato de facilitarem o acesso a pesquisas, 21% dizem que incentivam o estudo e a pesquisa e a maioria, 61% afirmam que um aspecto muito importante é que as novas tecnologias permitem uma maior interação com as ferramentas digitais. Isso demonstra que o computador e suas ferramentas são um aliado poderoso no sentido de facilitar a pesquisa acadêmica, principalmente em função da imensa grade de opções que disponibiliza. Por reiteradas vezes, presenciamos comentários acerca da facilidade que eles encontram no *Google*, uma vez que basta digitar um nome para se ter um leque infindável de artigos, dissertações e teses a disposição do usuário. Sem contar as diversas bibliotecas virtuais atreladas às universidades não apenas n Brasil, mas também no exterior.

Segundo Machado (2009), a ferramenta digital *Google* permite a interação e o intercâmbio de ideias, possibilitando, troca de informações, sermos autônomos em nossas buscas, bem como poder interferir e contribuir para a construção de uma realidade e de um conhecimento que nos torne sujeitos de nossa própria existência e, ainda, argumentar e contra-argumentar a partir de nossas concepções acerca do assunto pesquisado.

Continuando nossa pesquisa, buscamos saber quais os empecilhos enfrentados quando utilizam o computador. As respostas estão no gráfico abaixo.

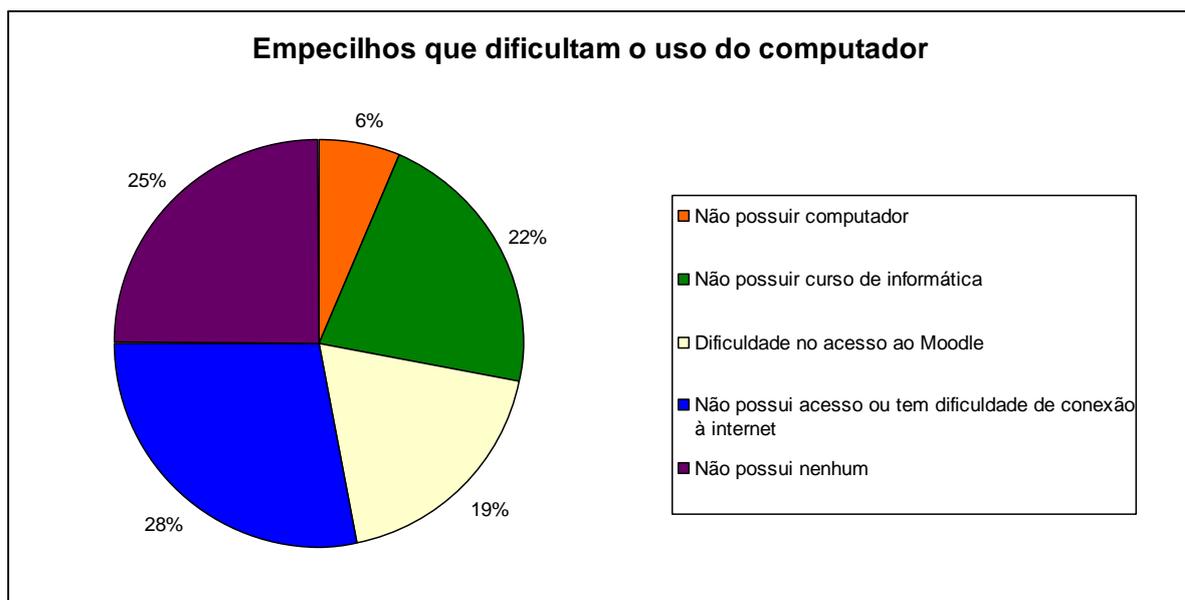


Gráfico 12. Empecilhos que dificultam o uso do Computador

Analisando o gráfico, identificamos que 6% dos professores/alunos entrevistados afirmam que o maior empecilho que enfrentam em relação ao uso do computador é por que não possuem o equipamento. 19% afirmam que o maior problema é o acesso ao *Moodle* que é sempre muito difícil. Para 22%, o fato de não ter um curso de informática é o maior empecilho quando vai usar o computador. Já 28% afirmam que em casa não têm acesso à *internet*, e quando vão a um *ciber* a conexão é muito lenta e muitas vezes não conseguem acessar. Enquanto isso, 25% não enfrentam nenhuma dificuldade, e informam que navegam na internet e realizam pesquisas de forma tranquila. De acordo com Xavier (2004, p. 3), “a competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano”, estabelecendo também novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não verbal o que se configura como um evento de letramento digital. Para Xavier (2004), o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar suas atividades acadêmicas, que pedem diferentes abordagens didáticas e pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, o que se aplica ao contexto semipresencial do curso de Letras do PARFOR objeto de nosso estudo.

3.1.2. Professores Formadores

Como vimos afirmando, nossa pesquisa se estendeu também aos professores formadores que estão diante das classes do curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaina, alcançando quatro docentes que ministram as disciplinas de Fonética e Fonologia do Português (P1); Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial (P2); Psicologia da Aprendizagem (P3); Letramento Literário e Pragmática (P4). Para traçar o perfil de cada um, no plano pessoal buscamos saber sobre sua formação acadêmica e experiência profissional. Em relação às práticas pedagógicas, o foco foi o plano de ensino voltado especificamente para as atividades à distância e os relatórios produzidos acerca dessas atividades. Isso porque, para um estudo sobre as práticas de letramento dos cursantes, acreditamos que tais informações assumem extrema relevância, pois assim podemos mapear a trajetória desses professores formadores, identificando aspectos importantes que podem interferir no letramento digital dos alunos/professores.

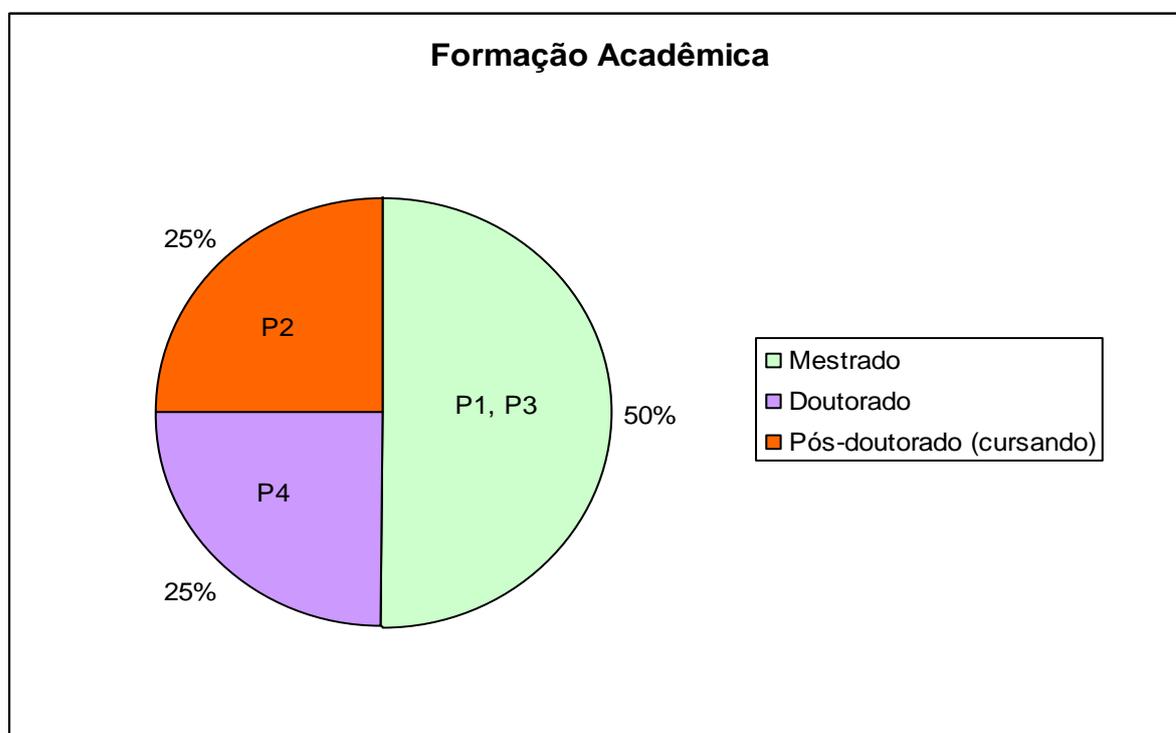


Gráfico 13. Formação Acadêmica professores formadores

No tocante à formação acadêmica dos professores formadores pesquisados, 50% tem só o mestrado, 25% doutorado e 25% cursa pós-doutorado. A professora P1 atua como Professora Assistente no Curso de Letras da UFT campus da Araguaína. O professor P2 atua como Professor Adjunto no Curso de Pedagogia da UFT campus de Tocantinópolis. O professor P3 também atua como Professor Assistente, enquanto a P4 é Professora Adjunta no Curso de Letras da UFT campus da Araguaína.

Em relação ao tempo de experiência profissional dos professores formadores investigados em nossa pesquisa, obtivemos os resultados que estão no gráfico 14.

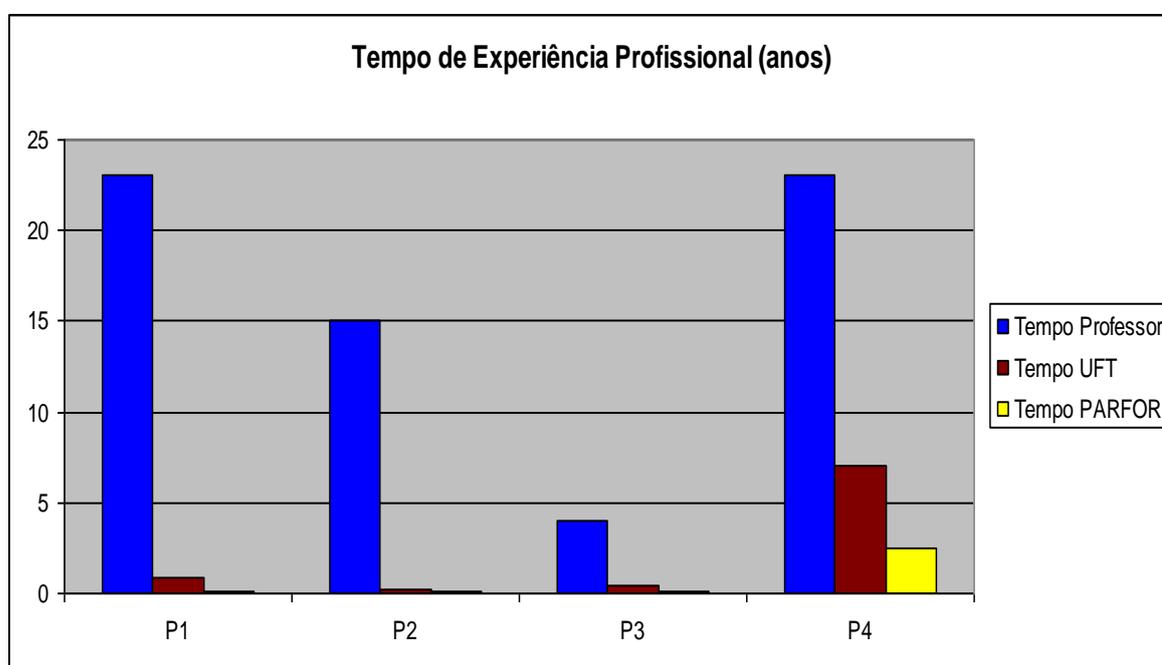


Gráfico 14. Tempo de Experiência Profissional professores formadores

No que diz respeito à experiência profissional, melhor visualizada no gráfico acima, vemos que 50% dos professores formadores (P1 e P4) tem 23 anos de experiência; 25% (P2) tem 15 anos de experiência e (P3) 25% tem 04 anos de experiência. A maior concentração, 50%, tem 23 anos de experiência em sala de aula, em contrapartida apenas 25% (P4) dos professores formadores tem 06 anos de vivência docente na UFT, sendo que 75% (P1, P2, e P3) dos professores formadores tem 1 ano de experiência na UFT. Em relação ao PARFOR, apenas 25% (P4) tem 02 anos de experiência, ou seja, desde a implantação do programa e o

restante 75% (P1, P2, e P3) dos professores formadores têm 02 meses. De qualquer modo, os dados nos mostram que a grande maioria dos professores participantes, o equivalente a 75% são bastante experientes na docência, com mais de 15 anos de experiência profissional.

3.1.3. Plano de Ensino: Atividades a Distância

Tendo em vista a importância das ações dos professores formadores no processo de aquisição e/ou apropriação do letramento digital dos alunos/professores que cursam Letras no PARFOR da UFT campus de Araguaína, acreditamos ser pertinente uma análise de algumas atividades propostas à distância. Dessa forma, elaboramos quadros descritivos dos quatro professores formadores alcançados por nossa pesquisa, identificados como P1; P2; P3 e P4, e das atividades por eles propostas. Vejamos os detalhes no quadro a seguir.

Quadro 7. Atividades a Distância

2. ATIVIDADES A DISTÂNCIA			
P1	P2	P3	P4
Fonética e Fonologia do Português	Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial	Psicologia da Aprendizagem	Letramento Literário
- Trabalho escrito. Coleta e apresentação de dados.	- Leitura e análise de textos literários; - Estudo dirigido de textos; - Resenha de filmes.	- Leitura orientada de jornais e revistas, a partir de assuntos relacionados com a disciplina: permitindo aos alunos a discussão de problemas atuais no processo de ensino e aprendizagem; - Trabalhos orientados para análises de textos acadêmicos, filmes e fotografias, pautados em interlocuções com áreas afins.	- Serão definidos textos teóricos para leitura a distância, devendo os professores em formação registrar na plataforma (fórum) suas impressões, dificuldades, compreensão, questionamentos, possibilidades de aplicação de propostas na prática docente. - Planejamento de atividades (transposição didática), vinculando os conhecimentos teóricos da disciplina ao ensino de língua materna. - Desenvolvimento de projetos com alunos da escola básica e sua divulgação na Plataforma Moodle.

	Pragmática
	<p>Os cursistas desenvolverão uma proposta de sequência didática que leve em conta os fundamentos da Pragmática. Essa sequência deverá ser desenvolvida em uma sala de aula em que atuam e os resultados daí decorrentes deverão constar num relatório.</p> <p>Leitura de texto teórico e considerações postadas no Moodle (fórum de discussão).</p>

Conforme podemos constatar, a professora formadora P1, que ministra a disciplina de “Fonética e Fonologia do Português”, propõe atividades de “Trabalho escrito” e também “Coleta e apresentação de dados”. Como se percebe, tais informações são imprecisas, principalmente em relação à segunda atividade, uma vez que não é possível visualizar o que pretende essa professora. No tocante ao professor P2, da disciplina “Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial” a proposta é de “Leitura e análise de textos literários”, “Estudo dirigido de textos”, e “Resenha de filmes”. Nesse caso está clara a proposta de trabalho *on-line* do professor. Já o professor P3, que dá aula de “Psicologia da Aprendizagem” propõe uma atividade “Leitura orientada de jornais e revistas, a partir de assuntos relacionados com a disciplina”, o que, segundo ele, permite aos alunos/professores a discussão de problemas atuais no processo de ensino e aprendizagem. Completando o quadro a professora P4, que leciona “Letramento Literário” informa que para as atividades *on-line* serão definidos textos teóricos para leitura à distância, devendo os professores em formação registrarem na plataforma *Moodle*, ferramenta fórum, suas impressões, dificuldades, compreensão, questionamentos possibilidades de aplicação de propostas na prática docente, etc. A professora P4 propõe ainda um “planejamento de atividades (transposição didática)”, vinculando os conhecimentos teóricos da disciplina ao ensino de língua materna. Aciona também com a possibilidade de discutir com os cursistas o desenvolvimento de projetos com alunos da escola básica, onde eles atuam para divulgação na plataforma *Moodle*.

Notadamente, a professora P4 propõe uma sequência de atividades que desafia os alunos/professores a manterem constantemente acesso à plataforma

Moodle. Nesse caso evidencia-se a importância que assume o professor formador, que, ao solicitar trabalhos acadêmicos *on-line*, exige do aluno uma interação maior com o ambiente virtual, favorecendo o exercício da prática digital, assumindo ele, o professor formador, a função de mediador pedagógico. Nesse sentido Moran (2000), afirma que:

[...] a mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem que ativamente contribui para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MORAN, 2000, p. 144).

Para esse autor, mediação, nessa perspectiva, é também uma forma de se apresentar e tratar determinado tema ou conteúdo, tendo como alvo o aluno, que, enquanto aprendiz, coleta informações, relaciona, organiza, manipula, discute e debate junto com seu professor, rumo a um conhecimento que seja significativo para ambos. Conhecimento esse, que se incorpore ao mundo intelectual e vivencial de alunos e alunas, e que os ajude compreender a realidade humana e social, com o poder de interferir nela, conclui Moran (2000). Não obstante, Machado & Teruya (2009) compreendem a mediação pedagógica como uma ação de intervenção no aprendizado do sujeito, seja presencial ou *online*. “Essa ação de mediação é concretizada essencialmente pelo professor, por meio de signos e de instrumentos auxiliares, que conduzirão alunos e professores na prática educativa” (MACHADO & TERUYA, 2009, p. 1726).

3.1.4. Relatório dos Docentes

Dando continuidade em nossa pesquisa, trazemos, na sequência, alguns relatórios produzidos pelos professores formadores. O intuito é identificar, no discurso proferido por estes, aspectos que contribuam para a efetivação do letramento digital dos alunos/professores, a partir de marcas linguísticas. Para melhor visualização subdividimos as falas por excertos.

Conforme afirmações anteriores, durante o período das atividades à distância, disponibilizadas para os alunos/professores, no ambiente virtual da UFT, além da realização das tarefas agendadas por cada professor formador, este ainda tem que

acompanhar, via *Moodle*, as atividades realizadas pelos cursantes, e elaborar o “Relatório do Professor Pesquisador” mensalmente, por quatro meses, após a realização do módulo presencial, que se inicia em janeiro e termina em fevereiro, sendo que a parte semipresencial vai de março a junho.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, alguns trechos dos relatórios em questão, e acrescentamos algumas observações que fizemos durante o período em que estivemos no ambiente da pesquisa.

Em linhas gerais, todos os professores/formadores participantes da pesquisa, P1, P2, P3 e P4, estabelecem junto com os alunos/professores, suas relações de ensino aprendizagem. Porém constatamos que apenas uma minoria, durante o período presencial, constrói uma aprendizagem relativa ao uso das ferramentas comunicacionais via *Moodle*. Somente o professor formador P4 frequenta e utiliza o LABIN durante a aula presencial, ensinando e disponibilizando o uso do computador para atividades escolarizantes. Certamente esta é uma estratégia de apropriação dos alunos/professores para com os recursos computacionais, com fins de uso e práticas do letramento digital. Para Rodrigues (2006, p. 40), apropriar-se das NTCIs torna-se “uma tarefa não muito simples e nem tão automática. Requer um movimento de aprendizagem que envolve o domínio de algumas funções por meio de atividades práticas, ou seja, envolve a capacidade de utilizar os recursos que estão implícitos nelas”.

Vejamos a fala seguinte:

Excerto 1: professor formador P3

Um ponto negativo é a falta de acesso à Plataforma *Moodle*, que poderia facilitar a interação e dinamizar o aprendizado, oportunizando um aprendizado direto. Pensando no próximo semestre, creio que o problema poderá ser resolvido se eu, o professor, disponibilizar um período de aula para levar os alunos no laboratório e acompanhá-los no cadastro da disciplina. O que posso fazer agora é enviar um *e-mail* solicitando o cadastro na disciplina e acompanhando o aluno que ingressar.

Quando o professor afirma que “[...] um ponto negativo é a falta de acesso [...] o problema poderá ser resolvido se eu, o professor [...]” comprova que a interação realmente ocorre quando o sujeito é capaz de realizar para seu usufruto daquilo que

de fato é construído e está disponível. Em relação à fala “[...] se eu, o professor,...disponibilizar..., acompanhar...[...]”, percebemos que professor se configura como o agente de letramento dos alunos/professores, mobilizando o saber e as experiências destes, incitando-os às práticas do letramento digital. Pensando neste contexto digital e no professor enquanto agente promotor dos eventos de letramento, Lèvy (1999) aponta que:

[...] o ideal mobilizador da informática [...] é a inteligência coletiva, a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe (LÉVY, 1999, p. 167).

Nesse sentido asseguramos que além do professor beneficiar a formação do seu aluno, ele também é capaz de promover sua autonomia, se revestindo de práticas de letramento. Ademais, e segundo Kleiman (2006), o professor, ao mobilizar as capacidades dos membros dos grupos, bem como ao favorecer a participação de todos segundo as capacidades individuais de cada um, apresenta-se como agente de letramento, sendo ele próprio um ator social, capaz de criar as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo.

Não obstante, em nossa pesquisa constatamos que todos os professores formadores participantes são unânimes em relação à falta de interação, ao descumprimento de prazos e ao uso de *e-mail*. O excerto 2, 3, e 4, a seguir, apresentam isso em detalhes.

Excerto 2: Professor formador P1

É importante destacar que somente 29 alunos entregaram o trabalho na data prevista; outros entregaram com atraso e, até o presente momento, 41 alunos o fizeram. Tal fato mostra que mesmo as atividades avaliativas são entregues com atraso e o comprometimento não é o esperado, já que o aluno deve ter responsabilidade com suas atividades acadêmicas e não deveria esperar que o professor enviasse vários *e-mails* cobrando uma atividade que é parte de sua nota final.

Excerto 3: professor formador P2

Foi combinado com a turma a entrega de um trabalho comparativo entre Gregório de Matos Guerra e Aleijadinho (relação entre poesia e artes visuais) para o dia 30.04.2012. A maioria dos alunos ainda não enviou este terceiro trabalho. Ressalta-se, ainda, que muitos alunos não enviaram o segundo trabalho também.

Excerto 4: professor formador P3

Em abril de 2012, os estudantes postaram diversas atividades via e-mail. Por outro lado, não recebi nenhuma atividade pela Plataforma *Moodle*, mesmo insistindo bastante para que os mesmos comecem uma interação mais efetiva via *Moodle*.

Excerto 5: professor formador P4

O que temos observado, quando acompanhamos o uso da plataforma pelos cursistas, é que estes identificam as atividades lá postadas (vemos o registro), mas não deixam no site seus comentários, preferindo enviar e-mails para os professores. Segue a cópia de um desses e-mails, na qual a cursista comenta o envio de seu trabalho:

PARFOR: LETRAS PORTUGUÊS 🤔🤔🤔🤔🤔🤔

BOA TARDE QUERIDA PROFESSORA!!! 🌹🌹🌹🌹

Me perdoe a demora.

Ma somente agora tive tempo de postar o seu trabalho.

Procure me atenderfalta de tempo muito trabalho. 🙏👍👍

Obrigada!!! A paz de Jesus.

Fique com Deus.

Um abraço!

acadêmica: **AP1A** 🌹

Leia!!

Nas situações acima citadas, podemos inferir que existe uma falta de disponibilidade, seja da tecnologia (computador, *internet*), seja de conhecimento sobre o *Moodle*, seja de tempo (dupla jornada de atividades); mas mesmo assim podemos considerar que os alunos/professores estão, de alguma forma, tendo acesso e participação no curso em questão. Primeiro, constatamos que alguns

expõem os problemas que enfrentam, buscando criar estratégias de acesso e participação. Vejamos alguns exemplos destacados nos excertos:

Excerto 6: aluno/professor AP9A

Na verdade, para não ser descartado todos os conhecimentos adquiridos durante as aulas presenciais, é sim necessário mesmo que continuemos nos exercitando continuamente, pois confesso que já tinha esquecido muito do que tinha aprendido. Assim, sendo, essas propostas são realmente válidas. Vou continuar tentando responder as questões do exercício “Transcrição Fonética e Fonêmica. Também não encontrei o alfabeto fonético no computador. *Araguanã – Tocantins*”. (AP9B)

Excerto 7: aluno/professor AP11B

Oi professora, quando eu estava fazendo os exercícios no site, encontrei muita dificuldade e percebi o tanto que eu errei.... Mais vou estudar todos os dias no site.

Excerto 8: aluno/professor AP16B

Oi professora, o artigo que você nos enviou é muito interessante li e gostei muito, não pude participar do fórum devido não ter acesso a internet agora ficou mais fácil, porem nos finais de semana que temos mais tempo ela some e nos deixa na mão. Até breve, sauuuuuuuuuuuuuudadessssss.

Em segundo lugar, acompanhamos também os relatórios disponíveis na Plataforma *Moodle* na barra Caixa Adesiva Administração (barra à esquerda), que permite acompanhar e ter um descritivo de participação e atividades propostas em cada disciplina. Esclarecemos que as tabelas abaixo são apenas de um professor formador, a professora P4, que ministra duas disciplinas, cujo acesso nos foi permitido por ela.

Tabela 1. Letramento Literário

Atividade	Visualizações ¹⁸	Último acesso
Fórum de notícias	67	Quinta, 13 setembro 2012, 19:23 (23 horas 54 minutos)
Tópico 1		
Projetos em andamento	182	Quinta, 13 setembro 2012, 19:24 (23 horas 53 minutos)

Tabela 2. Pragmática

Atividade	Visualizações	Último acesso
Fórum de notícias	505	Quarta, 12 setembro 2012, 16:10 (2 dias 3 horas)
Tópico 1		
Fórum de discussões teóricas	503	Quarta, 12 setembro 2012, 16:10 (2 dias 3 horas)
Cursistas pragmáticos	110	quarta, 12 setembro 2012, 16:09 (2 dias 3 horas)
Leitura	59	Quinta, 13 setembro 2012, 20:04 (23 horas 8 minutos)
Um artigo	129	domingo, 9 setembro 2012, 17:28 (5 dias 1 hora)
Tópico 2		
Máximas	91	Terça, 11 setembro 2012, 18:57 (3 dias)
Máximas - texto teórico	37	Domingo, 9 setembro 2012, 16:52 (5 dias 2 horas)
Atos de fala	101	Quarta, 12 setembro 2012, 16:09 (2 dias 3 horas)
Tópico 3		
Análise de texto 2	298	Quarta, 12 setembro 2012, 16:10 (2 dias 3 horas)
Tópico 4		
Projetos em andamento	392	Segunda, 10 setembro 2012, 17:04 (4 dias 2 horas)
Tópico 5		
Atividade 3 - Texto teórico sobre ensino na perspectiva do uso	250	Quarta, 12 setembro 2012, 16:11 (2 dias 3 horas)
Tópico 6		
Discutindo ensino de gramática	283	Quarta, 12 setembro 2012, 16:11 (2 dias 3 horas)
Tópico 7		
Discutindo em ensino de gramática	76	Quinta, 13 setembro 2012, 20:04 (23 horas 8 minutos)

¹⁸ Visualização significa o número de vezes que o aluno acessou o portal.

Para analisar os dados das tabelas, comparamos as atividades propostas em duas disciplinas respectivamente em 2011/2 e 2012/1.

Na tabela 1, o que chama atenção é o número expressivo de visualizações no tópico “Projetos em Andamento”, num total de 182. Considerando o período de 4 meses de duração das aulas no semestre, temos uma média de 45 acessos por mês, ou seja, podemos inferir que pelo menos 1,5 alunos por dia fazem uso dessa ferramenta. Todavia, precisamos considerar a possibilidade de que um mesmo aluno acesse mais de uma vez. Porém, não foi realizada nenhuma atividade como mensagem ou postagem. Já no Fórum de Notícias constatamos uma média de quase 02 acessos por dia.

O que é interessante perceber é o elenco das atividades propostas on-line na segunda disciplina, abrangendo Fórum de Notícias, Fórum de Discussão, Chats, Leituras, Postagem de Material e Mensagens. Fazendo uma comparação da disciplina “Letramento Literário” com “Pragmática”, no tópico Projetos em Andamento, percebemos que enquanto na primeira o número de acessos foi de 182, na segunda foi de 392. Vale lembrar que o número de tópicos descrito é relativo ao número de atividades planejadas e realizadas.

Com efeito, todos esses números comparados demonstram que o acesso dos alunos/professores é construído por eles mesmos, desde que haja a condição físico-material. Por outro lado, é preciso levar em conta que, ainda que haja a sua construção individual, às vezes percebemos que o aluno/professor possui disponibilidade e acesso, mas, por tudo que foi discutido até agora, é possível aferir que eles não querem desenvolver sua prática de letramento digital no ambiente virtual do curso.

Para melhor entendermos isso, retomamos o seguinte *e-mail*:

Excerto 9: aluno/professor AP1A

PARFOR: LETRAS PORTUGUÊS 🙄🙄🙄🙄
BOA TARDE QUERIDA PROFESSORA!!! 🌹🌹🌹🌹
Me perdoe a demora.
Ma somente agora tive tempo de postar o seu trabalho.
Procure me atenderfalta de tempo muito trabalho. 🙄🙄🙄
Obrigada!!!
A paz de Jesus.
Fique com Deus.

Um abraço!
ACADÊMICA: **AP1A** 🌹
Leia!!

Analisando a fala da acadêmica AP1A, percebemos que mesmo resistindo à não participação do evento de letramento situado na atividade proposta, ela se contradiz demonstrando habilidades computacionais; anexa ícones, altera caixa de letras, exhibe configurações e personaliza seu *e-mail*, ou seja, ela poderia utilizar perfeitamente o Fórum de Notícias do *Moodle* e postar sua mensagem. Dessa forma, vemos que mesmo sem o acesso ao *Moodle*, ela participa socialmente do evento do letramento digital, evidenciado por seu acesso via e-mail, alcançando o objetivo buscado. De acordo com Buzato (2007), o benefício que as NTCIs e o computador em si podem trazer à sociedade ou, no caso particular da pesquisa em questão, de formação continuada a distância, não está na ferramenta tecnológica, em si, mas no uso que se faz dela para alcançar seus objetivos. Ademais, “devemos pensar mais nas apropriações, em como isso vai se dar quando chegar àquele contexto, em como o contexto adapta, modifica, critica, adota ou reproduz o que está chegando” (BUZATO, 2007, p. 84).

3.2. O MOODLE E SUAS INTERFACES

Segundo Flores (2010), o *Moodle* é *Open Source* e livre, tendo como benefícios o fato de que os usuários não pagam para experimentar e usar, de sorte que usuários podem modificar os *softwares* adaptando-os às suas necessidades. Não deve ser confundido com o *IntroduMoodle* que é um LMS (*Learning Management System*-Sistema de gestão da aprendizagem), muitas vezes também designado de *CWE* (*Collaborative Work Environment*), permitindo a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Já Alves (2009, p. 188), assegura que “o ambiente *Moodle* é um software livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar as atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância”. Para esse autor, estas interfaces ampliam o espaço para a discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas escolares, permitindo

que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem. E é isso que veremos a seguir.

3.2.1. Interfaces do *Moodle*: A Interatividade como aspecto do Espaço Virtual

Estudos como os de Lèvy (1993), informam que interfaces são dispositivos que agenciam operações envolvendo processos de transcodificação e gerenciamento de fluxos de informações. Para Alves (2009), as interfaces são as ferramentas que medeiam a comunicação entre um sistema informático e seus usuários num ambiente colaborativo. Para efeito de nossa pesquisa, encontramos as seguintes ferramentas no *Moodle* da UFT:

a) Barra de Navegação

Esta ferramenta apresenta a navegação da sala onde acontece a interação, na medida em que o usuário acessa conteúdos e recursos, fazendo com que ele se localize, possa voltar para o início da sala ou mesmo navegar no ambiente colaborativo.

b) Caixas Adesivas

Estas são literalmente as caixas onde o tutor e ou professor pode disponibilizar as diferentes funcionalidades de comunicação, administração e suporte ao usuário da sala de aula virtual. Podem ser vistas no *menu* da esquerda, Fóruns, *Chats*, Participantes, Atividades, Cursos e Relatórios.

c) Tópicos

Este é o local onde o tutor e/ou professor adiciona matérias e atividades ao curso de acordo com seu planejamento curricular.

Vejamos tudo isso na figura seguir.

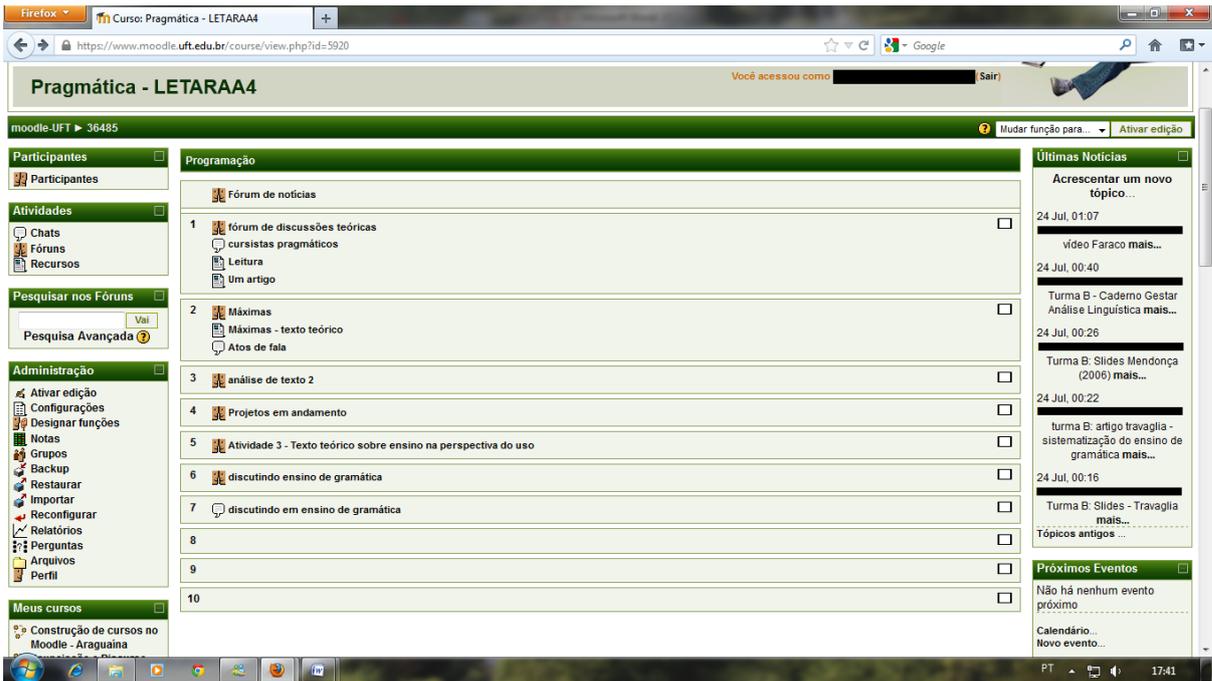


Figura (9). Interface do Moodle da UFT e seus principais elementos

De maneira geral, as ferramentas do Moodle da UFT podem ser divididas em três grandes grupos: ferramentas de comunicação, administração e suporte, sendo utilizadas basicamente da seguinte forma: as atividades são organizadas e disponibilizadas na ferramenta “Atividades”, onde são colocados textos e materiais didáticos do curso, ou materiais que subsidiam a resolução de uma atividade específica. As ferramentas de comunicação, nas quais se encaixam as ferramentas “Fóruns de Discussões, Bate-Papo, Escolhas e Glossários”, tendo sido criadas para apoiar o desenvolvimento das atividades. A ferramenta “Pesquisa de Avaliação” também se insere nesse grupo, e nela podem ser colocados os Recursos e Tarefas que sejam de interesse geral dos alunos. Por fim, também ligada à administração está a ferramenta “Relatórios”, que permite aos professores formadores acompanhar a frequência de entrada dos participantes do curso no ambiente virtual.

3.2.2. Navegando pelas Ferramentas de Comunicação

Vejamos, agora, um panorama de como acontece a interação comunicacional nas ferramentas propostas pelo Moodle no curso de Letras do PARFOR da UFT campus de Araguaína. Lembramos que as ferramentas de comunicação

correspondem às atividades propostas *on-line* descritas no plano de ensino de cada disciplina.

a) Participantes

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'Pragmática - LETARAA4'. The page title is 'Pragmática - LETARAA4' and the course ID is 36485. The page shows a list of participants with the following data:

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso ↑	Selecionar
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	agora	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	2 horas 30 minutos	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	1 dia	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	1 dia 7 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	1 dia 23 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	7 dias 7 horas	<input type="checkbox"/>

Fig. (10). Participantes 1.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa - LETARAB3'. The page title is 'Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa - LETARAB3' and the course ID is 36500. The page shows a list of participants with the following data:

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso ↑	Selecionar
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	agora	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	6 dias 22 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Araguaína	Brasil	29 dias 22 horas	<input type="checkbox"/>

Fig. (11). Participantes 2.

Ao clicar na ferramenta “Participantes”, temos acesso aos nomes dos alunos/professores cadastrados na respectiva disciplina. Como podemos ver na Fig. (11), os alunos/professores que estão cadastrados nas disciplinas “Pragmática”, ministrada pela Professora Formadora P4, e “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa”, da Professora Formadora P1. Nesse ponto, vale ressaltar que o número de alunos/professores cadastrados na disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa” é pequeno, ou seja, são apenas 14, enquanto na disciplina “Pragmática” o número de participantes representa toda turma cadastrada, ou seja, 53 participantes. Acrescentamos que foi numa aula desta disciplina que a professora P4, levou a classe ao Laboratório de Informática.

b) Atividades

Na ferramenta “Atividades”, são disponibilizados, pelos professores formadores, os arquivos com as propostas de atividades que podem ser encontradas no curso, ou seja, na disciplina cadastrada. Também nessa ferramenta, como pode são elencados os *Chats* e *Fóruns*. Temos ainda a ferramenta *Recursos*, onde o professor formador posta leituras diversas, artigos e outros.

c) Fóruns

De acordo com Scorsolini-Comin, Inocente e Matias (2009), Fórum é um espaço aberto para que diferentes posicionamentos sejam expressos, acolhidos e respeitados, o que será mediado pelo professor e/ou tutor da turma. A ferramenta de comunicação *Fóruns*, no ambiente virtual da UFT é dividida em *Gerais* e *Atividades de Aprendizagem*, sendo a primeira para avisos e notícias e a segunda são temas propostos pelo professor formador, para uma discussão de forma assíncrona. Para efeito de nossa pesquisa, analisamos esta última. Vejamos as figuras a seguir.

Pragmática - LETARAA4

moodle-UFT ► 36485 ► Fóruns

Fazer assinatura em todos os fóruns
Cancelar assinatura em todos os fóruns

Fóruns gerais

Fórum	Descrição	Tópicos	Assinante
Fórum de notícias	Notícias e avisos	12	Sim

Fóruns para atividades de aprendizagem

Seção	Fórum	Descrição	Tópicos	Assinante
1	fórum de discussões teóricas	Para começo de conversa, dois questionamentos: 1. O que você entende quanto à ideia de que a todo ensino de língua materna subjaz uma concepção de língua? O que você entende por isso? 2. Que implicações você aponta para a opção teórico-prática relacionada ao ensino de língua ...	7	Sim
2	Máximas	Vídeos(youtube) para você considerar a observância ou não das máximas conversacionais...	1	Sim
3	análise de texto 2	queridos cursistas, temos aqui mais um tópico para discussão. Observe sempre o que disseram os colegas e dialogue com suas posições.	1	Sim
4	Projetos em andamento	Prezado cursista, aqui você deverá postar o projeto de leitura/escrita que desenvolverá tendo como um dos fundamentos teóricos a pragmática. Ao disponibilizar no fórum, você permite que outros leiam seu projeto, vejam os comentários da professora e, assim,	2	Sim

Fig. (12). Fóruns Gerais.

Na ferramenta Fóruns Gerais, destacamos, inicialmente, os fóruns para atividades de aprendizagem, com as seções 1, 2, 3, 4. Na seção número 1 temos “fórum de discussões teóricas”, quando são descritas as atividades propostas pelo professor formador. Na seção 2, denominada “máximas”, a professora P4 disponibiliza vídeos do *youtube*, solicitando para considerar a observância, ou não, das máximas conversacionais. Na seção 3, designada “análise de texto 2”, temos a seguinte construção discursiva: “...queridos cursistas, temos aqui mais um tópico para discussão. Observe sempre o que disseram os colegas e dialogue com suas posições”. Já na sessão 4, a professora formadora anuncia aos alunos/professores, que neste espaço deverão postar o projeto solicitado para efeito de avaliação da disciplina “Pragmática”, prosseguindo com recomendações importantes, ao afirmar que essa atividade permitirá que outros tomem conhecimento do trabalho realizado.

Na concepção de Scorsolini-Comin, Inocente e Matias (2009), o Fórum, nas proposições bakhtinianas, pode ser entendido como um espaço no qual diferentes alteridades podem ser atualizadas, desde que cada aluno, individualmente, registra a sua opinião a partir de uma proposição inicial e os demais vão construindo os seus comentários baseados em registro anterior. Assim, o diálogo se dá de maneira

assíncrona. “A cada nova participação no Fórum, o aluno tem que se posicionar a partir das opiniões emitidas anteriormente. Assim, ele dialoga não apenas com a proposição inicial (o mote do Fórum), mas também com os diversos outros posicionamentos assumidos pelos colegas de turma” (SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE E MATIAS, 2009, p. 179), e sendo assim, a opinião da cada participante será marcada, tanto pelas suas próprias opiniões sobre o tema abordado, quanto pelo que foi escrito pelos colegas de interação, uma vez que o Fórum não se dá de forma dispersa, mas, antes, tenta estabelecer uma conexão a partir do que já foi escrito durante a conversação. Apresentamos e discutimos a seguir o Fórum de discussão promovido pela professora P4 para interagir com alunos/professores da turma de Letras A.

Prezados acadêmicos-professores,

Leiam o texto a seguir e respondam aos questionamentos que apresentamos. Como se trata de um fórum de discussão, vocês podem aproveitar os comentários dos colegas, ampliando-os, concordando ou discordando, acrescentando novos dados...

A ideia é que, mesmo longe, possamos aprendermos juntos...

Na medida do possível, também estarei presente nas discussões...

Boa atividade.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
o texto que motivará a discussão teórica	[Redacted]	6	Sex, 29 Jun 2012, 15:38
Comentarios sobre o artigo	[Redacted]	1	Sex, 29 Jun 2012, 15:31

Fig. (13). Fórum de Discussão

Como podemos perceber neste Fórum de Notícias, que foi postado no dia 29 de junho de 2012 às 15:38h, a professora formadora posta um pequeno texto convocando os acadêmicos a lerem um texto, que pode ser acessado no tópico “o texto que motivará a discussão teórica”, tendo, na sequência, o tópico “comentário sobre o artigo”, de uma aluna/professora, postado pela professora formadora na sexta-feira dia 29 de junho de 2012 às 15:31h.

Excerto 10: professora formadora P4

Leiam o texto a seguir e respondam aos questionamentos que apresentamos. Como se trata de um fórum de discussão, vocês podem aproveitar os comentários dos colegas, ampliando-os, concordando ou discordando, acrescentando novos dados...A ideia é que, mesmo longe, possamos aprender juntos...Na medida do possível, também estarei presente nas discussões.

Com efeito, no trecho: “Como se trata de um fórum de discussão”, percebemos uma motivação a uma “reação ativa ao discurso de outrem”, conforme Volochinov e Bakhtin (2002, p. 148). A partir das leituras disponibilizadas (Leiam o texto), os alunos/professores podem atribuir uma intencionalidade às palavras do professor/formador. Na fala: “*vocês podem aproveitar os comentários dos colegas*”, o professor formador subverte a sua posição tradicional e sugere a voz dos outros alunos/professores e sua participação, pois, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2002, p. 148), uma “apreensão ativa” do enunciado de outrem, manifestada na “réplica interior” e seguida do comentário efetivo em relação à construção do conceito. Quando a professora formadora afirma: “concordando ou discordando”, notamos a proposta de formação de uma “cadeia de enunciados ininterrupta” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 2002, p. 123), tornando evidente a proposta de relação dialógica e colaborativa entre os alunos/professores e a professora/formadora. No trecho em que a professora diz que “mesmo longe, possamos aprender juntos...” Vemos aqui que o processo de aprendizagem é colaborativo e de construção conjunta. Quando ela afirma que “*Na medida do possível, também estarei presente nas discussões*”, a professora/formadora potencializa, assim, a construção colaborativa através da escrita, sendo esta primordial, porque estamos considerando a falta das interações face a face, ou seja, a única forma de participação é por meio da escrita.

Vejamos o comentário da aluna/professora a seguir:

Excerto 11: aluno/professor AP1A

Já li um pouco obre o artigo que você postou e estou deveras feliz em poder conhecer um pouco mais sobre a pragmática e seus usos. Isso que o autor fala sobre como terminar uma conversa telefônica é verdade, as vezes estamos conversando e não sabemos como

finalizar a ligação e fica repetindo as coisas que já foram ditas, hoje quando liguei para o meu pai fiquei procurando uma palavra legal para finalizar nossa conversa e me lembrei desse artigo e falei então ta pai fica com Deus amanhã ligo novamente. E é exatamente como o autor diz: A estas particularidades e expressões comuns à comunicabilidade, tão importantes à adequação e à naturalidade da linguagem, é que chamamos de pragmática. É preciso ler bastante para de fato compreendermos essa pragmática um dia chego lá.
Bjs

Resposta da Professora/formadora:

Excerto 12: aluno/professor AP1A

Que bom que está vendo que a pragmática não se dissocia da nossa vida, Vanderli. A linguagem permeia tudo o que fazemos e as teorias linguísticas nos ajudam a pensar nelas criticamente e, no nosso caso específico, em como podemos aplicá-las no ensino...
Um abraço saudoso,

Em postagens como essas acreditamos que a professora/formadora mantém a função de informadora principal porque ela que estipula as tarefas, os textos a serem lidos e os temas a serem discutidos. Em contrapartida, os alunos/professores também podem assumir algumas características ao trazerem informações sobre a tarefa proposta, como é visto no trecho: “E é exatamente como o autor diz: A estas particularidades e expressões comuns à comunicabilidade, tão importantes à adequação e à naturalidade da linguagem, é que chamamos de pragmática”. Nas interações virtuais, basta apenas digitar a sua contribuição e enviá-la. Na resposta da professora/formadora: “*Que bom que está vendo que a pragmática não se dissocia da nossa vida*”, vemos sua função de animadora nesta interação, tentando direcionar e manter um movimento contínuo ao objeto estudado.

e) Chat (Bate-Papo)

Na ferramenta *Chat* as sessões também são temáticas e agendadas nos horários previamente determinados pelo professor formador. É uma atividade de comunicação síncrona, considerando que seu registro fica disponível e podendo ser

lido por quem não participou, ou até mesmo por quem se interessar. Na concepção de Rörig e Backes (2004, p. 4), o *Chat* “funciona como uma técnica de *brain storm*, momento em que todos os participantes interagem sincronicamente, expressando suas ideias de forma livre”, permitindo aos mesmos conhecerem as manifestações espontâneas sobre determinado tema, possibilitando também uma discussão mais profunda acerca do assunto. Esta técnica, segundo os autores, acontece em tempo real e numa velocidade surpreendente, podendo haver a manifestação simultânea de todos, isto é, a interação, o que requer um acompanhamento do professor orientando a atividade e também tomando cuidado para não entrar a todo o momento nas manifestações.

Vejamos como essa ferramenta está disposta no *Moodle* da UFT.

Tópico	Nome
1	cursistas pragmáticos
2	Atos de fala
7	discutindo em ensino de gramática

Você acessou como [nome oculto] (Sair)
36485

Fig. (14). Sessão de *Chat*.

Conforme a figura 14, no dia 23 de janeiro de 2012 aconteceu uma sessão de *Chat* promovida pela professora formadora P4, abordando a introdução do ensino

teórico da pragmática como conteúdo da disciplina de Pragmática. O evento iniciou-se às 16:50h e estendeu-se até às 17:52h. Participaram da discussão, além da professora formadora, treze alunos/professores. Vale salientar que tivemos acesso aos diálogos gerados durante o *Chat*, por isso, acreditamos que essa atividade promove aspectos importantes que se configuram como eventos de letramento digital. Ademais, Martins & Oliveira (2005), informam que as novas tecnologias na educação, nomeadamente as ferramentas digitais, submetem-nos a uma constante adequação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se necessária à capacitação de estudantes e professores para uma aquisição contínua de novos conhecimentos. “A resolução de problemas de forma criativa, o processamento e disseminação das informações, o domínio e a utilização dependem do resultado da contínua atualização com o meio tecnológico” (MARTINS & OLIVEIRA, 2005). Para esses autores, apesar do *chat* ser considerada uma ferramenta complexa, uma vez que depende da inter-relação de vários fatores que surgem da situação, um dos caminhos para um bom aproveitamento de suas funções é o professor observar as sinalizações que os alunos expressam nos espaços do ambiente virtual do curso, porém, isto requer do professor flexibilidade e responsabilidade, de modo que possam contemplar as questões emergentes e singulares próprias dessa interatividade, para que possam ser integradas aos propósitos do curso.

Nesse sentido trazemos detalhes da interação dos participantes do *chat* da disciplina de pragmática, denominado “*chat* cursistas pragmáticos”, da segunda, 23 janeiro 2012, 16:50 segunda, 23 janeiro 2012, 17:52, com a transcrição do relatório de participação.

Tabela 3

PARTICIPANTES INSCRITOS	52
PARTICIPANTES QUE INTERAGIRAM	13

O *Chat* Cursistas Pragmáticos ocorreu durante a disciplina Pragmática da professora/formadora (P4) no período presencial do semestre letivo de 2012/1, agendado para o dia 23 de janeiro de 2012. Como já falamos, o *Chat* é disponibilizado no *Moodle* como uma das atividades no campo da comunicação interacional. O modo de funcionamento é bastante simples: cada participante digita

sua mensagem e toda vez que teclar “*enviar*”, o texto aparece na tela do computador da outra pessoa, em tempo real, ou seja, os interlocutores estão simultaneamente conectados, através de computadores interligados. Vale ressaltar que esta interação não é face a face, sendo mediada pelo computador e mais especificamente pelo uso da escrita. Esclarecemos que o sistema na Plataforma *Moodle* computa a entrada e saída de todos os participantes no *Chat*, mas a sessão encerrada é computada apenas para os que interagem escrevendo seus textos.

Para efeito de nossa pesquisa, recortamos algumas sessões encerradas do *Chat* cujo questionamento é: “*E ENTÃO? O que é mesmo Pragmática?*”

O questionamento da professora/formadora abre a proposta e permanece no aguardo dos participantes. Inferimos que a atividade proposta busca motivar essa prática digital desencadeada pelo evento de letramento o *Chat*. De acordo com Heath (1982), os eventos de letramento se caracterizam em situações em que a língua escrita é parte integrante da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação. Todavia, percebemos a participação tímida dos participantes durante o início da atividade, dando a entender que ficavam esperando a intervenção do professor formador conforme segue.

Excerto 13



16:54 Luiza: Maria Sônia, Rosângela, Marcília... as senhoritas não dizem nada????

Quando começaram a interagir com suas falas escritas, pudemos notar que quase todas eram curtas e de períodos simples, apresentando algumas abreviaturas e características de uma prática de letramento informal. Vale ressaltar que muitos mesmo estando presentes virtualmente, apenas entravam, mas não socializavam sua fala. Abaixo segue parte da transcrição do *Chat*.

Excerto 14

16:50: Cintia Kicila Barbosa Silva entrou no chat



16:51 Cintia: Pragmatica é o estudo do uso da fala, analisando também o contexto em torno do diálogo



16:52: Maria Sônia Alves da Silva entrou no chat



16:52: Luiza Helena Oliveira da Silva abandonou este chat



16:53: Rosangêla Abreu da Costa entrou no chat



16:53: Luiza Helena Oliveira da Silva entrou no chat



16:53: Marcilia Silva de Paula Ataides entrou no chat



16:53: Angela Maria Ferreira dos Santos Costa entrou no chat



16:54 Luiza: OK, Cíntia. E o que vc está achando dessa teoria?



16:54 Luiza: Maria Sônia, Rosângela, Marcília... as senhoritas não dizem nada????



16:55: Maria Neide de Moura Silva entrou no chat



16:55: Vanderli Lima entrou no chat



16:55: Maria Sônia Alves da Silva abandonou este chat



16:55: Maria Sônia Alves da Silva entrou no chat



16:56: Telma Miranda de Melo entrou no chat



16:56: Maria helena lima de sousa entrou no chat



16:56 Maria: Êta foi difícil mas encontrei o blog.



16:57: Delaides Fernandes Neves entrou no chat



17:00 Marcilia: Pragmática é o uso da linguagem, é a língua em funcionamento.



17:00 Angela: O estudo da linguagem em uso



17:00 Delaides: É o uso da língua e os sons.



17:00 Luiza: esse *chat* está lotado, mas estão muito silenciosos...

Vejamos também as seguintes falas:

Excerto 15



17:04 Marcilia: A PRAGMÁTICA NÃO É USADA SÓ NA ESCOLA MAIS FORA DA ESCOLA, É ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.



17:08 Marcilia: LUIZA HELENA VC É UMA GATA, TE ADMIRO...LUCIA



17:09 Telma: Professora vc é mi!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

De acordo com os diálogos proferidos, constatamos o uso de letras maiúsculas e o alongamento das letras para marcar mais intensidade na fala. É como se fosse um grito em silêncio emitido pelo locutor. Dessa forma, percebemos que nas últimas sessões a interação começava ser bem mais participativa e simétrica entre os participantes. Conforme segue abaixo, podemos destacar a relação da teoria proposta pela Pragmática a situações cotidianas do uso da língua, o que inferimos é a compreensão da teoria para subsidiar sua participação no *Chat*.

Excerto 16



17:10 Maria: A pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação. Como exemplo, suponha uma pessoa queira fazer uma segunda pessoa não fumar numa sala. Pode simplesmente dizer, de uma forma muito direta: "Pode deixar de fumar, por favor?". Ou, em alternativa, pode dizer: "Huumm, esta sala precisa de um purificador de ar". Repare que a palavra 'fumo' ou 'fumar' não é utilizada, mas indiretamente revela a intenção do locutor.

f) *Blog*

Outra ferramenta digital, o *Blog*, está disponível no ambiente virtual *Moodle* da UFT quando clicamos “Participantes”, e é sempre utilizada para assuntos diversos, independentemente de estar ou não entre as ações das atividades propostas. Os alunos/professores e os professores formadores utilizam tal ferramenta para deferentes contextos, tais como dúvidas acerca das atividades propostas, sobre o trabalho para avaliação final, para justificar problemas que impediram a entrega de alguma atividade, bem como para contar sobre projetos que estejam realizando em suas escolas, dentre outros temas relevantes. Para Marinho (2007), *blog* é um espaço colaborativo que pode ser reconhecido pela escola como um recurso útil na integração ensino e aprendizagem, e dessa forma deve ser considerado pela escola como uma estratégia importante nas ações de formação. O autor acredita que no ambiente escolar os *blogs* podem servir a vários fins: “Podem ser o portal da escola sua forma de se abrir e se mostrar para o mundo. Podem ser o espaço de divulgação de ações ou projetos específicos, o *e-portfólio* de professore se alunos, recursos no acompanhamento e gestão da escola” (MARINHO, 2007, p. 2). Richardson *apud* Marinho (2007, p. 3), identifica vários aspectos pelos quais os blogs se constituem num elemento de utilização importante para a escola, tais como: ferramenta construtivista de aprendizagem; audiência potencial que ultrapassa os limites da escola, permitindo que aquilo que os alunos produzem de relevante vá muito além da sala de aula; arquivos da aprendizagem que alunos e até professores construíram; ferramenta democrática que suporta vários estilos de escrita e podem

favorecer o desenvolvimento da competência em determinados tópicos quando os alunos focam leitura e escrita num tema.

Nesta seção apresentamos, discutimos e analisamos o ambiente virtual da UFT o *Moodle* e suas ferramentas digitais, as quais possibilitam a interação entre aluno/professores e professores formadores no curso de Letras do PARFOR. De acordo com Pinho e Almeida (2011), a plataforma *Moodle* é um importante instrumento facilitador da aprendizagem, mas ao realizarem um estudo sobre este ambiente virtual, as autoras constataram que o mesmo não tem um uso efetivo por parte dos acadêmicos, chegando mesmo a ser subutilizado, o que foi também uma comprovação que fizemos em nossa pesquisa. Afinal, ao priorizarem a comunicação via *e-mail*, os alunos/professores objeto de nosso estudo, deixam de utilizar o *Moodle* em suas interações comunicacionais com os professores formadores, limitando as práticas de letramento digital aos quais estão expostos durante o curso.

3.3. O LETRAMENTO DIGITAL DOS PROFESSORES/ALUNOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR/UFT/ARAGUAINA

Nessa seção, retomamos algumas propostas contidas na introdução de nossa dissertação. O intuito é verificar se o que foi apresentado foi realmente contemplado no transcorrer da descrição, discussão e análise dos dados, partindo das seguintes indagações:

- a) As atividades propostas presenciais se diferenciam das *on-line*?
- b) Como se dá a interação comunicacional dos professores formadores com os alunos/professores na Plataforma *Moodle* e *internet*?
- c) As práticas do letramento digital estão associadas com as habilidades no uso do computador?
- d) Qual é a contribuição do próprio curso e do professor formador para que o aluno/professor desenvolva habilidades e familiaridade com práticas digital?

Com efeito, e no tocante ao primeiro questionamento acerca das atividades propostas pelos professores formadores aos alunos/professores, tanto presenciais

quanto *on-line*, durante o período em que estivemos presente no ambiente da pesquisa observamos que as atividades propostas durante as aulas (presenciais) envolvem práticas de letramento acadêmico ou escolar como o uso de leitura e escrita nos domínios da Universidade, práticas letradas de elaboração dos diversos gêneros textuais como resenha e resumo, assim como elaboração de respostas a questões de interpretação e participação em debates na sala e atividades em grupo. Em relação às atividades propostas *on-line*, as quais se materializam pelo uso do computador, consideramos que estas se diferenciam das presenciais, não apenas no gênero, como é o caso de uma discussão presencial ou um *Chat*, mas na apropriação de novas práticas e das ferramentas relacionadas com o uso do computador, sendo isso um evento de letramento digital.

Nesse sentido, Xavier (2005, p. 3) afirma que a ocorrência do letramento digital “[...] implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”. Para esse autor, ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever, notadamente em relação aos códigos e sinais verbais e não verbais, como, por exemplo, imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, que também é digital. Ademais, situando essa realidade no âmbito das atividades propostas pelos professores formadores aos alunos/professores durante o curso objeto de nossa pesquisa, é possível afirmar que as práticas de letramento digital requerem dos acadêmicos novos conhecimentos cognitivos e também novas formas de ler e escrever.

Em relação às formas como se dá a interação comunicacional dos professores formadores com os alunos/professores nos ambientes virtuais “Plataforma *Moodle*” e “*Internet*”, identificamos sua ocorrência na barra de atividade do *moodle* (Fórum, *Chat*, Recursos), quando se efetivam as atividades à distância. Nesse ínterim, constatamos que os recursos da Plataforma *Moodle* disponibilizam uma metodologia colaborativa que pode ser mais potencializada à medida que o professor formador consegue construir com o aluno/professor novos conceitos acerca das práticas da escrita, da leitura e dos diferentes gêneros textuais, contribuindo para a apropriação do letramento digital. Não obstante, constatamos que essa interação por reiteradas vezes não ocorre por uma simples questão de

falta de acesso ao ambiente virtual, mas também pela falta de um maior envolvimento com as atividades propostas.

Com efeito, Kleiman e Vieira *apud* (Vianna, 2009, p. 75) asseguram que o acesso às ferramentas computacionais, como é o caso da *Internet* é como o acesso à escrita, de sorte que não é suficiente apenas colocá-las à disposição da população, em locais com horários marcados para realizar atividades limitadas, por exemplo, a transmissão de informações, enquanto uns poucos as consomem cotidianamente, para construir novos conhecimentos em portais institucionais como em fóruns de discussão com sofisticados recursos, bem como nas mais diversas esferas de atividades cotidianas como lazer, trabalho, ambiente doméstico, atividades escolares, etc.

Quanto aos questionamentos acerca das práticas do letramento digital, ou seja, se estas estão associadas com as habilidades dos alunos/professores em relação ao uso do computador, verificamos o que é indissociável, num curso semipresencial como é o de Letras do PARFOR, o recurso do uso do computador. Segundo Xavier (2005), o crescimento do uso de vários tipos de ferramentas tecnológicas (computador, *internet*, cartão magnético) na vida das pessoas, fez gerar um novo tipo ou modalidade de letramento, o digital. Esse letramento, segundo o autor, considera a necessidade dos indivíduos de não apenas dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas ostensivamente pelas instituições de ensino, visando a capacitar o mais rápido possível os alunos para viverem como verdadeiros cidadãos, neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e artefatos digitais (XAVIER, 2005).

Realmente, tanto no momento presencial quanto à distância, reconhecemos que a prática do letramento digital é importante e certamente, quanto maior aderência por parte dos professores (formadores ou alunos) com os recursos computacionais, maior será seu domínio e apropriação. Constatamos também que alguns alunos/professores apresentam apropriação do letramento digital socializada no seu cotidiano, mas resistem nas atividades escolarizadas.

Outra pergunta de nossa pesquisa foi sobre a contribuição do próprio curso e do professor formador para que o aluno/professor desenvolva habilidades e familiaridade com práticas de letramento digital. Considerando que o curso de Letras/PARFOR faz parte de um programa de formação continuada, ela já é uma

contribuição fundamental para formação e prática docente e considerando que sua modalidade é semipresencial, sua própria metodologia e estratégia de ensino contribuem para desenvolvimento do letramento digital e mudanças necessárias para essa utilização, quando de fato são efetivadas no processo ensino x aprendizagem. O professor formador como agente de letramento na proposta de prática digital influencia positivamente no domínio das ferramentas computacionais.

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados empíricos de nossa pesquisa. A seguir promovemos a conclusão da dissertação, apresentado nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada e os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. O objetivo principal foi analisar as práticas de letramento digital de professores em formação e de professores formadores. O foco foram alunos/professores e professores formadores, avaliando as interações estabelecidas no ambiente virtual *Moodle*, considerando este um aspecto importante na construção do conhecimento, na realidade de um curso que promove a formação continuada, mediado pelo computador e seus artefatos. O intuito foi, a partir de um estudo sobre Programa de formação de professores em serviço do Ministério da Educação, o PARFOR, apresentando a legislação e as normas que o sustentam, identificar as contribuições que esse programa fornece para formação atualizada de professores que estão no exercício da docência. Igualmente, buscamos analisar como ocorrem as interações virtuais por meio das atividades específicas de um curso semipresencial, quais são os gêneros trabalhados e que contribuição trazem para o letramento digital dos alunos/professores.

Com efeito, e a partir de uma bibliografia especialmente voltada para as questões de letramento, letramento digital, cibercultura, formação continuada de professores em serviço, Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs), ferramentas tecnológicas, realizamos nossa pesquisa. O foco central foi o PARFOR, uma modalidade educacional que agrega aspectos presenciais e à distância, o qual foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as IES – Instituições de Ensino Superior. O objetivo do programa é garantir aos professores da educação básica em exercício na rede pública de ensino, a formação exigida pela LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para professores em exercício¹⁹.

Nesse sentido, apresentamos o que reza a LDB 9394/ de 20 de dezembro de 1996 que no Art. 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação

¹⁹ Fonte: www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso 14-mar-2012.

básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo que o § 2º diz que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, e é isso que se pretende com os cursos ofertados pelo PARFOR, como é o caso do curso de letras objeto de nosso estudo.

O estudo indicou que os alunos/professores participantes da pesquisa do curso de letras do PARFOR da UFT de Araguaína enfrentam algumas dificuldades quando precisam lidar com as novas tecnologias, no caso aqui estudado, o computador e suas ferramentas digitais. Isso porque constatamos que o uso do computador e suas ferramentas são subutilizados, uma vez que seu uso se restringe quase que exclusivamente ao envio e recebimento de mensagens via e-mail.

Nesse sentido, a questão do letramento digital está posta. Afinal, ser letrado digitalmente, exige muito mais do que interagir com um computador e acessar um correio eletrônico. Todavia, como vimos ao longo de nosso trabalho, as dificuldades elencadas pelos alunos/professores para a não efetivação das práticas digitais, vão desde a falta de um equipamento com disponibilidade da *internet*, até inabilidades no manuseio desse artefato tecnológico.

No tocante às tecnologias, devemos lembrar que o computador, enquanto tecnologia se apresenta mesmo como um artefato, ou mesmo uma ferramenta capaz de transformar informações em conhecimento.

Nesse sentido, a contribuição do professor formador é primordial. Ao trabalhar atividades que envolvam o uso do computador, notadamente no âmbito do PARFOR, que, como vimos, é um programa que integra atividades semipresenciais na aprendizagem, os alunos-professores poderão desenvolver habilidades que irão facilitar sua inserção no contexto do letramento digital e, conseqüentemente, ampliar seu leque de conhecimentos.

No que diz respeito ao curso de PARFOR de Letras, aqui estudado, percebemos que o fato de o mesmo não ter um Projeto Pedagógico que direcione as ações do curso, conforme constatamos, é um problema, pois, ao ser regido pelo Projeto Pedagógico do Curso Presencial, muitas lacunas se revelam, uma vez que os procedimentos pedagógicos de um curso na modalidade semipresencial são, em muitos aspectos, diferentes do curso presencial.

Entretanto, e apesar do PARFOR ser uma modalidade de curso com uma vasta legislação que o sustenta, em nossa pesquisa não identificamos nenhuma alusão ao fato de as Instituições efetivarem um Projeto exclusivo para as ações do curso. E isso é um fator que colabora para que existam algumas lacunas na efetivação dos procedimentos pedagógicos e didáticos. Afinal, sem uma direção precisa de como estabelecer as propostas, principalmente no tocante às atividades de caráter semipresenciais, que devem necessariamente acontecer por meio do uso do computador, o resultado final apresentará lacunas importantes.

Diante do que foi exposto durante todo o trabalho aqui descrito, ficou claro que a ocorrência de eventos do letramento digital não se dá necessariamente no ambiente escolar, apesar de ser esse um ambiente que favorece sua incidência, uma vez que as atividades acadêmicas requerem de forma mais sistemática a utilização do computador e suas ferramentas. Isso porque as atividades do dia a dia, numa sociedade impulsionada pelos avanços tecnológicos como a que vivenciamos atualmente, impõe a todos uma constante relação com artefatos que exigem uma leitura digital, e como exemplo, temos o telefone celular, que é uma realidade na vida de todos, independentemente da condição ou status social ou mesmo acadêmico. Isso porque, ao atender ou fazer uma ligação o usuário está de certa forma efetivando uma prática de letramento digital, uma vez que faz uso da tecnologia para seu conforto enquanto cidadão.

Afinal, a cidadania na realidade tecnológica em que vivemos atualmente, impõe a todos o desafio de saberem lidar com tais ferramentas, e sendo assim, a UFT campus de Araguaína, e o curso de letras do PARFOR são exemplos de que a formação acadêmica se configura como aspecto que possibilita não apenas uma melhor performance no campo do trabalho, mas pode ser decisiva no exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. Formação Contínua de Professores. In: **Formação Contínua de Professores**. MEC/Boletim 13/Agosto 2005. Disponível: www.tvbrasil.org.br/.../150934FormacaoCProf.pdf. Acesso: 12-ago-2012.
- ALVES, L. Um Olhar Pedagógico das Interfaces do *Moodle*. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Org.). **MOODLE Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. 384p. p. p. 187-202. Disponível: www.moodle.ufba.br. Acesso 12-set-2012.
- ALVES, M. A.; FANTINATO, M. C. C. B.; PEREIRA, R. C.. **Interlocução Aluno / Professor / Computador no Processo de Produção de Textos por Crianças do Ensino Fundamental**. IV Congresso RIBIE, Brasília: 2008. Disponível: <http://lsm.dei.uc.pt>. Acesso 12-set-2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDERSON, A. B., TEALE, W.H. and ESTRADA, E, **Low-income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations'** in Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition 2, 59-65. 1980.
- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- AOKI, J. M. N. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Continuada dos Professores. **EDUCERE - Revista da Educação**. p. 43-54, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004. Acesso 09-jan-2012.
- ARAÚJO, P. M. A. **Letramento Digital: Um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de João Pessoa**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Estudos Culturais e Tecnologias de Informação e Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. 2006. Disponível: www.ce.ufpb.br/ppge/
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____; VOLOSHINOV, V., **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 10.ed. 2002.
- BARRETO, N. V. P. Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online. **VÉRTICES**. Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010. Disponível: www.essentiaeditora.iff.edu.br/. Acesso 09-jan-2012.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Blackwell: Oxford. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 8/2011. Aprovado em: 9/11/2011.** Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR).** 2012. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução Nº 13, de 20 de maio de 2010.** Disponível: www.fnde.gov.br. Acesso 20-jul-2012.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755, De 29 de janeiro de 2009.** Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso 20-jul-2012.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso 20-jul-2012.

_____. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução FNDE Nº 44, de 14 de agosto de 2009.** Disponível: www.fnde.gov.br. Acesso 20-jul-2012.

_____. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução FNDE Nº48, de 14 de setembro de 2009.** Disponível: www.fnde.gov.br. Acesso 20-jul-2012.

_____. Universidade Federal do Tocantins. Legislação PARFOR. **Portaria Normativa Nº 883, de 16 de setembro de 2009.** Disponível: <http://www.uft.edu.br/parfor>. Acesso 14-jun-2012.

_____. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Portaria Normativa MEC Nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Parecer CNE/CP Nº 8/2008, aprovado em 02 de dezembro de 2008.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Parecer CNE/CP Nº 9, de 05 de dezembro de 2007.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 04 de abril de 2006.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Parecer CNE/CES Nº 15, de 02 de fevereiro de 2005.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ Ministério da Educação Secretaria de Educação Infantil e Fundamental Departamento de Políticas Educacionais. **Elaboração de Políticas e Estratégias para a Prevenção do Fracasso Escolar – Documento Regional Brasil.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso 20-jul-2012.

_____ **PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2009. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso 14-mar-2012.

_____ **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Brasília: MEC, 2009. . <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso 14-mar-2012.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores.** IEL / UNICAMP marcelo.buzato@gmail.com. www.educared.org/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf. 2003. Acesso 11-mar-2012.

_____. **Educação e Internet: a formação do professor-autor** In: III Congresso Ibero-Americano Educared: Educação, Internet e oportunidades. São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível: www.educared.org/educa. Acesso 17-set-2012.

CARDOSO, A. P. L. B.; et. all. **Etnografia e educação: caminhos que se entrecruzam**. Fortaleza: UEC, 2009.

CARNEVALLI, J. A.; MIGUEL, P. A. C. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil**. Disponível: 2001. <http://etecagricoladeiguape.com.br>. Acesso: 23-jun-2012.

COUTO, M. E. S. **A Aprendizagem da Docência de Professores em Curso de Formação Continuada na Modalidade A Distância**. UESC-Ba/ UFSCar. 2005. Disponível: www.unesp.br/prograd/e-book. Acesso 12-set-2012.

DOLABELLA, A. R. V. **Educação para as Mídias nas Práticas Escolares de Educação Infantil: Uma Experiência Francesa**. 2010. Disponível: <http://alb.com.br/>. Acesso: 10-jan-2012.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso 12-jun-2012.

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

ERICKSON, F. What makes school ethnography ethnographic? **Anthropology & Education Quarterly**, volume 15, 1984.

FAGUNDES, L. C. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!**. Disponível em: < <http://www.inf.ufsc.br/~edla/mec/livro03.pdf> >. 2005. Acesso: 12-jan-2012.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Trabalho apresentado no GT **Educação e Sociedade na XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> . Acesso em: 22-mai-2012.

FLORES, K. M. (Org). **Orientações Gerais: Oferta do curso na modalidade à distância na UFT e Formação de Tutores para atuar na EaD**. UFT/Diretoria de Tecnologias Educacionais. Apostilha impressa do curso. 2010.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2.ed. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

FREITAS, M. T. F. Letramento Digital e Formação De Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.335-352 | dez. 2010. Acesso. 09-jan-2010.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. p. 25-54.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. d. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, F. P.; ARAUJO, R. M. DE. **Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração:** uma visão holística do objeto em estudo. fabriciopgomes1@yahoo.com.br.

GUCZAK, L. R. **O Letramento Digital a partir de um contexto local.** Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC, out. 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível: www.celsul.org.br. Acesso 10-jan-2012.

GUIMARÃES JR., M. J. L. **A Cibercultura e o Surgimento de Novas Formas de Sociabilidade.** Trabalho apresentado no GT "Nuevos mapas culturales: Cyber espacio y tecnologia de lavirtualidad", na II Reunión de Antropologia delMercosur, Piriápolis, Uruguai, de 11 a 14 de novembro de 1997. Disponível: <http://www.cfh.ufsc.br/quima>. Acesso 10-jan-2012.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? Universidade de Brasília. **Psicologia Teoria e Pesquisa.** 2006. Impresso. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, v. 11, p. 49-76, 1982. In: WRAY, David (org.). **Literacy:** major themes in education. Taylor e Francis, 2004.

_____. **Ways With Words.** Cambridge: University Press. 1983.

IRIGON, O. C. G. B. Práticas Formativas, Formação Continuada e Profissionalidade Docente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro da; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Professores e Professoras Formação:** Poíesis e Praxis. Ed. PUC Goiás. Goiânia, 2008. 214.p. p. p. 61-83.

JUNG, N. M. Letramento: Uma concepção de Leitura e Escrita como Pratica **Social.** In: CORREA, D. A; **Praticas de Letramento no Ensino:** Leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: VEPG, 2007, p.79-106.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível: <http://online.unisc.br>. Acesso 12-jan-2012.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

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

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LEFFA, V. J. **Interação virtual versus interação face a face**: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf. Acesso 12-a br-2012.

LÈVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: editora 34, 1995.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. C. T. A ferramenta *Google Docs*: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL**, Volume 2, número 1, jun. 2009. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em: 23-ago-2012.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: a perspectiva dos alunos. IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível: www2.ufmg.br. Acesso 23-ago-2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006. 256 p.

MARINHO, S. P. P. **Blog na Educação & Manual Básico do Blogger**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Instituto de Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação. 3 ed. 2007. Disponível: <http://www.ich.pucminas.br>. Acesso 18-set-2012.

MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, J. C. de; CASSOL, M. P. **Chat um recurso educativo para auxiliar na avaliação de aprendizagem baseada na Web**. 2005. 176-TC-C3. Disponível: www.abed.org.br/congresso. Acesso 23-jul-2012.

MARTINS, H. G.; GALDINO, Mary N. D. **Ensino a distância: entre a institucionalidade e a formação de uma nova cultura.** Disponível: www.anped.org.br/. 2007. Acesso 11-jan-2012.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

MATTOS, C. L. G. de. **Abordagem etnográfica na investigação científica.** 2001. Disponível: www.admead.ufla.br/moodle/file.../MATOS. Acesso dia 03-abr- 2012.

MAULINI, O. Web. In: PERRENOUD, P. *et al.* **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.107-9.

MAZZOTTI, A. J. A. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2.ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA, v.10, n.2, 1994, p. 329-338.

MORAN, J. M. Novas Tecnologias e educação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2000.

NOVELETO, M. C.; CLAUS, P. C. **Letramento Digital dos Professores e Alunos das Escolas Públicas Estaduais de Campinas Região dos Amarais.** Disponível: www.alb.com.br. 2007. Acesso 11-mar-2012.

OLIVEIRA, G. S. de; CUNHA, A. M. de O. **Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico.** 2007. Disponível: <http://www.fucamp.edu.br>. Acesso 12-jul-2012.

PAES DE BARROS, C. G. Letramento Digital – considerações sobre a leitura e a escrita na internet. **Polifonia Cuiabá Edufmt V. 12 N. 1 P.** 133-156 2006 ISSN 0104-687X. Disponível: www.ufmt.edu.br. Acesso 12-jan-2012.

PEREIRA, G. I. **Letramento digital e professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula.** São Carlos: UFSCar, 2009. 234 f. Disponível: www.ppgl.ufscar.br/ f. Acesso -5-jan-2012.

PIMENTEL, F. S. C. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada.** 2006. Disponível: www.ensino.eb.br/portaledu/ Acesso: 19-set-2012.

PINHO, M. J. de. **Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade.** 1.ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

_____.; ALMEIDA, S. A. de. Estágio Supervisionado em Educação à Distância: Um Estudo da Plataforma *Moodle*. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos

científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 07 Nº 15 vol. 2 – 2011 ISSN 1809-3264 Página 38 de 183.

RIBAS, D. A Docência no Ensino Superior e as Novas Tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116. <http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas. Acesso 23-ago-2012.

RIBEIRO, A. E. Letramento Digital: Um Tema em Gêneros Efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan/jun. 2009.

ROCHA, D. T.; PINHO, M. J. de. A Presença-Ausência das Tecnologias Digitais na Formação de Professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro da; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Professores e Professoras Formação: Poiésis e Praxis**. Ed. PUC Goiás. Goiânia, 2008. 214.p. p. p. 75-97.

RÖRIG, C.; BACKES, L. **O professor e a tecnologia digital na sua prática educativa**. 2004. Disponível: www.pgie.ufrgs.br. Acesso 12-set-2012.

SABBATINI, R. M. E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet A Plataforma Moodle. Instituto EDUMED. Disponível: <http://www.ead.edumed.org.br>. 2007. Acesso: 12-jul-2012.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2004. 110 p.

SANTOS, J.S. **O computador e a internet na vida acadêmica de futuros professores de Português**. Coletânea de Textos apresentados no I SIMELP – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCORSOLINI-COMIN, F. INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B. Análise de Ferramentas de Interação e Comunicação em Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir de Contribuições de Bakhtin. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p. 173-189. Disponível: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br. Acesso 23-ago-2012.

SILVA, A. A. T. da. **Ensinar e aprender com as Tecnologias**: Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Conselho de Cabeceiras de Basto. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Portugal, 2004. Disponível: www.uminho.pt/. Acesso 12-fev-2012.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Reflexão em Paulo Freire**: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível: www.paulofreire.org.br. Acesso 23-ago-2012.

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

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: Letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 23, n 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education, Vol.5 (2)**. 2003. Disponível: www.tc.columbia.edu. Acesso: 11-jan-2011.

STURMAN, A. Case study methods. In Keeves, J.P. (Ed). **Educational research, methodology, and measurement. An international handbook**. Oxford, Pergamon Press. 1988; p. 61-66.

TONIDANDEL, I.; MAISSIAT J.; CAMARGO, L. S. As Demandas Sociais e Tecnológicas: o docente e a internet. **UNirevista**. Vol. 1, nº 2 : (abril 2006) ISSN 1809-4651. <http://www.unirevista.unisinos.br>. Acesso 13-mar-2012.

VIANNA, C. A. D. **A Formação Continuada de Professores e a Educação à Distância**: novas possibilidades. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas: 2009. Disponível: www.letramento.iel.unicamp.br/portal. Acesso: 12-jul-2012.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento Digital e Ensino**. 2005. Disponível: www.ufpe.br

_____. Letramento digital e ensino. In: FERAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXOS



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.**



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína-TO.



TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Autorizo a pesquisadora Denyse Mota da Silva Ataíde, a utilizar parcial ou totalmente, os dados levantados do questionário informativo, entrevista e observação, respeitando as normas de anonimato, nas respostas escritas ou orais. Meu verdadeiro nome só será usado, quando da participação nas postagens via Moodle.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter minha participação, estando ciente que a qualquer momento posso retirar meu consentimento de participação nesta pesquisa.

Afirmo que fui avisada dos procedimentos desta pesquisa e estou ciente disto no decorrer da pesquisa “LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR DA UFT: O Curso de Letras em Perspectiva”.

Araguaína-TO, Janeiro de 2012.



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.**



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína-TO.



**ENTREVISTA 01 - RESPONSÁVEL PELO CURSO DE LETRAS NO PARFOR NA
UFT**

Esta entrevista visa levantar informações que serão utilizadas como dados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem por objetivo refletir sobre o letramento digital na formação docente no Curso de Letras do PARFOR. Além disso, estas respostas servirão para análise das Políticas Públicas de formação de professores e estudar a trajetória do PARFOR no Estado do Tocantins.

Nome:

Função:.....

Data:.....

Horário:.....

E-mail:.....

Telefone:.....

1. Quando e como foi iniciado o Programa PARFOR na Instituição?

2. Como funciona o Processo seletivo?

3. Quais são os Principais Objetivos e Metas?

4. Com relação ao Suporte Institucional: Há treinamento específico para o Processo de Ensino x Aprendizagem Virtual executado durante os 20% do Curso ofertado?

5. Como é feita a Formação Docente e de Suporte Técnico do PARFOR?

6. Quais são as Parcerias atuais dentro do Projeto?

7. Existe alguma preocupação em ensinar a utilizar o computador nas respectivas disciplinas do Curso? Ou existe na Matriz Curricular uma disciplina específica?

8. Em sua Opinião, a informática deve ser objeto de ensino ou ferramenta do processo de ensino no curso de Letras no PARFOR?

9. Descrever as dificuldades mais comuns por parte dos docentes na realização dos módulos à distância no curso de Letras.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína



ENTREVISTA 02 – DOCENTE RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA

Esta entrevista visa levantar informações que serão utilizadas como dados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem por objetivo refletir sobre o letramento digital na formação docente no Curso de Letras do PARFOR. Além disso, estas respostas servirão para análise das práticas de leitura e escrita, durante as atividades didáticas na modalidade EaD do curso.

Disciplina:

Nome:

Data:.....

Horário:.....

E-mail:.....

Telefone:.....

ROTEIRO DA ENTREVISTA

01-Identificação:

Qual a sua idade?	
Qual o seu estado civil?	
Possui filhos, quantos?	

02-Experiência profissional:

Há quanto tempo trabalha?	
Quanto tempo como professor (a)?	
Como ingressou na carreira de professor (a)?	
Sempre trabalhou em Instituição Pública?	
Como ingressou no ensino público?	
Há quanto tempo trabalha na UFT?	
Como ocorreu sua lotação na UFT?	
Quantos horários de trabalho você tem nessa instituição?	
Você exerce outra função além de professora? Qual?	

03- Formação:

Descreva sua formação:	
------------------------	--

04- Prática Docente:

Para você, qual a importância dos cursos de formação continuada?	
Como se deu sua opção em lecionar no PARFOR?	
Quais as disciplinas que você ministra?	
Qual é a contribuição do curso na sua prática docente?	
Na sua visão, a proposta do PARFOR alcança seus objetivos na formação desses alunos/professores?	
Resuma em três vocábulos o que o Programa do PARFOR representa na sua prática docente:	<ul style="list-style-type: none">• Pontos Positivos: • Pontos Negativos:

<p>Como é elaborado seu Roteiro Orientador?</p>	
---	--

05- Formação Digital:

Você usa o computador?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Em caso afirmativo,	
Com que frequência?	
Onde?	
Desde quando?	
Com que finalidade?	

Assinale qual destes programas você utiliza diariamente ou com mais frequência.	
Microsoft Word	
Microsoft Power Point	
Microsoft Outlook	
Microsoft Excel	
Microsoft Access	
Microsoft Front Page	
Outros. Especifique	

Você acessa a Internet?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Em caso afirmativo,	
Com que frequência?	
Durante quantas horas, em média?	
Onde?	
Desde quando?	

Quais das atividades abaixo estão relacionadas ao seu uso de Internet?	
Fazer pesquisas utilizando os sistemas de busca (Google, Cadê, etc)	
Bater papo (MSN Yahoo Messenger, AIM, Skype)	
Receber e enviar e-mails	
Ler / ouvir / assistir notícias	
Ouvir rádio	
Baixar músicas	
Jogos online	
Preparar aulas	
Consultar concordancers	
Consultar dicionários	
Assistir vídeos (YouTube)	
Outros. Especifique.	

Quais são os sites mais visitados por você?	
Como você descreveria sua relação com o computador/Internet? Fale sobre sua facilidade ou dificuldade em lidar com ele, justificando-a.	
Em sua opinião, quais são os benefícios que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem no curso do PARFOR?	

<p>No seu ponto de vista, quais são as desvantagens que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem?</p>	
<p>O Programa do PARFOR oferece suporte técnico e de formação para a realização do ensino na modalidade EaD?</p>	
<p>Você considera que ocorre interação entre os interlocutores durante as atividades propostas on-line?</p>	



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína



ENTREVISTA 03

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO – ALUNO/PROFESSOR

Este questionário visa levantar informações que serão utilizadas como dados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual tem por objetivo refletir sobre o letramento digital na formação docente no Curso de Letras do PARFOR. Além disso, estas respostas servirão para análise das práticas de leitura e escrita, durante as atividades didáticas na modalidade EaD do curso.

REALIZAÇÃO:

Disciplina:

Prof^a:

Nome:

Data:.....

Horário:.....

E-mail:.....

Telefone:.....

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

01-Identificação:

Qual a sua idade?	
Qual o seu estado civil?	
Possui filhos, quantos?	

02-Experiência profissional:

Há quanto tempo trabalha?	
Quanto tempo como professor (a)?	
Como ingressou na carreira de professor (a)?	
Sempre trabalhou em escola pública?	
Como ingressou no ensino público?	
Porque resolveu ser professora de escola pública?	
Há quanto tempo trabalha na escola municipal ou estadual?	
Há quanto tempo trabalha nessa escola?	
Como ocorreu sua lotação nessa escola?	
Quantos horários de trabalho você tem nessa escola?	
Você trabalha fora do horário dessa escola?	

03- Formação:

Você fez o curso Normal Superior?	
Você possui curso superior? Qual ?	
Há quanto tempo concluiu seu curso superior?	
Possui algum curso de especialização? Qual?	
Para você, qual a importância dos cursos de formação continuada?	

Quais cursos de formação continuada você fez?	
Como se deu sua opção pelo PARFOR?	
Porque o curso de Letras?	
Qual é a contribuição do curso na sua prática docente?	
Resuma em três vocábulos o que o Programa do PARFOR representa para sua formação:	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos Positivos: • Pontos Negativos:

04- Aprendizagem na Modalidade EaD:

Você já atua como professor de línguas ou Literatura?
() Sim
() Não

Em caso afirmativo,
Que língua leciona?

Você usa o computador?
() Sim
() Não

Em caso afirmativo,
Com que frequência?
Onde?
Desde quando?
Com que finalidade?

Assinale qual destes programas você utiliza diariamente ou com mais frequência.	
Microsoft Word	
Microsoft Power Point	
Microsoft Outlook	
Microsoft Excel	
Microsoft Access	
Microsoft Front Page	
Outros. Especifique	

Você acessa a Internet?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Em caso afirmativo,	
Com que frequência?	
Durante quantas horas, em média?	
Onde?	
Desde quando?	

Quais das atividades abaixo estão relacionadas ao seu uso de Internet?	
Fazer pesquisas utilizando os sistemas de busca (Google, Cadê, etc)	
Bater papo (MSN Yahoo Messenger, AIM, Skype)	
Receber e enviar e-mails	
Ler / ouvir / assistir notícias	
Ouvir rádio	
Baixar músicas	
Jogos online	
Preparar aulas	
Consultar concordancers	
Consultar dicionários	
Assistir vídeos (YouTube)	
Outros. Especifique.	

Quais são os sites mais visitados por você?	
Como você descreveria sua relação com o computador/Internet? Fale sobre sua facilidade ou dificuldade em lidar com ele, justificando-a.	
Em sua opinião, quais são os benefícios que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem no curso do PARFOR?	
No seu ponto de vista, quais são as desvantagens que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem?	
Como você descreve a sua prática de leitura e escrita proposta nas atividades na Modalidade EaD?	
Quais as atividades mais propostas pelos docentes durante a modalidade à distância?	
Quanto tempo você demora para postar uma atividade proposta.	
Quais empecilhos você acredita que poderá ter que justifiquem o não uso do computador nas atividades propostas?	
Você considera que ocorre interação entre os interlocutores durante as atividades propostas?	
O Programa do PARFOR oferece suporte técnico e de formação para a realização do ensino na modalidade EaD?	
Na sua prática docente futura, pretende incluir o computador /internet como um recurso tecnológico em suas aulas?	



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.**



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína-TO.



ENTREVISTA 04

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO DE OBSERVAÇÃO

SOBRE A PRÁTICA NA SUA ESCOLA

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

ITENS	PROFESOR COM ACESSO	ALUNOS COM ACESSO	NÃO HÁ ISSO NA ESCOLA	LEVO O MEU, DE CASA
TV				
Vídeo				
Biblioteca				
Computador				
Rádio				
Jornal				
Revista				
DVD				

SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

1. Complete:

CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL		
Na escola pública	SÉRIE (S) EM QUE ATUA EM 2011	
	Número médio de alunos por sala	
	Faixa etária dos alunos	
	Livro(s) didático(s) que usa	
Na escola particular	SÉRIE (S) EM QUE ATUA EM 2011	
	Número médio de alunos por sala	
	Faixa etária dos alunos	
	Livro(s) didático(s) que usa	

2. Aponte, com um X, a frequência de uso dos itens abaixo em suas aulas.

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

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

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

4. Ensino médio:

Escola	Estadual	Municipal	Particular	Supletivo	Magistério
Período	Matutino		Vespertino		Noturno
Cidade					
Instituição					
Ano de conclusão					

5. Curso superior:

Escola	Estadual	Federal	Municipal	Particular
Período	Matutino	Vespertino		Noturno
Cidade				
Instituição				

Ano de conclusão	
-------------------------	--

6. Se você fez especialização, indique;

Curso			
Instituição			
Cidade		Ano de conclusão	

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

SOBRE VOCÊ, PROFISSIONAL

8. Cidade(s) onde trabalha: _____

9. Tempo de prática docente: _____

10. Que computador você utiliza (rá) para fazer esse curso semipresencial?

() da escola. () o seu. () da secretaria de educação. () o computador de outro lugar.

11. Na condição de usuário de computador, você utiliza que aplicativos? (marque um "x")

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

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



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.**



Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína-TO.



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1-Descrição do espaço

1.1.organização e características da sala.

2-Descrição dos sujeitos

2.2. Vestimentas (professora, alunos), sexo e quantidade de alunos.

3-Relatório da ação (Modalidade Presencial)

3.1.recepção dos alunos (chegada dos alunos e da professora)

3.2.introdução à atividade (como a professora inicia suas atividades)

3.4.intervenção da professora (condução das atividades)

3.5.relação professora (aproximação e inferências)

4-Comentário da observadora (registro de sentimentos não orais, observações para futuras sugestões).

5-Roteiro Orientador: (Modalidade à Distância).

5.1. orientação das atividades on-line.

5.2.observação e consideração final.