

ANDRÉA MARTINI PINEDA

**INCLUSÃO DIGITAL E GÊNEROS DIGITAIS
EM CURSOS A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora de qualificação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Collins.

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e data: _____

*À minha mãe, ao meu avô e ao Edu,
pelo exemplo de profissionalismo e determinação.*

AGRADECIMENTOS

Era uma vez uma menina que gostava muito de brincar, mas não gostava de estudar. Pelo menos era isso que muitos diziam. Deus, porém, cuidou para que pessoas maravilhosas estivessem sempre ao seu lado, fazendo com que ela se sentisse especial desde o dia em que nasceu e que nunca desistisse de si mesma. Por acreditar em si, um dia, a menina se lançou um grande desafio, talvez sem estar realmente consciente, naquele momento, de quão grande ele seria. Depois de muito estudo (e pouca brincadeira), com o desafio vencido, essa menina gostaria de agradecer a algumas pessoas muito especiais, sem as quais ela não teria chegado ao fim.

A Profa. Dra. Heloisa Collins, pela confiança, paciência, atenção e compreensão. Seus constantes puxões de orelha e alto grau de exigência me mostraram que, com dedicação, sempre é possível melhorar.

A Profa. Dra. Tais Bressane e a Doutoranda Erisana Victoriano, pelas riquíssimas contribuições na qualificação.

A Profa. Dra. Leila Bárbara, por me apresentar à Academia, à Lingüística Aplicada e à maneira Sistêmica de pensar.

A Profa. Dra. Antonieta Celani, pelos muitos exemplos de vida e de postura profissional. Seu amor à docência será sempre uma motivação.

A Profa. Dra. Maximina Freire, por toda atenção e imensa colaboração a esta pesquisa.

Aos mestres Lu e Léo, da *Trigonet*, onde tudo começou, por plantarem em mim a sementinha da carreira acadêmica.

A Doutoranda Maria Paula, pelas indicações, materiais, conversas e incansável disponibilidade em ajudar, e aos demais colegas de caminhada: Cleide, Mara, Zélia, Raramíz, Áurea, Dôra, Giovana, Fúlvia, Solange, Daniela, Ana Silvia e Ana Cláudia.

A Roberta, por me receber tão carinhosamente e compartilhar sua sabedoria.

As minhas queridas amigas, pela preocupação, torcida e paciência, em especial a Karina Carvalho Lopes, a KK, pela irmandade, confiança e lições a cada conversa.

A Milú Villela e a toda equipe do *Faça Parte*, por toda compreensão, solidariedade e companheirismo, em especial a Carolina Fernandes, pela amizade e defesa nos momentos mais difíceis.

A Maria Lucia Meirelles Reis, pelo respeito, incentivo e compreensão do primeiro ao último dia desta pesquisa. Sem seu apoio, esta jornada não teria sido possível.

A minha avó, por todo carinho em todas as formas que sabe manifestá-lo.

Ao meu pai, pela maneira ímpar de demonstrar seu orgulho e me fazer merecê-lo.

A Flávia Martini Pineda, minha amada irmã, pela torcida sincera, sempre e em tudo.

Ao Dr. José Martini, meu querido avô, pelo exemplo de que educação é a maior riqueza que se pode conquistar.

Ao Edu, pelas demonstrações de amor, amizade e confiança tão necessárias.

A minha mãe, pelo olhar carinhoso e pela vontade incondicional de ajudar.

A Tia Angela e a Bisa, sempre presentes em todos os momentos. (*In memoriam*)

RESUMO

Com o intuito de identificar possíveis relações entre inclusão digital e a utilização de gêneros digitais, este estudo investigou como ocorreu o processo de letramento digital por parte de professores da rede estadual que participaram de um curso a distância, promovido pela PUC/SP em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, no período de março a junho de 2005. A fundamentação teórica partiu da contextualização da situação da inclusão digital brasileira, para então focar a questão dos gêneros definidos pela abordagem da Teoria Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), focalizando especialmente a estrutura potencial do gênero (Hasan, 1985) e voltando-se finalmente para os gêneros digitais (Machado, 2002). A literatura e as experiências pesquisadas mostraram que, para incluir qualquer ator no atual cenário das tecnologias de informação e comunicação (e inibir a exclusão digital), não bastam breves treinamentos instrumentais ou facilidade de conexão e acesso aos equipamentos. É preciso considerar o contexto e as necessidades preexistentes e, então, focar em ações de letramento digital. Por reconhecer seu potencial de multiplicadores, os participantes desta pesquisa eram professores da rede pública que, apesar de agentes centrais em processos de inclusão digital, são pouco investigados nas pesquisas sobre o tema. O cenário observado foi um curso de formação continuada a distância na modalidade *on-line*, por seu caráter de democratizar a informação. O curso estudado foi *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, que contempla o letramento digital entre seus objetivos. O *corpus* utilizado compôs-se de mensagens postadas em dois fóruns e as apresentações pessoais redigidas pelos alunos. Logo, este estudo articulou conceitos e experiências em dois âmbitos principais: das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da Lingüística Aplicada. Finalmente, esta pesquisa pretendeu promover uma reflexão sobre o papel do professor em diferentes contextos de inclusão digital e, dessa forma, contribuir com projetos já existentes e estimular a criação de novos, voltados para este e outros públicos.

ABSTRACT

With the intent of identifying possible relations between the digital inclusion and the use of digital genders, this study investigated how the process of digital lettering took place by part of the teachers from the state network that participated in a distant course, sponsored by PUC/SP in partnership with the State Education Board (*Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP*), during the March to June 2005 period. The theoretical basis emanated from the contexture of the Brazilian digital inclusion, and then to focus the question of defined genders through the Functional-Systemic Theory approach (Halliday, 1994), focusing especially on the genders potential structure (Hasan, 1985) and finally reverting to the digital genders (Machado, 2002). The literature and researched experiences showed that, to include any actor in the current scenario of the information and communication technology (and inhibit the digital exclusion), instrumental compact drills do not suffice or the connection promptness and access to equipment. It is necessary to consider the context and its preexisting needs and, then focus on digital lettering actions. Recognizing its multiplying potential, the participants of this research were teachers from the public network that, despite of being central agents in the course of the digital inclusion, are very little examined on researches covering the theme. The observed scenario was a distant prolonged graduation course on a on-line modality, by its character to democratize the information. The studied course was the *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (Reading and Writing Practices in Contemporariness)*, by contemplating the digital lettering in its objectives. The applied corpus was composed by messages posted in two forums and the individual presentations written by the students. In this manner, this study articulates concepts and experiences in two main scopes: of the Information and Communication Technologies (TICs) and the Applied Linguistic. This research intends to foster a reflection about the teachers role in different contexts of digital inclusion and, in this manner, contribute with already existing projects and stimulate the establishment of new ones, addressed to this and other people in general.

SUMÁRIO

Introdução	11
I. Fundamentação teórica	18
1.1 Inclusão digital	18
1.1.1 Contexto histórico de inclusão digital	20
1.1.2 Indicadores da exclusão digital brasileira	26
1.1.3 Conceitos de inclusão digital	31
1.1.4 Conceito de inclusão digital utilizado neste trabalho	36
1.1.5 Inclusão digital de professores	42
1.2 Gêneros	45
1.2.1 Teoria Sistêmico-Funcional	47
1.2.2 Estrutura potencial do gênero	54
1.2.3 Gêneros digitais	57
II. Metodologia da Pesquisa	61
2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	62
2.2 Abordagem metodológica	64
2.3 Contexto de pesquisa	67
2.3.1 O curso observado	69
2.3.2 Os participantes	73
2.4 Descrição dos dados da pesquisa	76
2.4.1 Procedimentos de coleta	79
2.4.2 Procedimentos de análise dos dados	80
III. Análise de dados e discussão dos resultados	82
3.1 Estrutura de análise	83
3.1.1 Configuração contextual	85

3.1.1.1 Descrição do contexto que gerou as produções do <i>perfil web</i> e o desenvolvimento do <i>debate</i>	85
3.1.1.2 Descrição do <i>campo, relações</i> e <i>modo</i> do gênero <i>perfil web</i>	89
3.1.1.3 Descrição do <i>campo, relações</i> e <i>modo</i> do gênero <i>debate</i>	91
3.1.2 Estrutura Potencial do Gênero.....	95
3.1.2.1 Levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais de <i>perfil web</i> e debate, baseados na descrição ideal.....	95
3.1.2.2 Levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais dos <i>perfis web</i> selecionados dos <i>debates</i> observados I.....	102
IV. Considerações finais	144
Bibliografia	149
Anexos	160

Índice de tabelas

Tabela 1: Programas governamentais de inclusão digital.	24
Tabela 2: Posse de computadores entre os brasileiros	29
Tabela 3: Uso de computadores entre os brasileiros	29
Tabela 4: Papéis do professor na sociedade digital	44
Tabela 5: Constituição da turma investigada	75
Tabela 6: Fóruns observados	77
Tabela 7: Etapas de análise dos dados.	84
Tabela 8: Participação no <i>Fórum U1</i>	92
Tabela 9: Participação no <i>Fórum U4</i>	94
Tabela 10: Ocorrência de elementos obrigatórios no <i>perfil web</i>	103
Tabela 11: Ocorrências de elementos opcionais no gênero <i>perfil web</i>	104
Tabela 12: Desdobramentos das ocorrências de elementos opcionais no gênero <i>perfil web</i>	105
Tabela 13: Caracterização das mensagens publicadas nos fóruns	141
Tabela 14: Avaliações dos sujeitos focais da pesquisa.....	142

Índice de figuras

Figura 1: Variáveis de registro: campo, relações e modo.	52
Figura 2: Estrutura sistêmico-funcional.	53
Figura 3: Fases de formação do curso.....	71
Figura 4: Avaliações dos sujeitos focais da pesquisa.	143

Índice de anexos

Anexo 1: <i>Home page</i> do curso <i>Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade</i> 161	161
Anexo 2: Personagens	162
Anexo 3: <i>Perfil web</i> dos professores-alunos observados	164
Anexo 4: Descrição do gênero <i>perfil web</i>	166
Anexo 5: Descrição do gênero <i>debate</i>	171

INTRODUÇÃO

Introdução

Em virtude de minha atividade profissional em uma organização social voltada à área da educação, tenho a oportunidade de observar, pelas experiências cotidianas, a falta de familiaridade de professores (em especial da rede pública) com a tecnologia. Em contraponto, na área de minha formação acadêmica – Comunicação em Múltiplos Meios pela PUC/SP – sempre se privilegiou e incentivou a utilização de equipamentos e cenários virtuais nas práticas de ensino e aprendizagem.

Confrontando essas duas realidades, algumas questões me intrigavam. Não será a tecnologia uma nova forma de exclusão? Os professores, na condição de agentes multiplicadores, não deveriam ser prioridade em programas de inclusão digital? Educação a distância pode ser considerada uma maneira de democratizar o conhecimento? A comunicação digital constrói uma nova linguagem? Que linguagem é essa?

Com o ingresso no Mestrado em Linguística Aplicada, no início de 2005, pude estabelecer contato com as pesquisas do grupo Edulang¹ e seu trabalho em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP. Percebi, então, que alguns de meus questionamentos, especialmente aqueles relacionados ao processo de letramento digital, poderiam ser respondidos em um contexto de observação de professores em processo de formação continuada em cursos *on-line*.

¹ O Grupo Edulang dedica-se à pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas em contextos digitais, especialmente na internet. É composto por pesquisadores da PUC/SP, recém-doutores formados no âmbito do próprio Edulang e estudantes nos três níveis de formação: Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Faz interface com duas outras linhas de pesquisa do LAEL, Linguagem e Trabalho e Linguagem e Educação. Fonte: CNPq.

É fato que a tecnologia está cada vez mais presente na sociedade, otimizando tarefas cotidianas, simplificando processos burocráticos, ajudando na superação de

dificuldades, construindo conhecimentos e trazendo como resultado mais agilidade e ganhos financeiros para quem a utiliza.

Da mesma forma, é consenso que o domínio de conhecimentos tecnológicos é cada vez mais requisitado no mercado de trabalho, representando um novo fator de exclusão, conforme comenta WERTHEIN (*apud* TEDESCO, 2004: 7):

“Não é demais lembrar o papel da sociedade de informação para todos e a necessidade de contrapor-se ao risco de ruptura entre uma minoria privilegiada e a maioria despreparada, com a interposição do divisor digital.”.

O *divisor digital* a que o autor se refere é um risco ao país de maneira geral, e não apenas à população socioeconomicamente desfavorecida, pois também atinge os trabalhadores das empresas, os indivíduos com necessidades especiais, pequenos empresários, muitos alunos e educadores (VALENTE, 2005:18). Por tal motivo, iniciativas, políticas públicas e pesquisas sobre inclusão digital são tão necessárias.

Porém, é preciso atentar para a necessidade de estudos menos quantitativos e mais qualitativos sobre a inclusão digital, pois, nas pesquisas existentes, como registra BRITO (2005: 87),

“[...] os números apresentados [...] dizem muito pouco. Respondem [apenas] a uma pergunta sobre a quantidade de pessoas beneficiadas por programas de inclusão. Mas estará havendo, de fato, inclusão? [...] Não estarão as ações de inclusão digital produzindo ‘alfabetizados funcionais’ na área da informática?”.

Muito se tem pesquisado sobre o processo de inclusão digital de alunos (FERNANDES, 2005; LIMA, 2005; CHIUMMO, 2004; RAMOS, 2003; CARVALHO, 2000) de classes sociais de baixa renda (BRITO, 2005; D’AGUA, 2003; CAZELOTO, 2003; SANCHEZ, 2003; MENEZES, 2003), organizações sociais (HSIEN, 2004;

IIZUKA, 2003; BEAUCLAIR, 2003; OLIVEIRA, 2003; RICCHEZZA, 2003; ASSUMPÇÃO, 2002; BATISTA, 2004) e pessoas com necessidades educacionais especiais (ALONSO, 2004; RODRIGUES, 2004; LIRA, 2003; FERNANDEZ, 1999). Porém pouco se estudou sobre esse processo para professores, em especial da rede pública de ensino.

Esta foi a constatação de GERALDINI (2003: 231), após observar um grupo de professores de inglês da rede estadual de ensino, que (em sua maior parte) participava pela primeira vez de uma experiência de ensino aprendizagem mediada pelo computador:

“[...] essas considerações [...] indicam a necessidade de desenvolvimento de novos estudos [...] tais como: - a importância de se amparar o professor que inicia seu trabalho em contextos digitais com indicadores sobre as diversas formas de se abordar as ferramentas comunicativas enquanto espaço de ensino-aprendizagem.”.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de iniciativas governamentais que propiciaram aos docentes da rede pública o acesso às novas tecnologias, por meio da implantação de salas de informática nas escolas, e desenvolvimento de capacitações mediadas por tecnologias. Contudo, como afirmam Rojo, Collins & Barbosa (2006:01), ainda existe uma carência por pesquisas sobre os processos de formação de professores para o uso dessas tecnologias em aula:

“Em um movimento semelhante ao das políticas e dos programas de aumento do acesso à escola, as condições de acesso às novas tecnologias vêm sendo propiciadas por muitas e vultosas iniciativas governamentais. [...] No entanto, ainda semelhante aos processos de inclusão na escola, os programas de inclusão digital frequentemente deixam a desejar, e é comum que professores que tenham sido capacitados no uso do computador não consigam exibir nenhuma fluência na execução de tarefas que exijam o uso de ferramentas digitais [...]. Em outras palavras, os processos de formação de professores para o uso de novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados.”.

Em todas as áreas, mas em especial na educação, a tecnologia deve ser empregada de maneira planejada, orientada e com intencionalidade pedagógica, considerando-se ambos os atores do processo ensino-aprendizagem: alunos e professores.

Interpretações errôneas (mas infelizmente freqüentes) sobre o uso das tecnologias ajudam a propagar cenários surreais, como escolas que recebem computadores novos, que não são utilizados por falta de energia elétrica, linha telefônica para conexão à internet e/ou de professores qualificados para passar o conteúdo necessário (REBELO, 2005:01).

Outro exemplo é a experiência da Bill & Melinda Gates Foundation², que doou computadores à bibliotecas de pequenas cidades norte-americanas, por acreditarem que o acesso à internet cessaria o êxodo de áreas rurais. Porém, perceberam que era necessário ir além disso, e então passaram a doar recursos financeiros para campanhas de saúde e educação (WARSCHAUER, 2003a:44). Silveira (2001:33) confirma essa necessidade:

“Contudo, não basta levar computadores para as escolas. É preciso discutir seu uso didático-pedagógico e buscar incorporá-lo ao processo de ensino e aprendizagem. Também é necessário formar adequadamente professores capazes de ensinar informática para evitar a subutilização dos laboratórios.”

Essas considerações são cruciais, uma vez que o acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) propicia que novas oportunidades surjam aos professores, oportunidades essas que podem auxiliá-los em sua vida pessoal e em sua prática docente.

² Fonte: <<http://www.gatesfoundation.org/default.htm>> Acesso mar.07.

Somada à questão da inclusão digital, a utilização cotidiana das novas TICs trouxe mudanças nos ambientes corporativos, nos processos de ensino-aprendizagem, no acesso às informações, na área da saúde, além de muitas outras. Conseqüentemente, trouxe mudanças no âmbito da comunicação e instituiu gêneros discursivos próprios para os canais eletrônicos, aqui chamados gêneros digitais, que demandam um letramento específico de seus usuários: o letramento digital.

Quanto à ocorrência de gêneros digitais, portanto, este estudo se justifica pelo interesse e necessidade de pesquisas, na perspectiva da Lingüística Aplicada, que auxiliem na compreensão mais profunda desses gêneros próprios dos canais eletrônicos. No mais, a maior parte das pesquisas sobre gêneros digitais (SANTI, 2003, BRESSANE, 2006; SHEPHERD, 2005) não dizem respeito à sua apropriação.

À luz dessas reflexões, o objetivo desta pesquisa foi observar o processo de inclusão digital de professores, com foco nas práticas de linguagem, a fim de identificar possíveis relações entre inclusão digital e utilização de gêneros digitais. Para nortear essa investigação, foram elaboradas as seguintes perguntas:

- a) Que evidências podemos observar de desempenho satisfatório de gêneros digitais por professores participantes de um curso a distância centrado em práticas de leitura e escrita em contexto digital?
- b) Que relações podemos observar entre o desempenho nos gêneros digitais focalizados e o sucesso de participação no curso?

Para registrar o resultado dessa pesquisa, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro deles apresenta os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho, tanto em relação ao conceito e aos indicadores de inclusão digital quanto ao estudo dos gêneros e de gêneros digitais.

A metodologia utilizada (o estudo de caso, conforme definido por YIN, 2005) e o contexto desta pesquisa são descritos no segundo capítulo.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados alcançados, sob a perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional, especialmente a Estrutura Potencial do Gênero – EPG (HASAN, 1985).

Finalmente, acredito que esta pesquisa proporcionará uma reflexão acerca do papel social de cursos de formação de professores na modalidade a distância, bem como contribuirá para a melhoria e implantação de cursos na modalidade *on-line*.

Capítulo I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I. Fundamentação teórica

“Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade.”
(Pierre Lévy)

Este capítulo apresentará os pressupostos teóricos que embasam os dois assuntos centrais da pesquisa: inclusão digital e gêneros.

O primeiro tópico aborda a *inclusão digital*, sob a ótica de diferentes autores e programas sociais, considerando-se seu contexto histórico e os indicadores pertinentes à contextualização desse assunto, bem como o processo de letramento digital.

O segundo tópico é dedicado ao estudo do conceito de *gênero*, sob a perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional, e, finalmente, do conceito e das implicações *dos gêneros digitais*.

1.1 Inclusão digital

“As atividades realizadas por meio das TICs têm o potencial de ser uma janela na mente.”
(José Armando Valente)

O desenvolvimento da tecnologia, especialmente no final do século XX, passou a ser um fator suplementar de desigualdade e de exclusão, tanto entre as classes de uma mesma sociedade quanto entre nações (LEVY, 2000:235).

Na atual sociedade do conhecimento, a falta de informação também é uma forma de exclusão, que faz com que a inclusão digital seja, conforme considera Valente (2005: 18):

“[...] de fundamental importância no contexto da sociedade do conhecimento em que, em alguns aspectos, estamos plenamente engajados. Porém, o engajamento de alguns acontece em detrimento de muitos que ainda estão excluídos das benesses e de todo o potencial que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem oferecer para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da vida de cada um.”

Por tal motivo pesquisas, iniciativas e estratégias contra essas desigualdades começaram a ser desenvolvidas no mundo todo, inclusive no Brasil, gerando um consenso entre especialistas de diferentes áreas (econômica, educacional, política, social) sobre a necessidade de se promover a inclusão digital. Entretanto, o próprio conceito de inclusão digital e as formas de promovê-la ainda geram muitas discussões.

No item a seguir, é apresentado o histórico da inclusão digital e se estabelece uma discussão sobre as muitas formas de interpretá-la, com destaque pela adotada por esta pesquisa.

1.1.1 *Contexto histórico da inclusão digital*

“O mundo se globaliza desde Cristóvão Colombo.[...] foram necessários quinhentos anos para que, no final do século XX, chegássemos ao início de uma nova era, a da globalização.”
(Bernardo Sorj)

Sendo a observação do processo de inclusão digital um dos temas centrais desta pesquisa, foi necessário entender seu histórico para, então, investigar o contexto da situação observada.

De acordo com Larry Irving, colaborador da *Irvinfo.com*, a expressão *exclusão digital* surgiu em 1995 com a publicação de um artigo de Jonathan Webber e Amy Harmon no jornal *Los Angeles Times*. Segundo Andy Carvin, da Benton Foundation³, no início de 1996 houve uma declaração do então presidente dos EUA, Bill Clinton, e do vice-presidente, Al Gore, na qual ambos citavam o termo *digital divide* num discurso realizado em Knoxville, Tennessee. (IIZUKA, 2003:37).

Atualmente são comuns expressões similares e outras variantes para denominar os processos de inclusão e exclusão digital:

- *Inclusão Digital*: democratização da informação ou universalização da tecnologia;
- *Exclusão Digital*: *digital divide*, *partheid digital*, *info-excluídos*, *os sem-tela*, *divisão digital* (SILVEIRA, 2001; CASTELLS, 1999; LÉVY, 2000; DOWBOR, 2001), *digital gap* e *brecha digital* (MACADAR & REINHARD, 2002).

O tema começou a ser mais fortemente discutido quando foi relacionado à aspectos econômicos. Na década de 1990, estudos do governo norte-americano concluíram que a escassez de acesso às tecnologias (por diversas causas) trazia prejuízos ao desenvolvimento do país, especialmente ao desenvolvimento econômico, o que motivou uma série de esforços governamentais para ampliar o acesso e, conseqüentemente, diminuir esses prejuízos (LÉVY, 2000:235).

Nessa época, acadêmicos e especialistas em tecnologia da informação (TI) começavam a debater sobre os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento – sobretudo os mais pobres –, que já começavam a ficar defasados pela falta de informação. Iizuka (2003:38) registra:

“Sem os meios necessários (computadores e laboratórios) e recursos apropriados (internet rápida, telecomunicações), esses países deixam para

³ Mais informações: <<http://www.benton.org/>>. Acesso: mar. 2007.

trás um amplo leque de opções para aquecer a economia e melhorar os baixos índices sociais.”.

Desde então, governos e instituições também aprofundaram os estudos sobre o assunto e chegaram a conclusões semelhantes: a evolução das tecnologias de informação e comunicação vem produzindo mudanças econômicas, sociais e culturais no mundo inteiro. Logo, indivíduos sem acesso ou que não conseguem acompanhar tais avanços tecnológicos estão fadados à exclusão.

Em resposta a esse cenário, estratégias de inclusão passaram a ser desenvolvidas em todo o mundo. No Brasil, diferentes setores sociais mobilizaram-se em ações que contribuíssem para a diminuição da exclusão digital, promovendo o acesso às tecnologias e capacitação para sua utilização.

Estima-se que hoje existam cerca de 3.000 mil projetos que visem a inclusão digital espalhados pelo Brasil⁴. São movimentos dos três setores da sociedade (governo, empresas e organizações sociais), destinados a capacitar cidadãos de baixa renda de comunidades urbanas.

Geralmente ocorrem em centros comunitários, igrejas, escolas públicas, associações de bairro, clubes e outras entidades, localizados na periferia das grandes cidades ou em locais de baixa renda, nas quais a comunidade carente busca informação sobre os computadores e sobre a internet.

Em 2005, o CDI – Comitê de Democratização da Informática⁵, organização social líder e pioneira em inclusão digital no contexto brasileiro, completou dez anos de existência. Por meio das 878 escolas de informática e cidadania⁶ instaladas em

⁴ Conforme registra o ONID - Observatório Nacional de Inclusão Digital. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/onid>>. Acesso: mar. 2007.

⁵ Mais informações no site: <www.cdi.org.br>. Acesso: mar. 2007.

⁶ As Escolas de Informática e Cidadania (EICs) do CDI seguem o conceito de "escola não-formal", composta por um coordenador, educadores e educandos, que buscam a transformação da

quase todos os estados brasileiros (e em outros oito países), formou mais de 70 mil usuários ao longo dos 12 anos de atuação. Com o objetivo de promover a inclusão social de populações menos favorecidas utilizando as TICs, suas ações são reconhecidas e elogiadas mundialmente.

No setor privado, muitas empresas oferecem cursos de informática para seus funcionários e comunidades próximas. Um exemplo é a Asyst Sudamérica⁷ que, ao longo de 2006, promoveu cursos de informática para mais de 100 pessoas (inclusive deficientes auditivos) com a campanha *Solidariedade levando conhecimento*.

Quanto às políticas públicas, nos últimos anos foram sugeridos e implantados programas em âmbito federal, estadual e municipal visando democratizar o acesso à internet, conforme tabela a seguir.

realidade local utilizando as tecnologias de informação como ferramenta para a inclusão social. Fonte: CDI – Comitê para a Democratização da Informática. Disponível em: <www.cdi.org.br>. Acesso: mar. 2007.

⁷ Fonte: *Gazeta Mercantil*. 24 jan. 2007.

Programa	Iniciativa	Criação	Atuação	Site
<i>Proinfo</i>	Governo Federal	1997	Promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio	http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/
<i>Computador para todos</i>	Governo Federal	2003	Venda facilitada de computadores	http://www.computadorparatodos.gov.br/
<i>Acessa SP</i>	Governo do Estado de SP	2000	Telecentros ⁸	http://www.acessasp.sp.gov.br/
<i>Programa Telecentros - Infocentros</i>	Prefeitura de Porto Alegre (RS)	2001	Telecentros	http://www.telecentros.com.br/

Tabela 1: Programas governamentais de inclusão digital.

⁸ **Telecentros** são pontos de acesso coletivo, onde o usuário pode usufruir de serviços de internet por meio de equipamentos que não lhe pertencem. Hoje representam a principal resposta às dificuldades de acesso individual e desempenham o mesmo papel de telefone público em

relação à telefonia. Constituem o principal instrumento das políticas de universalização de serviços de internet em países em desenvolvimento. (SORJ, 2003:66).

Algumas iniciativas do setor público, porém, são criticadas (LOBATO, 2005) por terem um alto custo de implantação e manutenção, e não terem o alcance proposto. Da mesma forma, algumas iniciativas geridas pela comunidade (segundo e/ou terceiro setor) recebem críticas pela falta de planejamento das ações e objetivos bem estabelecidos (REBELO, 2005).

Warschauer⁹ defende a importância de projetos de inclusão digital para melhorar índices sociais (e desigualdade econômica, desemprego...) em países como o Brasil. Contudo, reconhece o mecanismo *tipicamente governamental* de aumentar a oferta de computadores à população e, com isso, gerar um efeito exatamente contrário à melhoria social. Por isso, alerta para a necessidade de projetos coordenados de forma apropriada, sem populismos e discursos vazios (*apud* REBELO, 2005:03).

O programa *Computador para todos*¹⁰, criado em 2003 pelo governo federal, é um exemplo de iniciativa que privilegia o financiamento de microcomputadores (CARPANEZ, 2005a). Segundo Roberto Aparici¹¹, diretor da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), o programa tem foco equivocado, pois não contempla

⁹ Mark Warschauer é Diretor Associado para Pesquisas do Centro de Pesquisas para Diversidade Ada Byron em Computação & Tecnologia da Informação; é também Professor Associado do Centro de Pesquisas em Tecnologia da Informação e Organizações. Há anos pesquisa o impacto social de ações de inclusão digital em países da América Latina, inclusive o Brasil. Suas análises e considerações foram muito relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Mais informações em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw>>. Acesso em: mar. 2007.

¹⁰ O programa *Computador para todos* - antes chamado de *PC Conectado* - foi criado em 2003, mas entrou em vigor com a publicação da Medida Provisória nº 252, de 15 de junho 2005, no Diário Oficial da União. Tem como objetivo aumentar o número de brasileiros com acesso a micros e também à internet, e está totalmente focado em custos: prevê isenção de tributos (PIS/Pasep e Cofins) para máquinas de até R\$ 2.500,00, facilidades no financiamento de micros de R\$ 1.400,00 com configuração pré-determinada e acesso subsidiado à internet. (CARPANEZ 2005a, 2005b, 2005c). Mais informações em: <<http://www.computadorparatodos.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2007.

¹¹ O professor espanhol Roberto Aparici é diretor do Mestrado de *Novas tecnologias da informação e comunicação* da Uned (Universidad Nacional de Educación a Distancia) e professor colaborador do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). Na ocasião do anúncio das isenções do programa *Computador para todos*, estava há cinco meses no Brasil, como professor visitante da Universidade Federal da Bahia.

iniciativas de letramento digital¹². Carpanez (2005b:01) concorda com Aparici ao afirmar que um:

“[...] programa de inclusão digital com foco na redução de preços favorece mais a indústria do que os usuários. Dizer que preços baixos podem ajudar na resolução do problema é como afirmar que um indivíduo estará alfabetizado quando ganhar uma caneta. Será que uma questão tão abrangente pode ser resolvida com micros mais baratos?”.

O resultado dessas iniciativas públicas, privadas e/ou não governamentais pode ser constatado nos indicadores da exclusão digital brasileira, apresentado no item seguinte.

1.1.2 Indicadores da exclusão digital brasileira

“O índice de exclusão digital tende a revelar a dimensão da desigualdade e o grau de exclusão socioeconômico de uma sociedade”.
(Maurício Falavigna)¹³

Pesquisas indicam que no Brasil, a cada ano, mais pessoas têm acesso a internet - não necessariamente devido ao aumento do número de computadores nas residências, mas sim pela expansão de telecentros e outros programas de inclusão digital, conforme apresentado anteriormente. Dias (2003: 196) confirma esse dado e considera:

“É uma feliz constatação verificar que existe, no Brasil, um grande número de modelos e projetos de inclusão digital, bem como ações consistentes para a capacitação de recursos humanos, políticas públicas bem-construídas e estratégias criativas para a disseminação dessas iniciativas. Falta, contudo, escala de massa para levar os benefícios das tecnologias da informação e comunicação à população em curto espaço

¹² O conceito de *letramento digital* a que o professor Roberto Aparici se refere será tratado mais adiante neste trabalho.

¹³ Maurício Falavigna é diretor executivo da organização social Sampa.org.

de tempo. (...) O total de beneficiados ainda está longe da multidão brasileira de excluídos – sociais e digitais.”.

Apesar dos diversos esforços independentes, essa *escala de massa* provavelmente só virá com a união dos três setores (governo, setor privado e organizações sociais), em iniciativas conjuntas, somadas à diminuição da desigualdade social. Porém, da mesma forma, a falta de acesso às tecnologias também é um fator que tem alargado ainda mais os índices de exclusão social, conforme atesta Castells (2003: 203):

“A diferenciação entre os que têm e os que não têm Internet acrescenta uma divisão essencial às fontes já existentes de desigualdade e exclusão social, numa interação complexa que parece aumentar a disparidade entre a promessa da Era da Informação e sua sombria realidade para muitos em todo o mundo.”.

Por tais motivos, é freqüente a fala no senso comum de que "*exclusão digital é exclusão social*". Igualmente freqüente é a fala de que as transformações sociais devem partir da área da educação, na sala de aula, com o apoio das novas tecnologias. Porém, é preciso cautela ao se fazer tais afirmações, pois, como pondera Silveira (2001: 21), a tecnologia pode ser uma linha tênue e crucial entre inclusão e exclusão social (e digital):

“É possível pensar inclusão social a partir da inclusão digital? A inclusão digital seria uma preocupação relevante em um país que ainda convive com a fome? (...) Que convive com milhares de crianças fora da escola? A inclusão digital não seria um modismo? (...) O acesso à rede é apenas um pequeno passo, embora vital, que precisa ser dado. (...) É preciso inserir as pessoas no dilúvio informacional das redes e orientá-las sobre como obter conhecimento. (...) Todas as camadas da sociedade precisam se qualificar para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias intelectuais, pois é disso que tratamos quando falamos em inclusão na sociedade da informação (...) A proficiência em massa das pessoas para o uso da tecnologia da informação pode gerar a sinergia essencial para o desenvolvimento sustentado do país.”.

Alguns autores (SORJ, 2005a; SILVA FILHO, 2004) elegem como os dois fatores determinantes para o acesso à internet a renda pessoal e o nível educacional. Segundo eles, dentro de um mesmo segmento de renda, a maior incidência de acesso a internet se concentra entre as pessoas de nível educacional mais elevado. Segundo Silva Filho (2004:02):

“É possível a inclusão digital auxiliar no processo de inclusão social, mas para que o processo de inclusão digital seja efetivo, é preciso haver inclusão social uma vez que esta depende de dois fatores essenciais que compreendem renda e educação.”.

Essa também foi a constatação da pesquisa *Tic Domicílios*¹⁴, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹⁵, que investigou a penetração e uso da internet em domicílios e empresas brasileiras. Segundo esse estudo, os fatores socioeconômicos ainda são os principais determinantes do acesso às tecnologias no Brasil, sendo quanto maior a renda e a escolaridade, maior o acesso.

Logo, é preciso pensar o uso das tecnologias de informação como uma etapa de um processo mais amplo na esfera das políticas públicas, com intencionalidade educativa, de forma sustentada.

Comparada ao mesmo estudo realizado no ano anterior, a edição 2006 da pesquisa indicou aumento na posse e no uso¹⁶ de computadores e da internet, conforme tabelas a seguir:

¹⁴ Pesquisa sobre penetração e uso da internet na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2005, com 140 mil domicílios entrevistados (outubro/2006). Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: mar. 2007.

¹⁵ CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil: criada em 2003, é uma entidade civil sem fins lucrativos responsável pela coordenação e integração dos serviços Internet no país. Disponível em: <<http://www.cgi.br>>. Acesso em: mar. 2007.

¹⁶ Quando cito o aumento do uso e dos usuários, me refiro àqueles que utilizaram o computador e a internet nos últimos três meses e não àqueles que os utilizaram alguma vez, já que o conceito de usuário requer alguma constância.

POSSE	2005		2006	
	%	Projeção Domicílios*	%	Projeção Domicílios**
Possui computador	16,9	8.314.800	19,6	10.407.600
Possui acesso a internet	13,0	6.297.600	14,5	7.705.600

Tabela 2: Posse de computadores entre os brasileiros.

USO	2005		2006	
	%	Projeção Pessoas *	%	Projeção Pessoas **
Já utilizou computador	45,2	64.636.000	45,7	69.921.000
Utilizou computador nos últimos 3 meses	29,7	42.471.000	33,1	50.643.000
Nunca utilizou computador	54,8	78.364.000	54,3	83.079.000
Já utilizou internet	32,2	46.046.000	33,3	50.949.000
Utilizou internet nos últimos 3 meses	24,4	34.892.000	27,8	42.534.000
Nunca utilizou internet	67,8	96.954.000	66,7	102.051.000

Tabela 3: Uso de computadores entre os brasileiros.

Projeções realizadas com base nos seguintes dados:

* Base 2005: 49.2 milhões de domicílios, 143 milhões habitantes com mais de 10 anos de idade (PNAD 2003).

**Base 2006: 53.1 milhões de domicílios, 153 milhões de habitantes com mais de 10 anos de idade (PNAD 2005).

Em 2003, estudos que deram origem ao Mapa da Exclusão Digital (NERI, 2003) retrataram um cenário semelhante: apenas 12,46% da população brasileira tinha acesso a computadores e somente 8,31% estava conectada à internet. É possível perceber que, em relação a 2003, houve um salto muito significativo no número de usuários, sendo de 24,4% nos últimos 3 meses. Porém, esses percentuais ainda são muito tímidos perto dos 54,8% da população brasileira que nunca usou um computador.

Prova de que no Brasil as desigualdades digitais fazem paralelo com as sociais é que enquanto a maioria da população não tem acesso à internet, a minoria

conectada bate recordes mundiais em horas navegadas na internet. Segundo pesquisa realizada pelo CGI.br¹⁷, os brasileiros com acesso à internet são os maiores navegadores do mundo, tendo permanecido em média 18 horas e 42 minutos ligados à rede em outubro de 2006. O recorde anterior (junho de 2006) também era brasileiro, com 18 horas e 28 minutos, superando os tempos de navegação de países como Estados Unidos e Japão.

Alguns dados demonstram que, quando conectados, os brasileiros apresentam facilidade e empatia com a internet. O site de relacionamentos mais popular do mundo, o Orkut¹⁸, pelo menos 70% dos quase seis milhões de cadastrados se declaram brasileiros. O Brasil é o país que possui a liderança em páginas pessoais, chamados FotoBlogs (MENCONI, 2005:102). Foi um dos primeiros países a introduzir a declaração do imposto de renda via Internet, e hoje está entre os líderes em escala internacional, com praticamente a totalidade das empresas e 80% dos contribuintes declarando na modalidade *on-line*. A experiência brasileira do voto eletrônico é exemplar e está entre as mais avançadas do mundo em eficiência e confiabilidade (SORJ, 2003:88). O mesmo ocorre no comércio eletrônico: hoje existem mais de 17 mil lojas virtuais brasileiras¹⁹ e 7 milhões de compradores *on-line* brasileiros²⁰.

Conseqüência indireta da diversidade de iniciativas de acesso e da utilização bem sucedida das TICs é a variedade de conceitos por ela gerados. Essa é a discussão proposta no próximo item.

¹⁷ Os dados são de pesquisa feita pelo Ibope/NetRatings em parceria com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Disponíveis em: <<http://www.cetic.br>> e <<http://www.cgi.br>>. Acesso em: mar. 2007.

¹⁸ Site: <www.orkut.com>.

¹⁹ Fonte: Câmara Brasileira de Comércio Eletrônico (Câmara-e.net). Dados disponíveis em: <<http://www.camara-e.net/>>. Acesso em: mar. 2007.

²⁰ Fonte: E-bit, empresa de pesquisa e marketing *on-line*. Dados disponíveis em: <<https://www.ebitempresa.com.br/>>. Acesso em: mar. 2007.

1.1.3 Conceitos de inclusão digital

“A exclusão digital se refere às conseqüências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual no acesso a computadores e Internet.”
(Bernardo Sorj & Luís Eduardo Guedes)

Atualmente é possível encontrar discursos *anti-exclusão* digital em diferentes esferas da sociedade e com diferentes conotações. O governo divulga contribuir com a inclusão digital ao reduzir os juros para a venda de computadores. Organizações sociais afirmam promover inclusão digital ao capacitarem jovens para o mercado de trabalho, ao montarem telecentros e ao oferecerem acesso gratuito. Escolas de informática se dizem democráticas ao venderem cursos de informática com pagamento facilitado.

Da mesma forma, é comum observar programas sociais de empresas e governos que falam em “democratização de acesso e inclusão digital” sem critérios claros, com objetivos vagos e sem atentar se essa *inclusão* realmente promove os efeitos desejados. Isso se justifica pela força que o rótulo *inclusão digital* carrega na construção positiva da imagem institucional, principalmente para empresas e governos.

Ao se estudar a exclusão digital, é importante observar que trata-se de um termo relativo. Pode se aplicar a todos, já que de alguma forma todos somos excluídos de alguns contextos (VALENTE: 2005). Quando não dominamos determinado assunto, estamos excluídos do universo relativo a ele. Por exemplo, em um congresso de microbiologia, estarei excluída. No outro extremo, existe a exclusão de quem não dispõe do mínimo necessário para ter uma sobrevivência digna (do ponto de vista alimentar, de moradia ou mesmo educacional).

Outra consideração importante diz respeito ao fato de que a exclusão é consequência de um processo, pois pode ocorrer por normas impostas pelo meio em que vivemos ou por opção. Isso se aplica claramente à exclusão digital: pessoas podem ter acesso às tecnologias digitais e escolher ser excluídas, como ao se recusarem a usar caixas eletrônicos e não realizarem compras em lojas virtuais, por exemplo.

O levantamento de conceitos de inclusão digital na literatura indicou basicamente duas correntes teóricas: uma visão mais tecnicista, com foco no acesso às tecnologias, e outra mais social, com foco nas transformações que a inclusão digital pode promover.

Silveira (2001:18) enquadra-se na visão tecnicista por considerar que a exclusão digital ocorre ao se privar as pessoas do acesso ao computador, à linha telefônica e ao provedor de acesso, que considera instrumentos básicos.

Discordo de Silveira, quando argumenta que o problema da exclusão digital estaria resolvido ao disponibilizar um computador, uma linha telefônica e um provedor de acesso. Certamente são instrumentos necessários para esse acesso, porém acredito que a capacitação e identificação das necessidades também sejam pontos cruciais no processo de inclusão digital.

Muitos processos de informatização das escolas públicas brasileiras fracassaram porque a preocupação esteve apenas em se garantir o acesso à internet, mas não se considerou que professores e alunos não estavam preparados para utilizar essa tecnologia.

Para Anthony (2000) e Conhaim (2000), a definição de exclusão digital remete à distância entre os que estão fazendo uso das novas tecnologias e os que não

estão. Já Berry (2000) refere-se ao abismo de informações existente entre os que têm acesso às novas tecnologias e os que estão alijados desse processo. Iizuka (2003:39) concorda com ambos:

“De acordo com a OCDE (2001)²¹, a exclusão digital refere-se à distância entre indivíduos, famílias, empresas e regiões geográficas em diferentes níveis sócio-econômicos [sic] com respeito, simultaneamente, às suas oportunidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TCIs) e o uso da internet para uma ampla variedade de ações e atividades.”.

Sem desconsiderar os fatores tecnológicos, outro grupo de autores focaliza as transformações sociais que a inclusão digital pode promover. Esses autores defendem que o objetivo da inclusão é despertar nas pessoas uma consciência de respeito ao outro, para que esse outro, antes considerado ineficiente, sinta-se também parte da sociedade. Dessa forma, inclusão digital e social não é apenas ter acesso ou viver junto, mas participar, agir, criar e contribuir (PELLANDA, SCHLÜNZEN & SCHLÜNZEN JUNIOR, 2005:213).

Do ponto de vista econômico, mais que conhecimento técnico, o mercado de trabalho demanda por profissionais capazes de transformar técnica em valor, conforme discute Werthein (2004):

“O risco de ficar para trás e aumentar as desigualdades é um fenômeno concreto nos dias de hoje. Todavia, a questão não se resume à técnica pela técnica ou ao acréscimo epidérmico de técnicas.”. (apud TEDESCO 2004:11).

A informática não deve, assim, ser o fim, mas o meio para criar novos produtos e serviços, que otimizem tarefas e barateiem custos. Em um mercado de

²¹ OECD - Organization for Economic Co-operation and Development. Fonte: “Understanding the Digital Divide”. Paris: OECD Publications, 2001. Disponível em <<http://lacnet.unicttaskforce.org/Docs/OECD/Understanding%20the%20Digital%20Divide.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

trabalho cada vez mais competitivo como o atual, é preciso saber interpretar e relacionar informações, gerando assim novos conhecimentos. E um projeto de inclusão digital deve considerar esses fatores.

Para Sampaio (2001), a inclusão digital é:

“[...] o direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação) e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional.”

Condizente com uma visão mais orientada para o desenvolvimento humano, alguns autores (WARSCHAUER, 2005a; VALENTE, 2001; SORJ, 2003) defendem que durante a implementação de qualquer projeto de TIC, o mais importante não é a disponibilidade do computador nem da linha telefônica para internet, mas sim promover as habilidades das pessoas para usarem o equipamento e a linha para se engajar em práticas sociais significativas, como considera Warschauer (2003d: 01):

“[...] the digital divide refers to social stratification due to unequal ability to access, adapt, and create knowledge via use of information and communication technologies (ICT).”²².

Warschauer (2003a: 44) propõe, ainda, uma *Tecnologia para a Inclusão Social* que seja a base de processos que tenham as tecnologias como meio (e não como fim) de transformações relevantes no conjunto da sociedade:

“The concept of a ‘digital divide’ separating those with access to computers and communications technology from those without is simplistic and can lead to well-meaning but incomplete attempts at a solution based on merely adding technology to a given circumstance. In fact, people have widely varying opportunities for access to computers

²² “A divisão digital refere-se à estratificação social devido a desigualdade de habilidade para acessar, adaptar e criar conhecimentos via uso das tecnologias de informação e comunicação.” (Tradução minha).

and communications technology and disparate reasons for wanting the level of access they may desire.”²³.

Para esse autor, o uso efetivo de TICs que permitam o acesso, a adaptação e a produção de conhecimento depende da interação de quatro tipos de recursos: recursos materiais (acesso às máquinas e à conexão); recursos digitais (material que se encontra disponível *on-line*); recursos humanos (orientação para o incremento da capacidade de leitura, compreensão e pesquisa); recursos sociais (estruturas sociais, comunitárias e institucionais que dão suporte ao acesso às TICs).

Quando bem utilizados, esses recursos integrados podem alimentar novas oportunidades e promover desenvolvimento social e inclusão. Do contrário, Warschauer (2005 *apud* REBELO, 2005:03) alerta, podem contribuir para um círculo vicioso de subdesenvolvimento e exclusão:

“Há vários caminhos de melhorar o cenário atual de exclusão, com relações custo/benefício razoáveis. A instalação de computadores nas escolas, por exemplo, é uma das alternativas que se mostraram mundialmente eficientes nos países em desenvolvimento - desde que seja levada a sério, com instrutores, equipamentos funcionando e diretrizes claras. São essas as grandes dificuldades (...). Com diretrizes sérias, o aluno não apenas aprende o que tem que aprender na sala de aula, mas também sai da escola com um ofício. A longo prazo, é notória a inclusão social que ações assim podem gerar.”

Warschauer (2005b) conduz esse argumento em direção às questões que diretamente interessam a esta pesquisa, quando relaciona aspectos da linguagem com teorias de aprendizagem socioconstrutivistas em contextos de cursos a distância. Segundo o autor, apenas podemos compreender o CALL - *Computer-*

²³“Os conceitos de uma ‘divisão digital’ separando aqueles com acesso a computadores e tecnologia de comunicações daqueles sem é simplista e pode conduzir a bem intencionada, mas tentativas incompletas a uma solução baseada meramente adicionando tecnologia a uma circunstância dada. De fato, pessoas têm oportunidades amplas e variáveis para o acesso a computadores e tecnologia de comunicações e motivos disparates por querer o nível de acesso que eles possam desejar.” (Tradução minha.).

Assisted Language Learning - quando nós o colocamos em seus contextos históricos, sociais e culturais mais amplos (WARSCHAUER, 2005b:03).

Outros autores avançam no sentido de considerar inclusão digital o conhecimento de estratégias de pesquisa e a habilidade de avaliar a qualidade da informação. DiMaggio, Hargittai, Neumann, & Robinson (2001: 04) definem exclusão digital como:

“[...] inequalities in access to the Internet, extent of use, knowledge of search strategies, quality of technical connections and social support, ability to evaluate the quality of information, and diversity of uses.”²⁴

Essa habilidade de avaliar a qualidade da informação e a diversidade de usos pode ser considerada um fator de letramento digital, conforme detalhado no item seguinte.

1.1.4 *Conceito de inclusão digital utilizado neste trabalho*

“Inclusão digital é muito mais do que distribuir recursos tecnológicos e tornar disponível a internet”.
(José Armando Valente)

O confronto de diferentes posições e definições de inclusão digital contribuiu para a reflexão do conceito utilizado nesta pesquisa.

Concordo com a idéia de inclusão digital como um processo contínuo e integrado a todas as demandas envolvidas: barreiras técnicas de acesso,

²⁴ “[...] desigualdades no acesso a Internet, amplitude do uso, conhecimento de estratégias de busca, qualidade de conexões técnicas e suporte social, habilidade para avaliar a qualidade da informação, e a diversidade de usos.” (Tradução minha.).

identificação de necessidades, capacitação dos envolvidos (no meu caso, professores e alunos) e reflexão sobre as conseqüências deste processo:

“[...] é preciso pensar estratégias de inclusão digital, não estreitamente ligadas a adestramentos e acesso a serviços, mas estratégias ampliadas de inclusão social mediante uma cultura digital, com todo o potencial que este espaço tem para expandir o humano, expandindo o conhecimento e a consciência.” (PELLANDA, SCHLÜNZEN & SCHLÜNZEN JUNIOR, 2005:43).

Dessa forma, o foco não estará no caráter meramente instrumental da inclusão digital, mas sim no valor social e educativo que trará ao público atendido, proporcionando novas oportunidades, conhecimentos e experiências. Vale ressaltar que, ao montar um projeto social/telecentro, mais que acesso a computadores, está-se oportunizando a troca de informações entre os sujeitos, idéia defendida por Júnior Perim, coordenador do *Projeto Crescer e Viver*²⁵:

“Experiências de inclusão digital abrem a possibilidade de novas discussões na comunidade; os benefícios vão além da aprendizagem de informática.”²⁶

Nesse sentido, conceitos de inclusão digital condizentes com uma visão mais orientada para o desenvolvimento humano se aproximam das práticas de letramento digital e as consideram, conforme comentam Pellanda, Schlünzen & Schlünzen Júnior (2005: 26):

“[...] inclusão digital implica muito mais do que apertar teclas, reconhecer telas, utilizar programas com respostas prontas. A formação de um cidadão para o mundo atual deve propiciar o letramento digital, que significa a aprendizagem e utilização consciente das TIC.”

²⁵ Mais informações no site: < <http://www.crescereviver.org.br/>> Acesso: ma.07.

²⁶ Comunicação oral, durante a IV Oficina para Inclusão Digital (<<http://www.idrio.org.br/>>), realizada entre 17 e 19 de outubro de 2005, na sede do BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, no Rio de Janeiro (RJ).

Apesar de ainda não dicionarizada, a palavra *letramento* significa um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995:20). Segundo Soares (2002), o conceito de letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, mas também aos eventos em que essas práticas são postas em ação, e suas conseqüências sobre a sociedade (*op. cit*, p. 02).

É consenso entre alguns autores (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1988; SOARES, 2002) que o conceito de letramento está centrado em práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, isto é, para além da alfabetização.

Soares (2002) avança ao considerar como letramento o *estado* ou *condição* de indivíduos (ou de grupos sociais) de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo a autora (*op. cit*, p. 146), esses indivíduos ou grupos sociais:

“[...] têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, [...] que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.”.

Essa participação ativa e competente caracteriza o indivíduo como letrado. Diferentemente da alfabetização que relaciona habilidades de leitura e escrita, o letramento também compreende a interação, a interpretação e o senso crítico do leitor sobre o que se lê/escreve.

Da mesma forma que o letramento na cultura do texto impresso diferencia-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito, a cultura do texto eletrônico traz mudanças no conceito de letramento: trata-se então de letramento digital (SOARES, 2002: 151). Perina (2003: 21) define assim essa expressão:

“Letramento digital ou tecnológico é muito mais abrangente do que alfabetização, pois inclui interpretação crítica da realidade, possibilitando acesso e atuação social consciente.”.

O letramento digital caracteriza-se, portanto, por seu espaço de escrita ser a tela, pelo texto não ser necessariamente linear – formato de hipertexto²⁷ - e por seus mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura. Isso traz mudanças significativas nas formas de interação escritor - leitor, escritor – texto e leitor - texto. Nesse meio, o leitor passa a ter autonomia para escolher uma seqüência, sendo assim um co-autor do texto²⁸.

Assim como em contexto presencial, no meio digital a principal diferença entre alfabetização e letramento será o uso que o indivíduo alfabetizado tecnologicamente fará do computador. O indivíduo letrado digitalmente caracteriza-se pela interpretação crítica e reflexiva que faz sobre as informações que tem acesso.

Ao considerar a tecnologia uma ferramenta no processo amplo e complexo de inclusão digital, a promoção desse letramento é um ponto central para se atingirem os objetivos de transformação social das comunidades atendidas. Para ir adiante com essa idéia, citamos Warschauer (2003a: 47):

“Technology does not exist as an external variable to be injected from the outside to bring about certain results. It is woven into social systems and processes. And from a policy standpoint, the goal of bringing technology to marginalized groups is not merely to overcome a technological divide but instead to further a process of social inclusion. Realizing this objective involves not only providing computers and Internet links or shifting to online platforms but also developing relevant content in diverse languages, promoting literacy and education, and

²⁷ *Hipertexto*: um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LEVY,1999: 56).

²⁸ Alguns autores (SOARES, 2002:154, MATOS, 2003:01) consideram o leitor do hipertexto um co-autor da obra, por ter a opção de escolher a seqüência de leitura/navegação do texto, o que permite diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema.

mobilizing community and institutional support toward achieving community goals. Technology then becomes a means, and often a powerful one, rather than an end in itself.”²⁹.

Igualmente grave a não possuir fontes de acesso a informações é não dispor de capacidade de aprendizado e conhecimentos suficientes para fazer uso delas. Não é apenas a ausência de acesso à tecnologia que gera exclusão; a incapacidade de utilizá-la mais e com maior eficácia também aumenta os índices de afastamento entre incluídos e excluídos (CASTELLS, 2003).

Ao promover um programa de educação continuada de 15 mil docentes chilenos via internet, a Fundação Chile apenas considerou como pré-requisitos para a inscrição que os participantes fossem professores em exercício profissional ativo e tivessem conhecimentos básicos de computação. Porém os problemas no acompanhamento desses professores, bem como a alta taxa de abandono do curso, levaram a equipe de planejamento a concluir que o modelo pedagógico proposto, assim como as dificuldades apresentadas pela imaturidade tecnológica, requeriam um perfil de estudante [professores] que não foi garantido (ALVARIÑO, 2004:177).

Dessa forma, o curso observado também não assegurou que seus participantes tivessem maturidade tecnológica, porém considerou a promoção do letramento digital em seus objetivos, conforme desenvolvido na descrição do curso.

²⁹ “Tecnologia não existe como uma variável externa a ser injetada de fora para obter determinados resultados. Ela é tecida para dentro de sistemas sociais e processos. E de um ponto de vista de orientação, o objetivo de trazer tecnologia a grupos marginalizados não é meramente para superar a divisão tecnológica, mas ao invés para promover um processo de inclusão social. Concebendo este objetivo envolve, não somente providenciando computadores e conexões da Internet ou se deslocando para plataformas *online*, mas também desenvolvendo conteúdo relevante em diversos idiomas, promovendo aptidão literária e educação, e mobilizando a comunidade e suporte institucional direcionado em obter os objetivos comunitários. A tecnologia

Sendo o letramento digital parte importante de processos de inclusão digital, outro fator relevante diz respeito à apropriação de gêneros próprios da comunicação mediada por tecnologia, os gêneros digitais, como atesta Lang (2004: 44):

“As tecnologias digitais de manipulação lingüística, como o processador de textos, o e-mail, o hipertexto ou a Internet, afetam o modo como a linguagem, tanto escrita quanto visual, é produzida, processada e utilizada (Snyder, 1998). Essas tecnologias são fundamentalmente diferentes da tecnologia que utiliza o papel como matriz de armazenamento. Elas demandam, assim, que o ensino-aprendizagem do letramento digital seja confiado ao âmbito escolar, ao qual, por direito, pertence. Os cursos a distância via Internet (...) além da (...) propriedade de levar o conteúdo a locais distantes, contribuindo assim para a descentralização do conhecimento, obrigam professores e alunos a interagir, produzindo textos em um ambiente de comunicação não-linear, que engloba hipertexto, chat, e-mail e listas de discussão, ou seja, algumas das mais representativas mídias digitais utilizadas hoje.”

Por acreditar que o sucesso de participação no curso pressupõe um bom uso das ferramentas, em minha pesquisa investiguei a hipótese de que é preciso que o contexto digital passe a fazer parte dos modos de comunicação do professor com seus pares (participantes observados) para que ele se aproprie dos gêneros digitais utilizados na comunicação em contexto digital. Busquei, assim, possíveis relações entre inclusão digital e a utilização de gêneros digitais.

Desta forma, esta pesquisa utilizará o conceito que a inclusão digital não pode ser reduzida à aquisição de um conjunto de procedimentos operacionais, mas deve traduzir-se em um processo de letramento digital, em práticas de leitura e escrita em contexto digital, o que pressupõe a apropriação dos gêneros digitais.

então se torna um meio, e geralmente um meio poderoso, mais propriamente do que um fim em si mesmo.” (Tradução minha.)

1.1.5 *Inclusão digital de professores*

“A Internet e a tecnologia educacional em geral só são vantajosas quando os professores se mostram preparados.”
(Manuel Castells)

Muito se tem pesquisado sobre os benefícios da tecnologia para a educação, sob a perspectiva de como promover a inclusão digital, geralmente focada nos alunos, em comunidades carentes e na sociedade em geral.

Esse é um movimento natural, pois reflete a realidade dos programas de inclusão digital, que em sua maioria são destinados a este público. Entretanto, existe uma carência muito grande de projetos (e, conseqüentemente, de pesquisas) com foco na inclusão digital de professores.

Processos de inclusão digital de professores devem considerar as demandas e os desafios para alunos e docentes, e então contar com a participação destes nas decisões e planejamentos, como mostra Barreiro (2004:27):

“Se não houver um trabalho em que a mudança e a transformação sejam objetivos a alcançar, as TICs e os professores continuarão dentro das escolas, mas estas não tornar-se-ão necessariamente mais uma ferramenta de trabalho para eles, que delas não se apropriarão. É necessário que isso aconteça que este novo paradigma seja disseminado e que os sujeitos do processo sejam ouvidos e formados para utilizá-las, assim como, participem da decisão de inseri-las no contexto educativo.”.

Essa participação crítica e formativa dos atores passa pela esfera do letramento digital, conforme já apresentado. Uma vez incluído e letrado digitalmente, o professor pode assumir o papel de *agente de inovações* (KENSKI, 2001a) e multiplicador do uso de novas tecnologias por seus alunos.

No estado da Califórnia, Estados Unidos, a comunidade do setor de educação comprova as implicações positivas de o estado ter decidido investir em uma rede de alta velocidade. Uma pesquisa mostrou que 86% dos professores californianos admitiram que a tecnologia mudou a forma de ensinar nas salas de aula³⁰ (GERAQUE, 2005). Na mesma enquete, 81% dos mestres concordaram que o uso da banda larga favorece a melhora no aprendizado. A rede de educação conecta hoje 74% das escolas na Califórnia e 76% (quase 5 milhões) dos alunos matriculados na rede de ensino. Esses números resultam de um projeto do governo que começou em 1997 e conta com investimentos anuais no valor de US\$30 milhões.

No Brasil, desde a criação da SEED - Secretaria de Educação a Distância -, em 1995, o governo federal tem incentivado o desenvolvimento de cursos de formação de professores a distância. Porém, como Barreto (2003: 280) argumenta, muitas vezes o foco maior está nas tecnologias, e não nos atores. Sobre essa questão, Sorj (2003: 85) considera:

“Não surpreende que a internet tenha sido apresentada como uma espécie de solução mágica que poderia resolver o problema do treinamento dos professores e da qualidade de ensino. Apesar de algumas experiências isoladas, inexistente ainda no governo uma proposta operacional clara, para as escolas públicas, sobre o ensino e o uso de multimídias e internet nas escolas.”.

Uma discussão que tem contribuído para a inserção do docente nos processos de inclusão digital se relaciona ao papel que este tem assumindo na sociedade da informação. Diferentemente de alguns anos atrás, cada vez mais o professor deixa de ser o detentor único do conhecimento, centro do processo de aprendizagem, e passa a atuar como articulador dos saberes e também receptor de novos

³⁰ Pesquisa apresentada por John Silvester, da Universidade da Califórnia, durante o “II Workshop do Programa Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada – Tidia”, ocorrido em São Paulo, em 07/11/2005. Mais informações em; <http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?data%5bid_materia_boletim%5d=4587>. Acesso em: mar. 2007.

conhecimentos, uma vez que se reconhece que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo. É possível encontrar na bibliografia diferentes pontos de vista quanto ao papel do professor na era digital, conforme registra a tabela abaixo:

Autor		Papel do professor
Moraes (1997)		Educador-educando
Valente (1999)		Facilitador, supervisor, consultor do aluno, desafiador
Moran (2000)		Educador, orientador, mediador, gestor, pesquisador
Behrens (2000)		Investigador, pesquisador, inovador, articulador, parceiro
Masetto (2000)		Mediador, facilitador, incentivador, motivador, consultor, colaborador
Kenski	(2001a)	Agente de memória, valores e inovações
	(2001b)	Inovador
	(2003)	Parceiro, pedagogo, colaborador

Tabela 4: Papéis do professor na sociedade digital.³¹

Os alunos, por sua vez, aprendem que depende deles criar e alimentar sua experiência comunicativa, ao interferir, modificar, produzir e partilhar. Essa atitude menos passiva diante da mensagem é construção de uma nova sala de aula, seja na educação presencial ou na educação a distância (SILVA, 2003:13). Dessa forma, alunos e professores envolvem-se e se transformam com a incorporação das novas tecnologias. Esse é um avanço, conforme afirma Tedesco (2004:11).

“[...] a incorporação das novas tecnologias à educação deveria ser considerada como parte de uma estratégia global de política educativa, (...) as estratégias devem considerar, de forma prioritária, os professores. Os estudos realizados a este respeito mostram que, embora a maioria dos professores manifeste atitudes favoráveis à utilização das novas tecnologias, existem aspectos culturais que merecem atenção. As novas

³¹ Fonte: PERINA, 2003:23.

tecnologias modificam significativamente o papel do professor no processo de aprendizagem e as pesquisas não indicam caminhos claros para enfrentar o desafio da formação e do desempenho docente nesse novo contexto.”.

Por concordar com Tedesco, escolhi como sujeitos desta pesquisa professores da Rede Pública que participam de cursos de formação continuada a distância, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo³², na modalidade on-line.

Contudo, apenas o fato de participarem de cursos a distância não é uma garantia de que estejam incluídos digitalmente, nem que, quando incluídos, serão agentes multiplicadores dos gêneros digitais. É preciso que o contexto digital passe a fazer parte dos modos de comunicação do professor com seus pares para que este se aproprie dos gêneros digitais utilizados na comunicação em contexto digital.

1.2 Gêneros

“Enquanto o diálogo for a forma privilegiada de interatividade, a cultura será, igualmente, um espaço de ‘mundos possíveis’ que nos são acessíveis em formas de gêneros.”.
(Irene A. Machado)

O lingüista russo Mikhail Bakhtin foi o primeiro autor a empregar a palavra *gênero* referindo-se aos tipos textuais empregados em situações cotidianas de comunicação. Em seu texto *Os gêneros do discurso* (1979/2003: 262), o autor focaliza a expressão *gêneros do discurso* definindo-o como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Dessa forma, segundo Bakhtin todos os textos produzidos (orais ou escritos) apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, mesmo que não tenhamos consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo - procedimentos recorrentes de linguagem (CEREJA, ANÁLIA & MAGALHÃES, 2006:02).

Sendo o gênero um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, carrega uma noção central na definição da própria linguagem, e amplia as possibilidades de explicações desta, conforme consideram Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005: 08):

“Do ponto de vista formal (como unidade de linguagem) [o gênero] unifica o campo e justamente por isso, os diálogos entre várias abordagens se identificam.”

As ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Nos estudos em análise do discurso desenvolvidos no âmbito da Lingüística Aplicada, tem crescido a preocupação envolvendo a análise de gêneros diversos e o ensino e a aprendizagem destes (VIAN, 1997:31).

Além disso, existe hoje uma grande variedade de abordagens de gêneros textuais, que buscam a melhor forma de explicar o uso da linguagem em termos de contextos e práticas sociais específicos, contemplando a noção de gênero como ação social.

³² Cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE SP em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Este estudo se limitou ao conceito de gêneros adotado pela perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional, segundo Ruqayia Hasan, por acreditar que gêneros são sempre adquiridos em uma experiência social, conforme esta pesquisa se propõe a demonstrar.

O ponto inicial para o estudo dos gêneros é definir texto. Assim, partimos de Halliday & Hasan (1976:01), que propõem que esse termo refere-se a “any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole (...) a text is a unit of language in use”³³.

Hasan, ao lado de Martin, Kress, Ventola, Eggins³⁴, entre outros, propõe uma visão ampla do termo *gênero*, cuja preocupação principal é o contexto onde o texto é produzido e a estruturação deste em estágios, associando-o àquele da cultura em que se insere (VIAN, 1997:33), conforme aprofundaremos nos itens seguintes.

1.2.1 Teoria Sistêmico-Funcional

“While SFL accounts for the syntactic structure of language, it places the function of language as central (what language does, and how it does it), in preference to more structural approaches, which place the elements of language and their combinations as central.”
(Dr Mick O'Donnell)³⁵

Pelo fato de minha área de formação acadêmica ser a Comunicação³⁶, em um curso de base Semiótica, conhecer, estudar e aprender a Lingüística Aplicada (LA) e

³³ “qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer envergadura, que venha formar uma integração integral (...) um texto é uma unidade do idioma em uso” (Tradução minha.)

³⁴ Martin, Kress, Ventola e Eggins também são autores da Teoria Sistêmico-Funcional.

³⁵ [Enquanto a SFL considera a estrutura sintática da linguagem, ela coloca a função da linguagem como central (o que a linguagem faz e como a faz), em preferência a acessos mais estruturados, a qual coloca os elementos da linguagem e suas combinações como centrais.] (tradução minha).

³⁶ Curso de Comunicação em Múltiplos Meios, PUC/SP (2000-2003).

a Teoria Sistêmico-Funcional (TSF) constituíram, desde o princípio do Mestrado, um grande desafio.

Certamente, a maior dificuldade esteve em definir Lingüística Aplicada, se é que é possível chegar uma definição completa e consensual, como nos faz refletir a citação a seguir:

“É assim que o lingüista aplicado pode ser compreendido, como ‘um rei sem reino’ (Fauré, 1992:68) (...). No entanto, Celani (1998), sabiamente pergunta: ‘Há lugar para reinos no domínio do saber?’” (MOITA LOPES, 2006b:19)

Acredito que o lingüista aplicado seja esse *rei sem reino* a que Fauré se refere, justamente pela variedade de *reinos* pelos quais transita. Atualmente, a LA reúne estudos em ensino-aprendizagem de línguas, comunicação nas profissões, análise do discurso, aprendizagem educacional da tecnologia e de língua, psicolingüística, língua de sinais e letramento, entre outras³⁷.

Por tal motivo, inicialmente tive dificuldade em encontrar reflexo de minha pesquisa nos demais estudos do Programa. Porém, com o passar do tempo, com maior contato e conhecimento sobre a área, pude compreender que a LA tem ampliado seu escopo, indo além da educação lingüística, focando-se em *práticas lingüísticas*, como relata Moita Lopes (2006b:15):

“Rampton (1997) indica que a LA está se tornando ‘um espaço aberto’ ou ‘com múltiplos centros’, no qual se encontram concepções similares e divergentes de LA.”.

Coerente com a idéia de múltiplos centros, um conceito com o qual concordo é da Lingüística Aplicada entendida como área transdisciplinar. Mais do que a

justaposição de diferentes áreas de conhecimento, a postura transdisciplinar envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica (PORTELLA, 1993), premissa para a transdisciplinaridade, segundo Celani (1998: 132):

“A Lingüística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Lingüística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.”

Espera-se dos pesquisadores transdisciplinares uma participação ativa para observar a problematização que a abordagem do objeto de estudo provoca em cada disciplina, gerando assim novos espaços de conhecimento e de metodologias (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998:08).

No caso desta pesquisa, o reflexo da transdisciplinaridade está nas diferentes áreas do conhecimento que estudam a inclusão digital, a educação a distância (EaD)³⁸ e os gêneros, porém com focos de observação diferentes (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998). A transdisciplinaridade se revela nesta pesquisa também por questionar pressupostos e dialogar sobre temas atuais, com teorias do campo das ciências sociais (e das humanidades), sobretudo com foco na observação da linguagem, indo ao encontro do que propõe Moita Lopes (2006b:14).

Dentre as muitas atuações da Lingüística Aplicada, este estudo enquadra-se na linha de Análise do Discurso, na qual também figuram várias escolas e diversos ângulos de análise (VAN DIJK, 1997).

³⁷ Fonte: Site da AILA - Association Internationale de Linguistique Appliquée: <<http://www.aila.soton.ac.uk/scientific01.htm>>. Acesso em: 29 set. 2006 (constando então 25 tópicos).

³⁸ Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, outros dois programas de Pós-Graduação (“Tecnologia” e “Educação e Currículo”) e três cursos de graduação (“Comunicação em Mídias Digitais”, “Pedagogia” e “Tecnologia e Mídias Digitais”) estudam processos de educação a distância, porém com diferentes enfoques e objetivos.

No âmbito das teorias de Análise do Discurso, optamos pela Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), como considerada por Halliday (1994), cujos objetivos estão alinhados ao universo desta pesquisa. São objetivos da LSF: procurar desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social, que necessariamente ocorre em dado contexto, e uma metodologia que permite a descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos (VIAN, 1997:01).

Sendo a Sistêmico-Funcional uma teoria sócio-semiótica, entende que os significados, em todas as modalidades de linguagem, são criados a partir de escolhas socialmente motivadas. Logo, a linguagem só pode ser entendida quando inserida em um contexto social.

Em sua perspectiva mais ampla, a LSF procura explicar como os indivíduos usam a linguagem e como a linguagem é estruturada em seus diferentes usos (EGGINS, 1994).

Freqüentemente estabelecemos relações entre língua e contexto, pois, em geral, somos capazes de dizer que tipo de significado está sendo construído, da mesma forma que somos capazes de deduzir o contexto de um texto e de prever a língua por meio dele (IKEDA & VIAN, 2006: 02). Cada texto carrega, como parte integrante, aspectos do contexto que são relevantes para a produção de seu significado (BRESSANE, 2000:21), uma vez trata-se de uma coleção harmônica de significados apropriados ao contexto em que ocorrem.

Dessa forma, todo texto sempre ocorre em dois contextos simultaneamente: o contexto de cultura e o contexto de situação. A combinação de ambos os contextos resulta nas diferenças e similaridades presentes em dois trechos de linguagem diferentes.

O contexto de cultura pode ser entendido como a soma de todos significados possíveis em determinada cultura. O contexto de situação³⁹ é responsável por dar conta dos eventos que acontecem fora do texto e que fazem do texto o que ele é.

Para identificar que características desses contextos afetam o uso da língua, os systemicistas utilizam os conceitos de *gênero* e *registro*. Discorrendo sobre a Teoria de Gênero e Registro, Eggins (1994:34) estabelece a seguinte relação:

“[...] genre is one of two levels of context we are recognizing; that the context of culture (genre) is more abstract, more general, than the context of situation (register); that genres are realized (encoded) through language; that this process of realizing genres in language is mediated through the realization of register.”⁴⁰

Na perspectiva Sistêmico-Funcional, o gênero representa processos sociais em etapas, orientadas para determinado objetivo comunicativo em uma cultura específica. Dessa forma, grupos de pessoas que utilizam a língua para metas semelhantes desenvolvem, no decorrer do tempo, tipos comuns de fala e de escrita, ou *gêneros*, que permitem que alcancem suas metas. Por tal motivo, em geral são rotulados de contexto de cultura (IKEDA & VIAN 2006:02).

Já o registro refere-se ao contexto de situação e é organizado por três variáveis contextuais: campo (*field*), relações (*tenor*) e modo (*mode*). Essas variáveis fornecem/classificam as informações necessárias para se compreender e organizar a situação em que se dará a comunicação, o que justifica o conceito *contexto de situação* (IKEDA & VIAN 2006:02). Essas variáveis podem ser assim definidas:

³⁹ A expressão *contexto da situação* foi cunhada pelo antropólogo Malinowski, cujo trabalho muito influenciou as obras do lingüista Michael Halliday, importante autor da LSF. (VIAN, 1997:28).

⁴⁰ “(...) gênero é um de dois níveis de contexto que estamos reconhecendo; que o contexto de cultura (gênero) é mais abstrato, mais usual, do que o contexto da situação (registro); que gêneros são realizados (codificado) através da linguagem; que este processo de efetuando gêneros na linguagem é mediado através da realização de registro.” (Tradução minha.).

(1) *Campo*: o que está acontecendo; tipo de atividade social; aquilo sobre o que se fala ou escreve; os objetos do texto.

(2) *Relações*: quem participa do contexto; o papel que desempenham; relação entre falante/ouvinte ou escritor/leitor; o status (igual/desigual) que tem no contexto; o grau de contato (próximo/distante) e de afeto (MARTIN, 1992:526).

(3) *Modo*: papel que a linguagem exerce; a organização simbólica de um texto pelos padrões de informação temática e informação nova; o tipo do texto produzido.

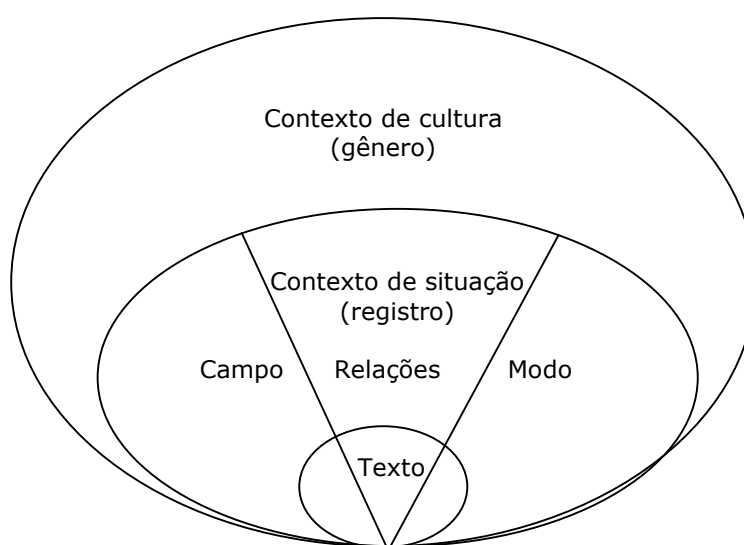


Figura 1: Variáveis de registro: campo, relações e modo.

As três variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) afetam diretamente nossas escolhas lingüísticas, pois refletem as três principais funções da linguagem, conforme definidas por Halliday, maior responsável pelo desenvolvimento da LSF. Segundo ele, a língua está estruturada para construir três tipos de significados simultâneos (HALLIDAY, 1994):

- (1) utilizamos a língua para falar de nossa experiência de mundo,
- (2) utilizamos a língua para interagir com outras pessoas;
- (3) ao utilizarmos a língua, organizamos o que dizemos 'informalmente'.

Em termos sistêmicos, cada uma dessas três categorias é usada como base para se explorar como os significados são criados e compreendidos (Thompson, 1996:17). Dessa forma, podemos nos referir a essas categorias como *metafunções*:

- (1) *Metafunção ideacional (ou experiencial)*: explicita um modelo de experiência e representação do mundo;
- (2) *Metafunção interpessoal*: desempenha relações sociais entre os participantes no discurso;
- (3) *Metafunção textual*: une partes de um texto num todo de maneira coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais; cria relevância para o contexto.



Figura 2: Estrutura sistêmico-funcional.

Dessa forma, o texto (oral ou escrito), quando utilizado pelos falantes de determinada língua, desempenhará um papel multifuncional: os significados sobre a

realidade serão expressos por meio da metafunção ideacional; as atitudes do falante como produtor do texto e sua relação com seus leitores/ouvintes será expressa por meio da metafunção interpessoal; a organização estrutural do texto (oral ou escrito) será expressa pela metafunção textual (VIAN, 1997:32).

Da mesma forma, as dimensões do contexto social no qual o texto foi produzido também estarão expressas pelas variáveis de registro: o campo, as relações e o modo. Isso posto, não há como negar que a língua tem uma forte relação com o contexto social e cultural no qual é utilizada.

Neste estudo, a Teoria Sistêmico-Funcional será útil para a compreensão dos dados coletados e do ambiente pesquisado. Ela contribuirá para identificar o contexto de cultura e situação nos quais os dados estão inseridos, na identificação do contexto de cultura pela estrutura potencial do gênero, conforme detalhado no próximo item.

1.2.2 Estrutura Potencial do Gênero

Hasan foi a primeira autora no âmbito da Sistêmico-Funcional a falar detalhadamente em uma estrutura de gênero, em 1985, quando redigiu, juntamente com Halliday, o livro *Language, Context and Text* (1985). Até então, a Sistêmico-Funcional falava apenas em registro, e não lidava com o conceito de gênero. Nessa obra, os autores introduziram o conceito de *configuração contextual* (CC). Hasan inseriu aí também a proposta de entender a estrutura dos gêneros por meio do que convencionou chamar Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Depois disso, surgiram as primeiras discussões sobre gênero e, mais tarde, sobre a relação entre gênero e registro.

A CC está relacionada aos conceitos de campo, relações e modo do discurso (propostos por HALLIDAY, 1985), pois, segundo Hasan (1985:55), ela constituiria um conjunto específico de valores que realizam as três variáveis de registro. Para tanto, utiliza os conceitos de *gênero* e *de estrutura potencial de gênero*.

Motta-Roth & Herbele (2005: 17) explicam:

“Enquanto a configuração contextual determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais.”.

Hasan (1985: 56), então, relaciona a configuração contextual proposta por Halliday com o conceito de estrutura textual proposto por ela.

Sendo a linguagem concebida - pela Linguística Sistêmico-Funcional - como um sistema de significações que medeia a existência humana, o argumento central dos textos de Hasan é a necessidade e a possibilidade de analisar a linguagem como um sistema sócio-semiótico, como prática social. A Teoria Sistêmico-Funcional e as variáveis de registro são adotadas para discutir o sistema de relações necessárias entre linguagem e seu contexto de uso (MOTTA-ROTH & HERBELE, 2005:13), que é justamente o que esta pesquisa pretendeu observar, por meio da análise⁴¹ da Estrutura Potencial do Gênero.

Vian (1997:97) comenta:

“Se podemos determinar um texto através de sua configuração contextual, prevendo que elementos ocorrerão em que posições, seremos levados a um outro conceito introduzido pela autora, o da Estrutura Genérica Potencial (EPG) de cada gênero que se nos apresenta.”.

⁴¹ Hasan (1985:64) utiliza-se de símbolos para determinar a configuração contextual de qualquer manifestação textual. Contudo, este estudo não utilizará símbolos em sua análise.

Além do exposto, segundo a proposta de Hasan (1985), todos os textos reúnem elementos *obrigatórios, opcionais e recursivos*⁴²:

(1) *Elementos obrigatórios*: elementos que *devem* ocorrer em cada exemplar de um determinado gênero.

(2) *Elementos opcionais*: elementos que *podem* ocorrer, embora não precisem estar presentes em cada exemplar de um determinado gênero. Podem ser repetidos, ou, ainda, ocorrer em lugares diferentes do texto ou ser retirados do texto sem afetar a sua estrutura,

(3) *Elementos recursivos*: elementos que *podem* ocorrer *mais de uma vez* ao longo do texto.

É igualmente importante observar que elementos têm uma ordem fixa de ocorrência se comparados a outros elementos, e que elementos têm uma ordem variável.

Dessa forma, a Estrutura Genérica Potencial de um texto é o resultado da combinação entre elementos obrigatórios, elementos optativos e a ordem em que eles ocorrem. Até que isso aconteça, um texto será sempre um exemplar potencial de um gênero.

Este estudo observou exemplares potenciais de dois gêneros - *Perfil Web* e *Debate em Fórum* – desenvolvidos em ambiente *on-line* e caracterizados como gêneros digitais.

⁴² Esta análise observará apenas os elementos obrigatórios e opcionais, uma vez que quantidade de ocorrência dos elementos não é pertinente a este estudo.

1.2.3 Gêneros digitais

A idéia tradicional de gêneros textuais nos remete à clássica teoria poética apresentada por Aristóteles (384–322 a.C.) e a outros conceitos também difundidos há muito tempo. Contudo, com o avanço das mídias digitais, o estudo dos gêneros tem sido discutido e reposicionado. Machado (2002a: 71) pondera:

“As mídias eletrônico-digitais da cultura contemporânea são formas de comunicação mediada, e por isso mesmo, são linguagens.”.

Conforme já abordado, a linguagem apresenta formas diferenciadas de usos: os gêneros (BAKHTIN, 1986). A discussão deste item refere-se aos gêneros no âmbito da comunicação mediada pela tecnologia, os *gêneros digitais*.

Diferentemente dos gêneros poéticos (derivados da hierarquia no uso da voz) e dos gêneros literários (das produções da *littera*), na cultura das mídias digitais as interações não são realizadas apenas pela linguagem natural - palavra gerada pela voz e registrada pela letra impressa -, mas sim mediada por canais eletrônicos de comunicação, como o rádio, a televisão, o computador, a internet, os satélites (MACHADO, 2002a:71).

Apesar de o resultado das interações mediadas pela tecnologia também ser o *discurso*, organizado em *texto*, é possível afirmar que, pelo fato de serem mediados por canais eletrônicos, os gêneros estão sendo alterados.

A maioria dos gêneros que conhecemos nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não significa que não seja possível transformá-los ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem. O surgimento dos gêneros digitais pode ser considerado resultado dessas novas necessidades de interação verbal em contextos digitais.

Seguindo o raciocínio de Eggins (1994) de que o gênero se resume aos tipos de atividades sociais em uma determinada cultura, Santi (2003: 07) sugere que os gêneros digitais poderiam ser definidos como atividades sociais em uma cultura digital.

Para o lingüista búlgaro Tzvetan Todorov, um novo gênero é sempre a transformação de gêneros antigos, a partir da boa aceitação pela comunidade da transgressão do gênero original (MACHADO, 2002b *apud* BRESSANE, 2006:95).

Coerentes com Todorov, Watters & Shepherd (1997:12) acreditam que os gêneros digitais são a evolução de uma reprodução eletrônica do original, devidamente adaptados ao meio, podendo ser reconhecidos apenas marginalmente como o gênero original.

Dessa forma, os gêneros digitais derivam de manifestações genéricas já existentes na linguagem visual e verbal, oral ou escrita, que foram adaptadas às possibilidades do meio. Exemplo disso é o gênero *narrativa*, conforme considera Machado (2002a:73):

“A narrativa, que saiu da boca dos narradores orais, se deitou nas páginas tipográficas, ganhou corpo e voz em filmes e novelas televisuais, agora é videogame e hipermídia. Nada indica que as possibilidades já foram esgotadas.”.

Machado (2002a:76) defende que, no estudo dos gêneros digitais, a compreensão das ferramentas é tão importante quanto o exame do discurso:

“Os gêneros digitais são, antes de mais nada, processos comunicativos processados digitalmente ou pela via on-line (...). Trata-se de formas arquitetônicas cujas estruturas são modelizadas por linguagens artificiais, criadas pela engenharia digital, para combinação e reprocessamento de

sistemas de escrita e de gêneros literários, discursivos; de gêneros informativos da mídia impressa; da linguagem visual e do design gráfico; dos gêneros audiovisuais do cinema, do rádio e da televisão.”.

Baseando-se na concepção dialógica de Bakhtin (1988)⁴³, é possível analisar como gêneros da cultura literária ou tipográfica, por exemplo, foram interpretados e aclimatados ao ambiente digital; e, contrariamente, como gêneros originários do contexto digital interpretam e reprocessam gêneros das tradições orais e letradas (MACHADO, 2002a:74). Exemplo disto são as cartas, que em contexto digital são representadas pelos e-mails.

Desta forma, os gêneros digitais são originários de formações genéricas já existentes na linguagem visual e verbal, oral ou escrita. Contudo, a diferença de suporte implica na diferença de codificação, que por sua vez, implica em uma diferença de linguagem e de compreensão (MACHADO, 2002:74 *apud* BRESSANE, 2006).

Segundo Watters & Shepherd (1997), o fato dos gêneros digitais serem o resultado da transposição e adaptação (ao meio) de gêneros presenciais, orais ou escritos para o ambiente digital, permite que usuários reconheçam estruturas convencionais e os utilize sem a sensação de estranhamento (WATTERS & SHEPHERD, 1997 *apud* BRESSANE, 2006).

Os gêneros digitais observados neste estudo têm origem e equivalência no contexto presencial⁴⁴, porém são marcadamente digitais: perfil web e debate em fórum. Por estarem no ambiente de um curso *on-line*, no qual todas as interações e

⁴³ Conforme Maingueneau (1998: 41), “na perspectiva de Bakhtin, [o termo dialógico] aplica-se a todo discurso, havendo ou não diálogo no sentido estrito, em razão do dialogismo inato da linguagem.”

⁴⁴ Neste estudo foi utilizada a expressão *contexto presencial* para a referência aos ambientes presenciais em oposição ao contexto digital.

participações são escritas e ocorrem em ferramentas assíncronas, adquirem características próprias ao contexto, conforme discutido nos capítulos que seguem.

O perfil *web* tem por função apresentar os participantes do curso *Práticas*, pela descrição de suas características. Por se manifestar em contexto digital, a comunicação ocorre sempre mediada pelo computador.

O debate em fórum tem a função de promover debates, exposição de idéias e discussões entre os participantes, no caso do *Práticas*, sobre os temas levantados pelo curso. Da mesma forma que o perfil *web*, por se manifestar em contexto digital, ocorre sempre mediado pelo computador.

Capítulo II

METODOLOGIA DA PESQUISA

II. Metodologia da Pesquisa

“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade”.
(Mirian Goldenberg)

Segundo Nunan (1992:211), pesquisa é um processo sistemático de investigação, que necessariamente contém três componentes: (1) questão; (2) dados e a (3) análise/interpretação dos mesmos. Desta forma, esta pesquisa levanta duas questões centrais, que procura responder à luz da análise e interpretação dos dados coletados.

Nos tópicos que se seguem, é apresentado o objetivo deste estudo, as perguntas de pesquisa e quais caminhos foram utilizados para respondê-las. Também são justificadas as escolhas da metodologia de pesquisa mais adequada a este trabalho, ao curso observado, aos participantes e aos procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Conforme registramos na *Introdução*, esta pesquisa teve como objetivo observar o processo de inclusão digital de professores da rede estadual que participam de cursos a distância, promovidos pela PUC/SP em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, com foco nas práticas de linguagem, a fim de identificar possíveis relações entre inclusão digital e utilização de gêneros digitais.

Campbell (*apud* YIN, 2005: IIX) defende que a essência do método científico não é a experimentação por si, mas sim “a estratégia conotada pela expressão

'hipóteses concorrentes plausíveis"'. Assim sendo, para atingir o objetivo deste estudo, foi elegida a seguinte hipótese, conforme já mencionamos: é preciso que o contexto digital passe a fazer parte dos modos de comunicação do professor com seus pares (participantes observados) para que ele se aproprie dos gêneros digitais utilizados na comunicação em contexto digital, bem como passe a dominar as ferramentas digitais de modo que transforme as suas práticas de comunicação cotidianas.

Por seu papel multiplicador, acredita-se que os professores são agentes centrais em processos de inclusão digital, uma vez que se apropriam de gêneros digitais e os incorporam às suas práticas pessoais e a contextos educacionais.

Sendo a formulação das perguntas de pesquisa um componente-chave para o desenvolvimento de um trabalho científico, busquei, pautada em Denzin & Lincoln (2003: 03), elencar as perguntas de pesquisa que pudessem encaminhar a proposta em direção ao objetivo:

*"The 'choice of research practices depends upon the questions that are asked, and the questions depend on their context' (NELSON et al., 1992, p.2), what is available in the context, and what the researcher can do in that setting."*⁴⁵.

Assim, as questões deste estudo voltam-se para orientar a visualização dos problemas práticos envolvidos (NUNAN, 1992) e são:

- a) Que evidências podemos observar de desempenho satisfatório de gêneros digitais por professores participantes de um curso a distância centrado em práticas de leitura e escrita em contexto digital?

b) Que relações podemos observar entre o desempenho nos gêneros digitais focalizados e o sucesso de participação no curso?

No âmbito social, ao desenvolver a reflexão sobre o papel do professor em contextos de inclusão digital, acredito que esta pesquisa contribuirá para a melhor compreensão de processos de inclusão digital em andamento, bem como para a criação de novos.

Da mesma forma, no âmbito educacional, esta pesquisa pretende contribuir para o planejamento e aperfeiçoamento de cursos a distância, voltados a professores, uma vez que analisa o participante em seu processo de inclusão.

2.2 Abordagem metodológica

Optei por uma abordagem metodológica que servisse como instrumento de observação e que não demandasse interferência do pesquisador, coerentemente com a proposta desta dissertação e com Silverman (2001:15):

“A methodology refers to the choices we make about cases to study, methods of data gathering, forms of data analysis etc. in planning and executing a research study. (...) defines how one will go about studying any phenomenon. In social research, methodologies may be defined very broadly (e.g. qualitative or quantitative) or more narrowly (e.g. grounded theory or conversation analysis). Like theories, methodologies cannot be true or false, only more or less useful.”⁴⁶

⁴⁵ “A escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são formuladas, e as perguntas dependem do contexto (NELSON *et al.*, 1992, p.2), o que está disponível no contexto, e do que o pesquisador pode fazer naquela colocação.” (tradução minha).

⁴⁶ “A metodologia refere-se às escolhas que fazemos sobre os casos a serem estudados, métodos de coleta de dados, formas de análises dos dados, etc., em planejar e executar um estudo de pesquisa. (...) define como alguém irá empreender o estudo de qualquer fenômeno. Em pesquisa social, metodologias podem ser definidas amplamente (exemplo: qualitativo e quantitativo) ou

Tradicionalmente, as pesquisas distinguem-se entre quantitativa e qualitativa (NUNAN, 1992), sendo a primeira mais controlada, objetiva e generalizável, ao passo que a segunda assume um caráter mais subjetivo, com uma visão holística não generalizável.

A pesquisa quantitativa procura fatos ou causas dos fenômenos sociais sem considerar os estados subjetivos dos indivíduos. A mensuração pode ocorrer de forma invasiva e controlada, com dados “duros” e “replicáveis” – logo, passíveis de serem reproduzidos. Sua análise puramente objetiva ocorre de maneira orientada para a verificação do resultado/produto e caracteriza-se como confirmadora, reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva (NUNAN, 1992).

Este estudo identifica-se com a abordagem qualitativa por preocupar-se com a compreensão do comportamento humano a partir do quadro de referência do próprio sujeito de pesquisa. Além disso, na análise, são utilizados dados reais, ricos, profundos e não replicáveis. Seu foco está orientado para a descoberta exploratória, expansionista, descritiva e indutiva. No mais, este estudo não é generalizável, uma vez que os resultados são válidos para a situação analisada, frutos de dados colhidos em contexto determinado, em estudos de casos particulares.

Em vista disso, a estratégia de pesquisa adotada foi a metodologia do estudo de caso de natureza qualitativa.

A estratégia do estudo de caso não deve ser confundida com ‘pesquisa qualitativa’, pois algumas delas seguem, segundo Yin (2005: 34), métodos etnográficos para satisfazerem o “[...] uso que o pesquisador faz de observações detalhadas e minuciosas do mundo natural e a tentativa de evitar comprometimentos anteriores a qualquer modelo teórico”.

mais limitadamente (exemplo: teoria baseada ou análises de conversas). Como teorias,

Da mesma forma que a pesquisa etnográfica nem sempre produz estudos de caso, os estudos de caso não estão limitados a essa estratégia. Ao contrário disso, os estudos de caso podem se basear em qualquer combinação de dados quantitativos e qualitativos, e não precisam necessariamente incluir observações diretas e detalhadas como fontes de evidências (YIN, 2005:34).

Na metodologia do estudo de caso, conforme o próprio nome indica, examina-se 'o caso' (ou um pequeno número de casos) em profundidade, detalhadamente, em seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade e utilizando-se todos os métodos apropriados para tal (COUTINHO & CHAVES, 2002).

Para Yin (2005), o estudo de caso investiga acontecimentos inseridos num contexto da vida real, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Somado a isso, o estudo de caso tem capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. Segundo o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica, que:

“[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado; beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.” (op.cit. p. 32).

Pela perspectiva social, esta pesquisa primeiramente focalizou a situação da inclusão digital no Brasil e confrontou diferentes conceitos utilizados na literatura, resultando na formulação de uma definição de inclusão digital utilizada neste estudo.

Uma vez formulado esse conceito (conforme registrado no capítulo anterior – *Fundamentação teórica*), observou-se a participação de professores em cursos a distância, visando verificar como ocorre o processo de letramento e a aquisição de gêneros digitais, pela produção e desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, no âmbito do curso.

A análise da aquisição de gêneros digitais e a discussão dos resultados obtidos serão discutidos no capítulo seguinte (*Análise de dados e discussão dos resultados*).

2.3 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa se deu no universo da Lingüística Aplicada, na linha de Linguagem, Tecnologia e Educação⁴⁷, que trabalha na interface da Lingüística Aplicada e da Tecnologia, incentivando pesquisas que visam melhorar o nível de letramento digital e de instrumentalização tecnológica de alunos e professores, além de desenvolver estudos aplicáveis ao ensino-aprendizagem de línguas mediado por recursos tecnológicos.

A possibilidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, preservando o foco no estudo da linguagem, faz da Lingüística Aplicada uma ciência sempre atual, pois está sendo constantemente repensada, conforme retomada de Pennycook (2001) feita por Moita Lopes (2006b: 17):

“Uma das características da LA contemporânea é o envolvimento de uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se representa insistentemente.”.

⁴⁷ Mais informações em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/linguagem-tecnologia.php>>. Acesso em: mar. 2007.

Uma importante contribuição desta pesquisa no campo da Linguística Aplicada se dará pelo estudo dos processos de letramento digital e aquisição de gêneros digitais por professores da rede pública em contextos *on-line*.

Por ser uma área de pesquisa aplicada, na qual as investigações são fundamentalmente centradas em contexto aplicado, no qual os sujeitos vivem e agem, naturalmente as mudanças na vida sociocultural, política e histórica devem ser consideradas. Segundo Moita Lopes (2006), que se fundamenta em Phillipson & Skutnabb-Kangas (1986), uma pesquisa que se reconhece como de LA e não contempla estas questões,

“[...] mais do que passar ao largo das questões sociopolíticas, colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve.”

Quanto ao caráter social, esta pesquisa pretende contribuir com projetos de inclusão digital e estimular a criação e o aperfeiçoamento de cursos a distância, voltados para a formação de professores.

Phillipson & Skutnabb-Kangas (1986) sugerem que os lingüistas aplicados investiguem de que maneira os trabalhos favorecem formas sofisticadas de coerção física, social e, principalmente, ideológica. Segundo Pennycook (1998), as desigualdades sociais e a dominação de ideologias e culturas hegemônicas limitam a reflexão sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudança. No campo acadêmico, o autor considera os modos de investigação tradicionais como a-sociais, a-políticos e a-históricos (PENNYCOOK, 1998:11).

Concordo com a proposta de Pennycook (1998: 24) de que um projeto pessoal deva ser, simultaneamente, pedagógico e político:

“Como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida.”.

Isso posto, esta pesquisa visou articular reflexões de tecnologia educacional ao estudar a educação a distância e reconhecer seu caráter democrático e pedagógico.

Utilizou a metodologia do estudo de caso, por ser um referencial metodológico com grandes potencialidades para a análise de muitas situações de investigação em Tecnologia Educacional, entre elas, a educação a distância (COUTINHO & CHAVES, 2002).

Para Brewer & Hunter (1989, *apud* COUTINHO & CHAVES, 2002:223), existem seis categorias de casos passíveis de estudo nas Ciências Sociais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos e ainda coletividades.

Tendo como foco de análise a apropriação de gêneros digitais em contexto de comunicação *on-line*, os dados deste estudo de caso foram coletados a partir da observação da participação/interação de professores (indivíduos) em cursos a distância na modalidade *on-line* (ambiente).

2.3.1 *O curso observado*

*Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*⁴⁸ é um curso que tem como um de seus objetivos a inclusão dos professores participantes na sociedade da informação e nas práticas de letramento digital (ROJO, COLLINS & BARBOSA, 2006:

02), o que vai ao encontro de nossa proposta. Assim, ele constitui o objeto de estudo e investigação neste trabalho.

Trata-se de um curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 260 horas, sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, desenvolvido na modalidade a distância, para professores de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Todas as atividades do curso acontecem via internet⁴⁹, em ambientes digitais de ensino e aprendizagem, disponibilizados pela Rede do Saber⁵⁰ – Prometeus⁵¹ e LearningSpace⁵².

O conteúdo foca o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e à escrita, buscando a ampliação do letramento geral e digital desses educadores, o aperfeiçoamento da formação profissional e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico com leitura e escrita junto aos alunos.

Por cumprir uma das etapas do PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Estado de São Paulo⁵³, o curso busca a excelência do ensino médio para os alunos via formação continuada de qualidade para os docentes.

⁴⁸ Mais informações no *site* do curso: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/praticas>>. Acesso em: mar. 2007.

⁴⁹ Ver Anexo 1.

⁵⁰ *Rede do Saber*: rede gestora de formação continuada de gestores educacionais da SEE-SP. Mais informações no site institucional: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em: mar. 2007.

⁵¹ *Prometeus*: ambiente de apoio que possibilita a interação entre diferentes interlocutores (alunos, professores, coordenadores e demais integrantes da equipe pedagógica do curso). Fonte: Fundação Vanzolini. Mais informações: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/producer/prometeus/>>. Acesso em: mar. 2007.

⁵² *LearningSpace*: ambiente virtual de aprendizagem. Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância. Mais informações: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/producer/learning/>>. Acesso em: mar. 2007.

⁵³ As ações do PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Estado de São Paulo - são implementadas desde dezembro de 2000, a partir do convênio firmado entre a União, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), e o Governo do Estado de São Paulo, via Secretaria de Estado da Educação e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conforme Rojo, Collins & Barbosa (2006: 01).

Seu formato e abrangência fazem do *Práticas de Leitura e Escrita* um curso inovador, sem *receitas prontas*, visando sempre o aluno. O projeto completo pretende atender os 10 mil professores da rede estadual de ensino de São Paulo, que, mais bem preparados, contribuirão diretamente para a melhor formação dos alunos.

O projeto conta com fases de formação de docentes e multiplicadores dos conteúdos. Na primeira fase (projeto-piloto que esta pesquisa observou), os docentes do curso foram professores da PUC-SP e professores especialistas convidados, e os professores-alunos são assistentes técnico-pedagógicos e supervisores das 90 diretorias de ensino, chamadas turmas de mediadores⁵⁴.

Já na segunda fase do curso, os professores-alunos da fase anterior (assistentes técnico-pedagógicos e supervisores das 90 diretorias de ensino) passam a docentes das turmas de professores coordenadores e professores de Ensino Médio, sob a supervisão direta dos professores da PUC-SP e dos especialistas convidados, conforme mostra o esquema a seguir.

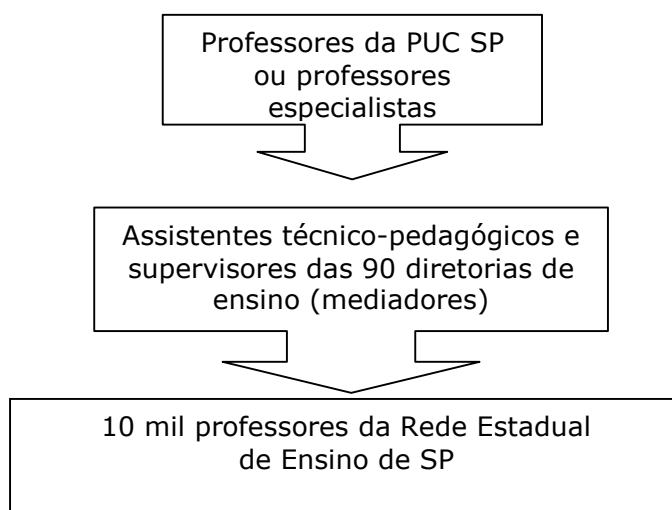


Figura 3: Fases de formação do curso.

⁵⁴ Fonte: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/praticas>>. Acesso em: mar. 2007.

São objetivos do curso⁵⁵:

1. Possibilitar aos docentes e demais agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação cultural e na sua prática educativa;
2. Refletir sobre e exercitar as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos e linguagens, envolvidas na recepção e na produção de discursos em diferentes gêneros que circulam em diversos contextos, suportes e mídias contemporâneos, com especial destaque para textos e discursos em gêneros de circulação na mídia digital (letramento digital), na esfera do jornalismo (impresso, televisivo, digital), na esfera das artes (literatura, música, cinema, artes plásticas) e na esfera escolar e da divulgação da ciência (em especial, nas áreas do conhecimento contempladas na divisão disciplinar da distribuição do conhecimento na escola, i. e., Ciências da Natureza, Ciências Humanas e área de Linguagens e Códigos);
3. Refletir sobre a transdisciplinaridade inerente às práticas letradas de linguagem nos espaços sociais contemporâneos, de forma a possibilitar a transformação da realidade disciplinar atual da escola;
4. Refletir e avaliar as práticas de linguagem e de letramento correntes do alunado do ensino médio, de maneira a esboçar propostas para o ensino mais condizentes com a realidade do alunado e que o encaminhem a práticas letradas cidadãs e contemporâneas.

O curso está dividido em quatro Módulos e quatorze Unidades. O foco de observação desta pesquisa recai sobre o primeiro deles, pois foi nele que aconteceram os primeiros contatos dos alunos com o ambiente *on-line* do curso e, conseqüentemente, surgiram aí as primeiras demandas por letramento.

⁵⁵ Fonte: *site* do curso: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/praticas>>. Acesso em: mar. 2007.

Os Módulos 1 e 2 eram formados por quatro Unidades cada, e os Módulos 3 e 4, por três. As Unidades também eram subdivididas em atividades.

Quanto à disponibilização de ferramentas, o curso contava com uma de comunicação assíncrona (Fórum), além de outra para o mediador postar informações (lembretes, avisos, procedimentos, etc.) para os professores-alunos, chamada *Quadro de Avisos*, e de outra para os alunos publicarem seus materiais, chamada *Galeria*.

Outro diferencial do *Projeto Práticas* são os três personagens que interagem e orientam os participantes⁵⁶: *Justina Mosca*, que aparece em situações de correção de respostas automáticas; *Perpétuo Socorro*, que dá apoio e suporte à dúvidas técnicas; e *Prof. Epaminondas*, que dá explicações sobre os conteúdos.

2.3.2 Os participantes

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”
(Paulo Freire)

Foram sujeitos desta pesquisa os professores-alunos do curso *Práticas de Leitura e Escrita e Escrita na Contemporaneidade*, participantes de uma das turmas-piloto⁵⁷ e seu professor-especialista. Além disso, tanto em processos de inclusão digital quanto em cursos a distância, é preciso considerar não só a capacitação do público atendido, mas também a formação de quem irá capacitá-lo. Por tal motivo, o professor-especialista também está contemplado no grupo de participantes.

⁵⁶ Ver Anexo 2: Personagens

⁵⁷ As turmas-piloto aconteceram durante o segundo momento da fase experimental do curso. Nesse momento, os participantes atuavam apenas como professores-alunos, diferentemente da fase atual (1º semestre de 2007), na qual desempenham papel duplo: professores-alunos em um Módulo e professores-especialistas do Módulo já cursado na fase experimental. Esse formato faz com que o projeto *Práticas* seja muito amplo e envolva um número muito grande de pessoas.

É necessário, aqui, fazer um parêntese para a questão da importância de se capacitar digitalmente os alunos que são, ao mesmo tempo, professores em sua prática profissional. Em sua tese de doutorado, Geraldini (2003) observou uma professora de inglês com vasta experiência em cursos *on-line*. No entanto, ao detalhar o perfil dos professores-alunos – um grupo de professores de inglês da rede estadual de ensino –, relatou que para a maior parte daqueles alunos-professores, o Módulo constituía-se na sua primeira experiência de ensino-aprendizagem mediada pelo computador (GERALDINI, 2003:102). Ao concluir suas reflexões sobre o processo de docência em ambiente digital, a autora ressalta:

“[...] a necessidade de desenvolvimento de novos estudos [...] sobre este e outros aspectos, tais como: - a importância de se amparar o professor que inicia seu trabalho em contextos digitais com indicadores sobre as diversas formas de se abordar as ferramentas comunicativas enquanto espaço de ensino-aprendizagem.” (op.cit., p. 231).

O professor de ensino fundamental e médio, especialmente nas escolas públicas brasileiras, embora não pertença propriamente à parcela mais carente da população, integra uma categoria profissional cuja remuneração muitas vezes não é suficiente para que ele tenha acesso às tecnologias mais recentes. Além disso, não se pode deixar de considerar a relativa escassez de programas de formação de professores em larga escala, o que faz não ser exagero considerá-los como “carentes de informação”. Essa constatação vai ao encontro do que observa Lang (2004: 44):

“Assim, parece claro que um dos papéis mais importantes do processo de formação contínua do professor é dar-lhe condições para que ele conheça e domine as tecnologias que se apresentam no mundo e saiba aplicá-las e tirar proveito delas na educação. Isso deve ser feito de forma crítica, para que tanto alunos como professores saibam utilizar corretamente as ferramentas tecnológicas.”

Os participantes desse Módulo do *Práticas de leitura e escrita* são educadores das Diretorias de Ensino e das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o Estado de São Paulo⁵⁸, de todas as áreas e disciplinas curriculares, assim distribuídos:

- a) Diretorias de Ensino: assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) e supervisores;
- b) Escolas: professores de diferentes áreas curriculares que atuam no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, e professores-coordenadores.

A turma observada especificamente é formada por:

32	<i>Professores-alunos</i>	18	Assistentes técnico-pedagógicos (ATPs)
		13	Professores-coordenadores
01	<i>Professor-especialista</i>		

Tabela 5: Constituição da turma investigada.

Nos cursos *on-line* promovidos pela SEE/SP, a retomada dos estudos por si só já é um grande desafio para esses professores que estão distantes do banco de aula - na posição de aluno - há muito tempo. Essa *nova* perspectiva representa a possibilidade de um processo importante para a reflexão que deve nortear a prática pedagógica, conforme ressalta Bettega (2004: 44):

“Toda a formação é um ciclo que abrange a experiência docente como aluno-mestre, como estagiário e como titular já formado, mas todos esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.”

Além disso, no âmbito do letramento digital, outro desafio para esses docentes é ter de construir um conhecimento com algo com quê, ao contrário de seus alunos, não têm familiaridade: a tecnologia.

⁵⁸ Fonte: site do curso: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/praticas>

Nessa situação, a relação de domínio de conhecimento no que tange ao letramento digital entre professor e aluno se inverte, uma vez que o último costuma ter mais familiaridade com a Internet, bem como maior facilidade de acesso. Essa *inversão* é um ponto que altera o padrão a que se está acostumado, o que se articula ao que afirma Silva (2003: 15):

“O grande paradoxo é o modelo de sala de aula baseado no ditar-falar do mestre iluminado e no silêncio nem sempre passivo do a-luno (sem luz). Ressignificar a educação na cibercultura significa superar esse paradoxo.”.

Acima de tudo, a experiência *on-line* desses professores no *Práticas* muda seu foco de visão, quando os coloca sob a perspectiva de aluno, contribuindo para a abertura do diálogo alunos-docentes. E essa já é uma grande contribuição.

2.4 Descrição dos dados da pesquisa

Halliday (1994) propõe 21 possibilidades⁵⁹ de aplicações da Teoria Sistêmico-Funcional, sendo que todas objetivam a análise de produtos autênticos das interações sociais (VIAN, 1997:28), como é o caso desta pesquisa. O texto, portanto, será a unidade de análise bem como serão incluídas aí suas condições de produção, contexto, participantes e sua rede de significados.

O curso observado reúne uma grande variedade de gêneros. Para esta pesquisa, recortamos dois deles - o *perfil web*⁶⁰ (dentre outros critérios, detalhados mais à frente, por constituir uma produção individual dos participantes, na qual

⁵⁹ As 21 possibilidades de aplicações da Teoria Sistêmico Funcional propostas por Halliday variam entre preocupações históricas (evolução das línguas no tempo, por exemplo), aplicações educacionais (aprendizagem de línguas estrangeiras), entre outras (VIAN, 1997:28). A lista completa encontra-se em HALLIDAY (1994: XXIX).

discorrem sobre si mesmos e registram seu estágio de letramento digital) e o *debate no fórum* (também dentre outros critérios posteriormente detalhados, por ser, ao contrário do primeiro conjunto, uma produção coletiva - dos professores-alunos juntamente com a professora-especialista -, na qual deixam transparecer esse estágio de letramento, bem como registram, em alguns momentos, suas dificuldades e/ou avanços no uso das ferramentas, demonstrando maior ou menor domínio do gênero em que estão se pronunciando). Esse recorte pode ser assim detalhado:

- a) 05 perfis, produzidos por professores-alunos (dos 34 participantes, 04 não produziram seus perfis) e pelo professor-especialista, publicados na ferramenta *Alunos*⁶¹.
- b) debates em dois fóruns de discussão assíncrona⁶², na modalidade *on-line*, a saber o primeiro e o último do Módulo 1, conforme registra a tabela:

Fórum	Unidade	Mensagens	Participantes
"A leitura e a escrita devem merecer atenção de todas as disciplinas?"	U 1	79	23 alunos
"Ler e escrever devem ser um compromisso de todas as áreas?"	U 4	186	26 alunos

Tabela 6: Fóruns observados.

O recorte dos 05 perfis *web* dentre os 32 postados foi feito por três critérios: conclusão do curso, participação nos dois fóruns observados e registro de informações relevantes sobre o estágio de letramento digital no próprio perfil⁶³.

⁶⁰ Ver Anexo 3: *Perfil web* dos professores-alunos observados

⁶¹ A ferramenta "Alunos" é um ambiente da plataforma Prometeus específico para que os alunos se apresentem por meio de uma descrição pessoal.

⁶² A ferramenta "Fórum" é um ambiente da plataforma Prometeus específico para que os debates aconteçam.

⁶³ É importante registrar que existe a possibilidade de os perfis *web* terem sido refeitos pelos professores-alunos no decorrer do curso. Porém, como não há documentação se houve ou não alterações nesses perfis - e seus respectivos registros -, não estamos levando essa possibilidade em consideração.

A escolha do primeiro e do último fórum do Módulo I (Unidades 1 e 4) se justifica por permitirem observar a evolução das performances dos professores-alunos ao longo do curso.

Como parâmetros de análise, também serão observadas as descrições fornecidas pelo material de apoio do próprio curso, aqui chamadas de "descrição ideal"⁶⁴, comparados aos dados produzidos pelos professores-alunos, nos fóruns e nas apresentações pessoais. Apesar de desenvolvido pela equipe técnica do curso para as turmas posteriores, a turma observada (piloto) não teve acesso a essas descrições ideais, o que torna suas produções mais espontâneas e livres de influências.

Para a escolha dos gêneros observados, além do critério já exposto, considerou-se também o fato de que eles apresentam características genéricas diferentes entre si, representando assim a variedade de gêneros presentes no curso.

Além disso, foram escolhidos gêneros que em contexto digital assumem características muito particulares, deixando bem marcada a distinção dos gêneros correspondentes em contexto presencial. As próprias ferramentas (*Alunos e Fórum*) possibilitam modos de interação marcadamente digitais. O debate em fórum de discussão *on-line*, por exemplo, permite mais elementos de reflexão e planejamento (inclusive planejamento da escrita) que um debate oral. A sincronidade do debate face a face exige muito mais rapidez e espontaneidade, limitando o planejamento das falas, diferentemente do debate assíncrono.

⁶⁴ Material escrito pela equipe pedagógica do curso, que desenvolveu o *Manual do professor*. Ver anexos 4 e 5.

Da mesma forma, o perfil *web* em contexto digital de um curso *on-line* é bem particular e bem marcado, diferentemente de outros gêneros (relatório, romance,...) que, quando transferidos para o contexto digital, pouco se alteram.

As avaliações finais dos 05 professores-alunos observados na análise do *perfil web* também foram consideradas.

2.4.1 *Procedimentos de coleta*

Com o curso já encerrado, as produções e participações dos professores-alunos foram armazenadas em banco de dados da SEE/SP, protegidas por senha, para consultas futuras.

Mediante autorização da SEE/SP, acessei o ambiente do curso diversas vezes para conhecê-lo e delimitar o *corpus* desta pesquisa. Feito isso, selecionei e copiei os dados, salvando-os em formato de texto.

Quanto à organização dos dados, separei-os em “perfis *web*” e “fóruns”, por sua vez subdivididos em dois. Também construí uma planilha, na qual relacionei a participação de cada professor-aluno e do professor especialista em cada fórum, para poder ter uma noção geral de todas. Além disso, registrei observações a respeito de informações relevantes à pesquisa, encontradas nos perfis⁶⁵.

Finalmente, foram levantadas as notas dos participantes recortados para esta pesquisa.

⁶⁵ Ver Anexo 3.

Para a análise dos dados, todos os nomes dos participantes foram alterados, com a intenção de preservar suas identidades⁶⁶. Porém, as escolhas dos participantes quanto à forma de se tratarem e se identificarem (apelido, apenas o nome, nome e sobrenome,...) foi respeitada e adaptada aos nomes fictícios. Para as informações pessoais (cidade, diretoria de ensino, nome da escola, universidade cursada,...) foi mantida apenas a inicial (ex: cidade de Campinas – “C”).

2.4.2 Procedimentos de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou como parâmetro para a análise dos dados coletados a Teoria Sistêmico-Funcional, mais especificamente as três variáveis de registro - *campo, relações e modo* (Eggins, 1994) e a estrutura genérica potencial, definida por Ruqayia Hasan (HALLIDAY & HASAN 1985). É bom ressaltar que, além de uma teoria da linguagem, a TSF é também um método de análise crítica do discurso (textos) e seus contextos de uso.

Foi feita uma análise sob a perspectiva da Teoria de Gênero e Registro quanto ao detalhamento das variáveis de registro (campo, relações e modo) de cada um dos gêneros observados, para se mapear a configuração contextual (HALLIDAY & HASAN, 1985) dos dados.

Dentre as atuações da TSF, a estrutura genérica potencial (EPG) proposta por Hasan (1989) foi escolhida como categoria de análise deste estudo, pois considera não só os elementos estruturais dos textos, mas também os reflexos dos contextos social e cultural nos quais os textos são produzidos.

⁶⁶ Conforme orientação da Comissão de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

O foco da análise dos perfis *web* estava no produto. Foram analisadas as produções dos participantes, tendo em vista o que produziram e o quanto se aproximaram da estrutura genérica potencial da descrição ideal de apresentação pessoal.

Já nas análises dos debates, diferentemente da apresentação pessoal, o foco esteve em observar o desenvolvimento dos participantes, confrontando o modo como eles participaram dos debates no início e no final do curso.

No próximo capítulo, antecedendo a análise de cada categoria, detalham-se os procedimentos passo a passo, no sentido de facilitar a compreensão do que foi feito.

Capítulo III

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

III. Análise de dados e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos, à luz das teorias e metodologias já apresentadas.

No âmbito da Teoria Sistêmico-Funcional, os dados selecionados foram analisados na perspectiva das três variáveis de registro - *campo, relações e modo* (EGGINS, 1994), e quanto às suas *estruturas potenciais de gênero* (HASAN, 1985).

Para a discussão, este capítulo está subdividido em duas partes: uma primeira, voltada para a apresentação da estrutura de análise, que buscou ser clara e detalhada com relação a todas as fases envolvidas. Da mesma forma, a segunda parte é dedicada às evidências de aquisição dos gêneros digitais.

3.1 Estrutura de análise

Conforme já mencionado, o fato de os dados terem sido coletados em ambientes do curso apropriados aos gêneros *perfil web* e *debate em fórum* não significa necessariamente que eles reúnam as características dos respectivos gêneros. Logo, os dados⁶⁷ observados são potenciais exemplares de manifestações desses gêneros digitais.

A análise dos dados foi desenvolvida em seis etapas, visando traçar a configuração contextual e a estrutura potencial do gênero dos dados. A partir da definição dos elementos da configuração contextual (CC), foi possível fazer as considerações sobre as estruturas textuais propriamente ditas (HASAN, 1985:56). Essas etapas são esquematizadas na tabela a seguir.

⁶⁷ Para a análise dos dados, todos os nomes dos participantes foram alterados, com a intenção de preservar suas identidades. Porém, as escolhas dos participantes quanto à forma de se tratarem e se identificarem (apelido, apenas o nome, nome e sobrenome,...) foi respeitada e adaptada aos

3.1.1	Configuração Contextual	3.1.1.1 Descrição do contexto que gerou as produções do <i>perfil web</i> e o desenvolvimento do <i>debate</i> .	
		3.1.1.2 Descrição do <i>campo, relações</i> e <i>modo</i> do gênero <i>perfil web</i> .	
		3.1.1.3 Descrição do <i>campo, relações</i> e <i>modo</i> do gênero <i>debate</i> .	
3.1.2	Estrutura Genérica Potencial	3.1.2.1 Levantamento dos elementos opcionais e obrigatórios de <i>perfil web</i> e <i>debate</i> , baseados na descrição ideal.	a) Elementos obrigatórios da descrição ideal de <i>perfil web</i> .
			b) Elementos opcionais da descrição ideal de <i>perfil web</i> .
			c) Elementos obrigatórios da descrição ideal de <i>debate</i> .
			d) Elementos opcionais da descrição ideal de <i>debate</i> .
		3.1.2.2 Levantamento dos elementos opcionais e obrigatórios dos <i>perfis web</i> selecionados e dos <i>debates</i> observados.	a) Elementos obrigatórios e opcionais nos <i>perfis web</i> observados.
			b) Elementos obrigatórios e opcionais nos <i>debates</i> observados.
		3.1.2.3 Confronto das EPGs de manifestações dos gêneros com as EPGs das descrições ideais para ver o quanto se aproximam.	
3.1.2.4 Comparação do desenvolvimento das EPGs com a avaliação final.			

Tabela 7: Etapas de análise dos dados.

3.1.1 *Configuração contextual*

Nesta parte, foi descrito o contexto em que os dados se desenvolveram, em relação ao *campo*, às *relações* e ao *modo* tanto no que se refere ao gênero *perfil web* quanto ao gênero *debate*.

3.1.1.1 Descrição do contexto que gerou as produções do *perfil web* e o desenvolvimento do *debate*

O contexto que gerou as produções observadas foi, conforme já mencionado, o Módulo-piloto do curso *on-line Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*, promovido pela PUC/SP em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante o primeiro semestre de 2005, dirigido a professores de Ensino Médio da Rede Estadual.

Em relação ao *campo*, trata-se de um curso de formação continuada para professores, desenvolvido na modalidade a distância, via internet, com conteúdo voltado para o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e à escrita, visando à ampliação do letramento geral e digital dos educadores participantes, bem como o aperfeiçoamento de sua formação profissional, quanto ao trabalho pedagógico com a leitura e a escrita junto aos alunos. Teve por objetivo possibilitar o acesso ao conhecimento e à utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, por meio de uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação cultural e em suas práticas educativas. Também visava:

“[...] refletir sobre e exercitar as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos e de linguagens, envolvidas na recepção e na produção de discursos em diferentes gêneros, que circulam em diversos contextos, suportes e mídias contemporâneos, [...] [com] especial destaque para textos e discursos em gêneros de circulação na

mídia digital (letramento digital), na esfera do jornalismo (impresso, televisivo, digital), na esfera das artes (poesia, música, pintura) e na esfera escolar e da divulgação da ciência (em especial nas áreas do conhecimento contempladas na organização curricular do Ensino Médio, isto é, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias); refletir sobre a transdisciplinaridade inerente às práticas letradas de linguagem nos espaços sociais contemporâneos, de forma a possibilitar a transformação da realidade disciplinar atual na escola; refletir e avaliar as práticas de linguagem e de letramento correntes dos alunos do Ensino Médio, de maneira a esboçar propostas para o ensino mais condizente com a realidade do alunado e que o encaminhem a práticas letradas cidadãs e contemporâneas.”⁶⁸.

As atividades sociais envolvidas nesse curso eram primordialmente aprender e interagir, a partir de debates no fórum, atividades discursivas individuais e em grupo, atividades de múltipla escolha.

Em termos de *relações*, havia, como alunos, Assistentes Técnico-Pedagógicos - ATPs - e Supervisores de Ensino, participantes do curso, e o especialista-mediador. Considerando-se que a abordagem do processo de ensino-aprendizagem nesse curso atribuía “[...] papel fundamental à interação entre os pares e à mediação do professor no processo de construção do conhecimento”⁶⁹, o especialista-mediador, assumindo o papel de par mais experiente, deveria contribuir “[...] no sentido de manter um ambiente propício às interações, à reflexão e ao questionamento, estimular as interações entre os pares, bem como promover a exploração e subsequente desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno.”⁷⁰. Suas responsabilidades envolviam, pois, o gerenciamento do curso, mediação das interações nos espaços de comunicação e avaliação de atividades nos espaços de produção. Ambos os papéis foram desempenhados, na turma observada, com um grau de contato bastante próximo. O tom do especialista-mediador era sempre de incentivo, orientação e presença constante.

⁶⁸ Conforme registra o *Manual do professor* do curso, elaborado pela Equipe Pedagógica, p. 6. (Material apostilado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e distribuído aos professores-mediadores.)

⁶⁹ *Op.cit.*, p. 6.

Título *Re: Maria Fátima, não entendi*
Autor Maria Fátima

Mensagem original **18/03/2005** **01:16**

Oi, Andréa. Você já está participando do debate. É como você vem fazendo, colocando suas idéias e interagindo (respondendo mensagens, enviando perguntas, etc.) no fórum. **Está tudo ok.** Bjs, Maria Fátima.

Título *Grupo único*
Autor Maria Fátima

Mensagem original **13/03/2005** **20:54**

Andréa, neste tema é mais interessante que todos discutam como um grupo único. Veja como temos idéias riquíssimas neste fórum. Maria Fátima

Essa disponibilidade do especialista-mediador foi percebida pelos alunos, que se beneficiaram muito com ela. Ao mesmo tempo, esse especialista-mediador promoveu realmente a interação entre os alunos, conforme podemos notar pelos recortes a seguir:

Título *P Nilda!*
Autor Ilda Mara

Mensagem original **22/03/2005** **22:09**

Parabéns, belas e sábias palavras. Concordo com tudo que disse. E ainda, assino embaixo. Arrasou colega! Qual é a sua formação? Bjim, Ilda Mara (P.ba).

Título *Cel, adoro suas intervenções*
Autor Andréa

Mensagem original **21/03/2005** **15:01**

Cel, temos muito a compartilhar nas VCs. Introduza conceitos, teorias conhecimentos que você adquiriu. Precisamos que o debate nas VCs seja mais rico. Estão ficando muito vazios, sem conteúdo, sem amarração.

⁷⁰ *Op. cit.*, p. 6.

Título	<i>Quanta contribuição!</i>	
Autor	Augusto Ricardo	
Mensagem original	10/03/2005	15:55
<p>Muito interessante e "provocadora" as considerações feitas por Eduardo Roberto e Mara Celeste. Sem dúvida são aspectos importantes no processo de construção pedagógica, voltado para a formação plena do aluno. São essas e outras considerações que nos levam as reflexões e as contradições e que contribui para a busca de nossa autonomia e por conseqüência a dos alunos. Um abraço Augusto</p>		

Em termos de *modo*, o que imperou foi a linguagem informal escrita, embora com muitas marcas de oralidade (traduzidas por excesso de pontuações de ênfase), de afetividade, em contexto digital, com muitas abreviações próprias dele.

Título	<i>P/Mariléia</i>	
Autor	Ilda Mara	
Mensagem original	22/03/200	21:52
<p>É isso mesmo! Mas está sofrível! Lamento confidenciar a vc! Ainda, alguns colegas acham que se a "Dona de Português" ensinasse melhor a interpretação, a gramática, a redação, os alunos conseguiriam melhorar em Matemática, História, Geografia, etc. Não vou desistir, jamais. Apenas me sinto só nesta luta! "Às vezes eu quero colo"!!! Snif, Snif, Snif, Snif... Uma beijoca, Ilda Mara.</p>		

Título	<i>alunos analfabetos????</i>	
Autor	Regiane Boudier	
Mensagem original	01/06/2005	17:40
<p>Amparo, Se esta parafernália que utilizo para me comunicar com vocês tivesse som, você estaria escutando meus aplausos: CLAP!!CLAP!!!CLAP!!! Acho que vc detonou a discussão. Gostaria que não só nossos colegas deste curso lessem suas colocações. Se me permite, faço minhas as suas palavras Tenho dito Abraços.</p>		

Título	<i>Mais algumas coisinhas...</i>	
Autor	Ilda Mara	
Mensagem original	13/03/2005	21:57
<p>Da mesma forma que sentimos prazer em "certas" coisas, temos que fazer com que nossos alunos aprendam esse "prazer" pela leitura. Os jovens precisam sentir que a leitura é cúmplice para grandes viagens!!!! Os livros nada são se não os abrimos. Porém, qdo abertos e o lemos, algo especial acontece! E para cada pessoa acontece de um jeito. Segundo Ana Maria Machado, não conseguimos formar leitores quando impomos como remédio amargo, obrigando à leitura de clássicos para fazer horrendas provas bimestrais.</p>		

Leitura é lazer. Aprender a ler significa a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. Concluindo, ler é estar ativo, ser curioso e exercer controle sobre a própria aprendizagem. **Xiiiiiiiiii, me empolguei!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!** Até mais, **bjim**, Ilda Mara

3.1.1.2 Descrição do *campo, relações e modo* do gênero *perfil web*

Em termos de *campo*, a atividade social desenvolvida em relação ao gênero *perfil web* foi a apresentação individual dos participantes do curso na ferramenta *Alunos* do curso *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*, que tinha como objetivo fazer com que os professores-alunos se conhecessem e também o especialista-mediador pudesse ser conhecido e conhecer sua turma, conforme o enunciado do primeiro passo da *Atividade 1* do **Módulo 1**:

Vamos começar fazendo uma apresentação bem pessoal na área *Alunos*. Inclua na sua apresentação dados sobre suas atividades profissionais e interesses pessoais.

Nas apresentações armazenadas nas áreas *Alunos* e *Docentes*, você poderá conhecer seu professor, seus colegas e os personagens deste curso: a Perpétuo Socorro, o Prof. Epaminondas e a Justina Mosca.

A seguir, trazemos um exemplo dos resultados dessa atividade:

Mara Celeste Sancho Cardial Neri
Coordenação – Turma L.6

Olá! Queridos colegas, **sou supervisora de ensino, com alguns anos de carreira**, e sou um pouco retraída com relação a **expor minha vida, assim, via máquina, pois, parece tão pessoal**. Acho estranho... Porém, mantenho disposição em tecer amizades, conhecer meus colegas e melhorar minhas relações. E assim, **meu nome já diz quem sou**: pessoa de origem simples, de cultura imposta pelas circunstâncias. **Gostaria, no entanto, de ampliar meus conhecimentos** e de poder aproveitá-los em benefício das coisas do espírito, uma vez que as coisas da matéria estão definidas nas limitações desta carreira que escolhi. **Da minha carreira posso dizer que sou pedagoga e habilitada em Química e Biologia**. Atualmente sou cursista do Curso de Gestão da U e sou mediadora no EMR. Fui professora em São Paulo, onde morei, e Diretora de Escola no interior paulista. A supervisão é nova para mim e **tenho passado por experiência de vários cursos à distância, no entanto, não tenho larga experiência acerca deste procedimento**. Gosto de ler e dançar. As minhas músicas prediletas são as de rock. Soa estranho, mas é verdade. Sou casada e tenho 2 filhos. Espero aproveitar bastante este tempo para aprender muito. Um grande abraço.

Como se pode notar, a professora-aluna traz informações bastante pessoais, abrangendo desde sua vida particular até a profissional, bem como revelando suas expectativas com relação ao desenvolvimento do curso e à Internet.

Em termos de *relações*, elas se mantiveram como explicitado no item anterior: especialista-mediador e professores-alunos, dirigindo-se uns aos outros. Entretanto, não havia possibilidade de um diálogo, mesmo que escrito, com os pares, nessa ferramenta. Esse diálogo seria travado no fórum *Impressões*⁷¹, quando teriam que indicar colegas com quem gostariam de trabalhar, a partir de afinidades percebidas pela leitura dos perfis.

Em termos de *modo*, encontramos uma linguagem não tão informal, escrita, em contexto digital. Percebe-se aí uma preocupação em ser claro, sem o uso de marcas de afetividade (a não ser na saudação e na despedida, com *Queridos* colegas e *Um grande abraço*) ou marcas de oralidade.

Iara Carla Ramalho Fithe
ATPs – J

Olá! Sou Iara. Formada em História e Pedagogia. Antes de vir para a Oficina trabalhei como PC e a cinco anos estou na Diretoria de J.. O meu grupo de ATP é fantástico. Sou casada e tenho duas filhas (lindas!). Gosto de estudar e dividir o tempo com a família. Abraços.
Ia

É importante comentar que toda apresentação pressupõe um receptor, porém nesse caso não existe um espaço real para interações sobre as apresentações (feitas posteriormente no fórum *Impressões*). Nesse sentido, ela é um *monólogo*, não por não *falar* para ninguém, mas sim por *falar* sem expectativa de resposta.

⁷¹ Esse fórum não foi objeto de nossa pesquisa.

A configuração contextual das *apresentações web* manteve-se a mesma para todo o *corpus*, uma vez que o campo, as relações e o modo não se alteram conforme o participante.

3.1.1.3 Descrição do *campo, relações e modo* do gênero *debate*

a) Fórum *A leitura e a escrita devem merecer atenção de todas as disciplinas?*
(Unidade1)

Em termos de *campo*, esse fórum de debate, primeiro do curso, que aconteceu na *Unidade 1* do **Módulo 1**, abordou a importância que é dada à leitura e a escrita pelas disciplinas em geral, e não apenas em Língua Portuguesa. Seu objetivo era observar que concepções os alunos tinham no início do curso, antes de participarem das atividades, a respeito dessa temática. Em termos de atividade social, o foco era a troca de idéias, conforme registrava o enunciado que remetia a esse fórum:

Vamos agora usar o *Fórum* para uma atividade diferente: um **depoimento** sobre suas expectativas a respeito do curso e um **debate** sobre o tema ***A leitura e a escrita devem merecer atenção de todas as disciplinas?***

Em termos de *relações*, participavam o especialista-mediador (com a função de mediar, articular as mensagens e promover a interação entre os participantes) e os professores-alunos. Em termos de participação, houve 06 mensagens do especialista-mediador e 73 de professores-alunos, distribuídas conforme tabela da página seguinte.

FÓRUM U1	
Cecília Dalva Biscaia Salvariano	14
Ilda Mara de Galvez Bernardez Nare	12
Andréa Carpas	7
Maria Fátima	6
Samara Creusa Veraneio	5
Eduardo Roberto Najas	3
Mara Celeste Sancho Cardial Neri	3
Renata de Cássia Toffler Pirates	3
Augusto Ricardo Graciliano	2
Douglas Araújo Portugal	2
Iara Carla Ramalho Fithe	2
Jamile Njekin	2
João Maia Sudame	2
Lady de Amparo François Saultier	2
Mara Auxiliadora Fernando Blanco	2
Mariléia Galvão Cortes	2
Silvana Hellen Solda Gararapes	2
Silvio Amadeu Ferrez	2
Ane Marie dos Santos Rubi	1
Arnaldo Buliman	1
Elaine Belacqua	1
Juvenal Beltoro Puretti	1
Nilda Donizette Colti	1
Tamiris Natália Suzuki	1
TOTAL	79

Tabela 8: Participação no *Fórum U1*.

Em termos de *modo*, continuou a linguagem informal escrita, com algumas marcas de oralidade e afetividade, em contexto digital, conforme demonstra o exemplo:

Título *Eu topo!*

Autor Ilda Mara

Mensagem original

09/03/2005

22:52

Achei muito bom este artigo **Déa!** Ele é pertinente com a realidade atual e acrescenta muito para debatermos neste curso. Eu tô dentro. Será que o pessoal vai acordar e começar a se mexer???????????????????? Até mais, Ida Mara

b) Fórum: *Ler e escrever deve ser um compromisso de todas as áreas?* (Unidade 4)

Em termos de *campo*, esse fórum *on-line* de debate, último do **Módulo 1**, aconteceu na *Unidade 4* e retomou a discussão proposta no primeiro fórum (ver item anterior). Contudo, por ser o último, o objetivo era observar se as concepções que os professores-alunos tinham no primeiro fórum mudaram a partir do contato que tiveram nas quatro unidades com diferentes gêneros digitais, da interação com os colegas, das produções feitas e da mediação do especialista-mediador, conforme indicava o enunciado:

Para finalizar suas reflexões conjuntas sobre as questões que envolvem a leitura e a escrita na escola, volte ao *Fórum*, no tema ***Ler e escrever deve ser um compromisso de todas as áreas?***. Leia as contribuições de seus colegas e acrescente suas opiniões e argumentações finais, baseando-se em suas leituras e nas experiências de reflexão e debate desta atividade.

Em termos de *relações*, tínhamos também os mesmos professores-alunos de Ensino Médio da Rede Estadual, participantes do curso, e o especialista-mediador. Em termos de participação, houve 36 mensagens do especialista-mediador e 150 de professores-alunos, distribuídas conforme tabela da página seguinte.

FÓRUM U4	
Maria Fátima	36
Renata de Cássia Toffler Pirates	22
Silvana Hellen Solda Gararapes	15
Cecília Dalva Biscaia Salvariano	12
Iara Carla Ramalho Fithe	9
Jamile Njekin	9
Andréa Carpas	8
Maria do Amparo	7
Samara Creusa Veraneio	7
Regiane Boudier	6
Douglas Araújo Portugal	6
Mara Celeste Sancho Cardial Neri	6
Mariléia Galvão Cortes	6
Tamiris Natália Suzuki	6
Elaine Belacqua	4
Glades de Olveria Raiz	3
Kleitton Texaco de Mendes Andrade	3
Rigéria Dolores Rameleira Ávila	3
Arnaldo Buliman	3
Augusto Ricardo Graciliano	3
João Maia Sudame	3
Silvio Amadeu Ferrez	3
Ilda Mara de Galvez Bernardez Nare	2
Eduardo Roberto Najas	1
Juvenal Beltoro Puretti	1
Lady de Amparo François Saultier	1
Nilda Donizette Colti	1
TOTAL	186

Tabela 9: Participação no *Fórum U4*.

Em termos de *modo*, continuou vigorando a linguagem informal escrita, em contexto digital:

Título	<i>Re: ler e escrever</i>
Autor	Maria Fátima

Mensagem original	26/06/2005	19:55 Que
bom saber disso! Tenho certeza de que estamos avançando e com vocês na frente de batalha não tenho dúvidas de que vamos chegar lá!		

Quanto à configuração contextual dos debates, é possível observar que, apesar de ambos acontecerem no mesmo ambiente e com um grupo muito parecido de participantes, houve um aumento no número de mensagens superior ao dobro (135%) do primeiro para o último fórum. O mesmo se observa quanto à participação dos professores-alunos: dos 23 que participaram do primeiro, 22 mantiveram-se no segundo, além de outros 09 que não haviam participado do primeiro e participam do último fórum. Da mesma forma, no último fórum a participação do especialista-mediador é cinco vezes maior em relação ao primeiro fórum.

3.1.2 Estrutura Potencial do Gênero

Nesta parte, levantei as Estruturas Potenciais do Gênero, ao identificar os elementos obrigatórios e opcionais dos dados, para então confrontá-los.

3.1.2.1 Levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais de *perfil web* e debate, baseados na descrição ideal

O levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais dos gêneros digitais observados que segue foi baseado nas descrições ideais desenvolvidas pela equipe pedagógica do curso, porém não se limitou à elas. Também foram incorporadas informações e critérios segundo a percepção da pesquisadora em relação aos respectivos gêneros digitais.

a) Elementos obrigatórios da descrição ideal do *perfil web*

Conforme Hasan (1985:67), os elementos obrigatórios são estabelecidos pelo grau de importância que exercem para que o gênero realize sua função. Logo, em

uma descrição de *perfil*, em ambiente digital ou não, é fundamental mesclar informações pessoais (nesta análise representadas por PE) e profissionais (nesta análise representadas por PR). Porém, em ambientes *on-line*, ao contrário das interações face a face ou conversas telefônicas, em geral as comunicações são intermediadas por um computador e um texto escrito, que deve passar todas as informações necessárias para que os falantes possam construir suas imagens. Dessa forma, sendo o *corpus* analisado a descrição de *perfil* para um curso de formação profissional continuada, as informações de âmbito profissional (PR) - experiência profissional e atual ocupação – são muito relevantes.

As informações de caráter pessoal (PE) compreendem tipos muito distintos, pois variam bastante entre as pessoas. Algumas preferem se apresentar citando seu estado civil, onde moram e se têm filhos, ao passo que outras optam por relatar suas aptidões e habilidades, como esportes que desenvolvem e atividades que realizam no tempo livre.

O importante é que essas informações – aqui consideradas como *elementos obrigatórios* – denotem dados sobre o participante, capazes de permitir aos interlocutores a constituição de uma imagem sua. Ou seja, devem indicar o lugar social que ele ocupa, o que o individualiza, conforme apresentado na descrição ideal⁷².

Logo, o que o professor-aluno optou por dizer sobre si (seu signo, estado civil, naturalidade, se tem filhos,...) tem sua marca, pois foi resultado de uma escolha socialmente motivada em função da imagem que pretendia construir para os demais participantes.

⁷² Ver Anexo 4.

Para sistematizar as categorias neste trabalho, dividi o elemento *informações pessoais* em "PE ID" (Identificadores) e "PE IND" (Individualizadores), configurando assim os elementos obrigatórios em:

a.1 Informações da vida pessoal (PE)

- a) PE ID: caracterizado por dados que se usam como identificadores, tais como estado civil, idade, lugar de moradia, filhos, etc.;
- b) PE IND: caracterizado por aquilo que individualiza em termos de interesses pessoais, tais como lazer, gostos, preferências, habilidades, etc.

a.2 Informações da vida profissional (PR)

b) Elementos opcionais da descrição ideal de *perfil web*:

Já os elementos opcionais⁷³ apresentam mais variações, pois abrangem as demais informações fornecidas pelos participantes, que não são imprescindíveis para o reconhecimento do gênero, ocorrendo ou não.

b.1 Saudação (S)

b.2 Despedida (D)

A utilização dos elementos *saudação* e *despedida* são considerados opcionais, pois apenas complementam a descrição dos professores-alunos. Contudo, quando estão presentes nas apresentações, dão ao *perfil web* um caráter de mensagem.

b.3 Demonstração de expectativas (DE)

Da mesma forma, a ocorrência do elemento expressão de *expectativa* dá ao *perfil web* um caráter de depoimento.

Perfil *web* 4: **Silvana Hellen Solda Gararapes**
ATPs – P. M.B

Nasci em SP – (SP) em 15/12/73, portanto, sagitariana. Com quinze anos de idade vim para P. onde me casei aos 18 anos e tive dois lindos filhos e nunca mais daqui saí. Sou formada em Geografia. Atualmente estou como ATP de Geografia, função que exerço com muita paixão. Gosto de praia, cinema, teatro, música, ler, um bom papo, viajar, namorar e tudo de bom que a vida tem. Minha cor preferida é o preto, mas não uso a combinação vermelha e preta. E não gosto das cores cítricas. Sou uma apaixonada e sempre entro de cabeça nas relações e nas coisas que faço. Meu sonho de cidade é PA! E por falar em Paris adoro os perfumes Chanel Alure e Paris, de Yves Saint Laurent e, obviamente, champagne. Minha comunicação na Internet agora é, basicamente, por e-mail. O que importa para mim são as atitudes e os sentimentos das pessoas. **Espero que possamos não somente fazer o curso Práticas de Leitura e sim muitas amizades. (DE)**
Beijinhos e até breve.
Silvana

b.4 Familiaridade com ambientes digitais (FD)

Apesar de não ser imprescindível em uma apresentação, e por isso ser um elemento opcional, descrever a familiaridade com ambientes digitais é um elemento muito relevante neste contexto, pois indica o grau de letramento digital do professor-aluno. Isso auxilia o especialista-mediador em relação a como irá orientar e acompanhar cada aluno sobre o uso das ferramentas (com maior ou menor intensidade e detalhamento).

b.5 Descrições físicas (DF)

Listar descrições físicas, apesar de ser uma informação pessoal, não se caracteriza como um elemento obrigatório, pois elas dão um nível de detalhamento que não foi solicitado. Contudo, sua ocorrência pode ser interpretada como uma

⁷³ Quanto aos elementos opcionais, é possível que a análise do corpus identifique outros elementos não contemplados neste levantamento.

forma de preencher carências do contexto e de dar *forma*, construir um *imagem mental* do professor-aluno para os colegas e o especialista-mediador⁷⁴.

b.6 Narrativas da infância ou fases anteriores (N)

Assim como fazer descrições físicas, contar histórias e trazer narrativas sobre a infância ou fases anteriores, podem ser interpretadas como uma forma de preencher carências do contexto, *humanizando* o contato entre os participantes.

Dessa forma, acredita-se que a reunião dos elementos obrigatórios (PE ID – PE IND – S e D) seja imprescindível em uma descrição de *perfil web* bem estruturada, que pode ser enriquecida pela presença dos elementos opcionais (S – E – M) que contribuam para a melhor descrição dos participantes.

c) Elementos obrigatórios da descrição ideal de debate

Um debate caracteriza-se essencialmente pela apresentação e discussão de idéias e pontos de vista. Para tal, é necessária a presença de opiniões plurais sobre determinado assunto, embasadas por argumentação.

Contrária ou favorável ao tema, a argumentação deve sempre exprimir pontos de vista (conforme comentado adiante), agregar novas informações que irão complementar umas às outras, refutar umas às outras, ou defender seu ponto de vista. Essa categorização pode ser assim sistematizada:

⁷⁴ A ferramenta *Alunos* no ambiente *Prometeus* possibilita a inserção de fotos. Entretanto, essa prática não é nem incentivada nem permitida, porque com o grande número de participantes, isso sobrecarregaria o sistema e impossibilitaria a navegação.

c.1 Apresentação e discussão de idéias e pontos de vista

- c.1.1 Expressão de idéia ou ponto de vista (PV)
- c.1.2 Expressão de opinião complementar (OC)
- c.1.3 Expressão de opinião contrária (OCT)
- c.1.4 Defesa de uma idéia ou ponto de vista (DI)

Isso está claro na descrição ideal de *debate em fórum*⁷⁵, também elaborada pela equipe pedagógica do curso.

c.2 Referência direta ou indireta ao discurso do outro (RD) e (RI)

Citar e referenciar direta ou indiretamente o discurso do outro – um autor, filósofo, colega, professora - é uma maneira de fortalecer e dar credibilidade a um argumento. Pode ser interpretado como uma forma de mostrar que sua opinião está alinhada com a opinião de outros autores/colegas. Contudo, a retomada do texto de um colega, também pode ser um recurso para iniciar um confronto de idéias, que é muito válido em um debate.

c.3 Síntese (SI)

A síntese, em um debate, é um elemento obrigatório, pois organiza e conclui as idéias apresentadas até um dado momento, (re)encaminhando a continuidade da discussão. Ela pode entrar isolada, quando, por exemplo, o especialista-mediador entra para pontuar os diferentes momentos de uma discussão, ou no corpo de uma mensagem que concorda, complementa ou contraria alguma anterior.

⁷⁵ Ver Anexo 5.

d) Elementos opcionais da descrição ideal de debate

d.1 Saudação (S)

Apesar de freqüentemente utilizada, a saudação não se caracteriza como um elemento obrigatório, pois, se não utilizada, não trará prejuízos à mensagem. Quando ela aparece, porém, é para identificar o interlocutor direto da mensagem.

d.2 Exemplificação (E)

A exemplificação colabora para o maior entendimento da expressão de idéias e para a (contra)argumentação no debate. Muitas vezes, a exemplificação vem em forma de pequenas narrativas do cotidiano das escolas.

d.3 Modalização (M)

A modalização atenua tomadas de posição, evitando confrontos diretos e que poderiam ser entendidos como ofensivos, eventualmente.

Dessa forma, a expectativa quanto aos dados é que apresentem os elementos obrigatórios de um *debate em fórum*, quanto a presença de *apresentação e discussão de idéias*, em suas variações (PV – OC – OCT – DI), fazendo referencia ao discurso do outro, para a retomada de idéias ou como estratégia argumentativa, e a *síntese* dos assuntos debatidas. Quanto aos elementos opcionais, acredita-se que sua ocorrência possa contribuir para o detalhamento das idéias propostas (E) e como forma de construir laços afetivos, seja pela saudação (S) ou ao atenuar o confronto de opiniões (M).

3.1.2.2 Levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais dos *perfis web* selecionados dos *debates* observados

O levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais dos gêneros digitais observados que segue foi baseado nos cinco *perfis web* selecionados e nos dois fóruns escolhidos⁷⁶.

a) Elementos obrigatórios e opcionais nos *perfis web* observados

Dentre os 32 professores-alunos da turma focalizada, foram analisados 05 *perfis web*. Os critérios utilizados para esse recorte foram, conforme já registrado, pelos menos dois dos elencados:

- 1) conclusão do curso;
- 2) participação nos dois fóruns observados (U1 e U4);
- 3) registro de informações relevantes sobre o estágio de letramento digital no próprio perfil.

Em termos de elementos obrigatórios, as ocorrências de informações pessoais (*PE ID* e *PE IND*) e profissionais foram recortadas e sistematizadas conforme tabela da página seguinte.

⁷⁶ Ver *Capítulo 2 – Metodologia*.

Informações pessoais: PE ID – Identificadoras⁷⁷	
IM	[...] Tenho alguns anos (prefiro não dizer)! [...]
MC	[...] Sou casada e tenho 2 filhos. [...]
R	[...] Nasci em São Paulo e resido em P [...]
S	Nasci em SP – (UF) em 15/12/73, [...] [...] e tive dois lindos filhos [...]
T	Tenho 47 anos [...] [...] e mãe de dois jovens [...]
Informações pessoais: PE IND – Individualizadoras	
IM	[...] Gosto de ler, ir a shows, teatro. Adoro dançar e aprecio muito um bom papo. Também me fascinam uma boa música, uma boa companhia, o calor da família e fazer novas amizades. E acima de tudo costume cultivá-las! [...] [...] Adoro animais e não gosto de quem os maltratam. Sou apaixonada por cães... Sou geminiana, comunicativa, mas não tenho dupla personalidade. Sou decisiva, direta e conquistadora. Gosto de olhar nos olhos e sentir a essência da alma humana. Acredito que os olhos dizem coisas inimagináveis... . Nasci mulher e abuso de meus atributos femininos. ()Sou romântica, gosto do pôr do sol, poesias e outras coisas que alguns julgam fora de moda!!! . Meus autores favoritos são: Mário Quintana, Pablo Neruda, Drummond, Victor Hugo e Fernando Pessoa. [...]
MC	[...] Porém, mantenho disposição em tecer amizades , conhecer meus colegas e melhorar minhas relações. E assim, meu nome já diz quem sou: pessoa de origem simples, de cultura imposta pelas circunstâncias. [...] [...] Gosto de ler e dançar. As minhas músicas prediletas são as de rock. Soa estranho, mas é verdade. [...]
R	[...] Sou uma pessoa perfeccionista (como toda virginiana), o que me leva a ser crítica às vezes, mas isso já está em processo de correção!!! Sou muito responsável, compreensiva e amiga. Gosto muito de ler, de um bate papo, dançar, assistir à bons filmes e também de uma boa música. Adoro minha profissão (a parte específica e a pedagógica). Portanto adoro novos desafios. Bem, o que eu gosto mesmo é de fazer amizades!!! [...]
S	[...] portanto, sagitariana [...] [...] Gosto de praia, cinema, teatro, música, ler, um bom papo, viajar, namorar e tudo de bom que a vida tem. Minha cor preferida é o preto, mas não uso a combinação vermelha e preta. E não gosto das cores cítricas. Sou uma apaixonada e sempre entro de cabeça nas relações e nas coisas que faço. Meu sonho de cidade é PA! E por falar em PA adoro os perfumes Chanel Alure e Paris, de Yves Saint Laurent e, obviamente, champagne. [...] [...] O que importa para mim são as atitudes e os sentimentos das pessoas. [...]
T	[...] Amo a vida, a Deus, a natureza, adoro viajar, conhecer novos lugares e pessoas novas [...]
Informações profissionais: PR	
IM	[...] Sou ATP de Líng. Portuguesa e Inglês da DER - P há 05 anos. Estou no magistério ha 18 anos, por vocação e liberdade de escolha. Desde que me licenciiei não parei mais de lecionar, pois fui engolida pelo desejo de colaborar para a melhoria do ensino público estadual. [...] [...] Amo minha profissão e acredito que nasci para ser educadora! Acredito que um bom profissional da Educação, deve sempre estar disposto a aperfeiçoar-se e a aprender cada vez mais! [...]
MC	[...] sou supervisora de ensino, com alguns anos de carreira [...] [...] Da minha carreira posso dizer que sou pedagoga e habilitada em Química e Biologia. Atualmente sou cursista do Curso de Gestão da U e sou mediadora no EMR. Fui professora em São Paulo, onde morei, e Diretora de Escola no interior paulista [...]
R	[...] [em P] onde estou como ATP de Matemática. [...]
S	[...] Sou formada em Geografia. Atualmente estou como ATP de Geografia, função que exerço com muita paixão. [...]
T	[...] Estou na Educação há 15 anos. Quase todos na sala de aula, como professora de Português e Inglês. Há dois anos e meio estou atuando como ATP de Língua Portuguesa da DER J [...]

Tabela 10: Ocorrência de elementos obrigatórios no gênero *perfil web*.

Pode-se perceber que todos os participantes registraram os três elementos obrigatórios para a manifestação do gênero perfil *web*. Isso leva à consideração de que a estrutura genérica potencial desse gênero, de alguma forma, foi incorporada por esses participantes. As informações profissionais têm sua importância registrada, mas o que se percebe é que os participantes enfatizaram os seus interesses pessoais (PE IND). Às informações identificadoras, por outro lado, não foi atribuída muita relevância por esses professores-alunos. Provavelmente, isso se deve ao fato de que, para eles, que faziam um curso de formação continuada, não era tão importante identificar-se, mas sim explicitar seus interesses para que pudessem se mostrar e reconhecer os colegas pelas afinidades, o que vai ao encontro de um enunciado posterior⁷⁸ à elaboração dos perfis.

Em termos de elementos opcionais, as ocorrências de informações estavam assim distribuídas:

	Ilda Mara	Mara Celeste	Renata	Silvana	Tamiris
Saudação					
Despedida					
Demonstração de expectativas					
Familiaridade com ambientes digitais					
Descrições físicas					
Narrativas da infância ou fases anteriores					

Tabela 11: Ocorrências de elementos opcionais no gênero *perfil web*.

Para poder comentar cada um desses elementos, estão reproduzidas a seguir os registros de cada professor-aluno em cada elemento.

⁷⁷ Abreviaturas usadas nesta página: **IM** – Ilda Mara; **MC** – Mara Celeste; **R** – Renata; **S** – Silvana; **T** – Tamiris.

⁷⁸ Isso será solicitado pelo fórum *Impressões*, que não faz parte de nossos dados (ver item 3.1.1.2 deste capítulo).

Saudação: S	
Ilda Mara	Olá...! Um pouquinho de mim! [...]
M. Celeste	Olá! Queridos colegas [...]
Renata	Olá a todos os colegas do Ensino Médio. [...]
Silvana	--
Tamiris	--
Despedida: D	
Ilda Mara	[...] Uma beijoca carinhosa. Ilda Mara.
M. Celeste	[...] Um grande abraço.
Renata	[...] Beijos... Renata de Cássia
Silvana	[...] Beijinhos e até breve. Silvana
Tamiris	-
Demonstração de expectativas: DE	
Ilda Mara	[...] Espero que me enviem e-mails... Aguardarei! [...]
M. Celeste	[...] Gostaria, no entanto, de ampliar meus conhecimentos e de poder aproveitá-los em benefício das coisas do espírito, uma vez que as coisas da matéria estão definidas nas limitações desta carreira que escolhi. [...] [...] Espero aproveitar bastante este tempo para aprender muito. [...]
Renata	[...] É isso aí, vamos começar? [...]
Silvana	[...] Espero que possamos não somente fazer o curso Práticas de Leitura e sim muitas amizades. [...]
Tamiris	[...] Tenho certeza de que este curso me proporcionará uma mudança de minha prática pedagógica. Estou ansiosa para que isto aconteça!
Familiaridade com ambientes digitais: FD	
Ilda Mara	[...] Mandar e-mails, torpedos pelo cel. são tbém uma das mais novas descobertas que tive como diversão. [...]
M. Celeste	[...] e sou um pouco retraída com relação a expor minha vida, assim, via máquina, pois, parece tão impessoal. Acho estranho... [...] [...] A supervisão é nova para mim e tenho passado por experiência de vários cursos à distância, no entanto, não tenho larga experiência acerca deste procedimento. [...]
Renata	--
Silvana	[...] Minha comunicação na Internet agora é, basicamente, por e-mail. [...]
Tamiris	[...] Já tenho experiência com cursos de Educação à Distância, por isso creio que o ambiente virtual não será problema para o aprendizado. [...]
Descrições físicas: DF	
Ilda Mara	--
M. Celeste	--
Renata	--
Silvana	--
Tamiris	[...] sou loira [...]
Narrativas da infância ou fases anteriores: N	
Ilda Mara	--
M. Celeste	--
Renata	--
Silvana	[...] Com quinze anos de idade vim para P onde me casei aos 18 anos [...] [...] e nunca mais daqui saí. [...]
Tamiris	--

Tabela 12: Desdobramentos das ocorrências de elementos opcionais no gênero perfil *web*.

Três participantes introduziram seus perfis com *saudação* e quatro os finalizaram com *despedida*. Isso pode indicar uma estratégia para criar laços afetivos e promover a aproximação do interlocutor. Nesse sentido, é importante observar o uso de diminutivos (*pouquinho, beijoca, beijinhos*) e expressões carinhosas em ambos elementos (*Querido, carinhosa*).

Em relação à *demonstração de expectativas*, todos as registraram. Elas se dividiam entre expectativas voltadas para a aprendizagem e para a interação com os colegas (no sentido de fazerem novas amizades). Isso é interessante, porque essa era justamente uma das propostas do curso - que eles aprendessem interagindo e constituíssem comunidades de aprendizagem, conforme registrado no *Manual*:

“[...] A noção de presença social implica a sensação do aluno de fazer parte de um curso e a sua capacidade de interagir com outros alunos e com o professor apesar do contato físico não ser possível. [...] A essa noção combina-se a de comunidade virtual também apontada como uma das mais importantes perspectivas a serem desenvolvidas em um curso on-line. Essa comunidade constitui-se de um grupo de pessoas que tenham interesse em torno de um tópico, tarefa ou problema, a oportunidade do trabalho em grupo e ferramentas para compartilhar suas múltiplas perspectivas e experiências, além de um alto índice de interação articulado por sentimentos de conexão entre os membros. [...]”⁷⁹ .

A ocorrência do elemento *Demonstração de Expectativas* não é característico de qualquer *perfil web*, mas faz muito sentido nos *perfils web* no contexto de um curso, onde os participantes têm expectativas que esperam ver preenchidas.

No que tange à *familiaridade com ambientes digitais*, também é um elemento que, mesmo opcional, está presente em quatro perfis (até porque isso era solicitado

⁷⁹ Conforme registra o *Manual do professor* do curso, elaborado pela Equipe Pedagógica, p. 5. (Material apostilado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e distribuído aos professores-mediadores.)

pela atividade). Uma das professoras-alunas associa o uso de ferramentas digitais à diversão e uma, para comunicação. As outras duas relacionam seu grau de familiaridade a experiências anteriores com cursos *on-line*. Isso leva a imaginar que nenhuma delas era totalmente iletrada digitalmente.

Os elementos *descrição física e narrativas da infância ou fases anteriores* não foram prioridade para a maioria, contrariando a expectativa registrada de que a descrição física poderia suprir uma possível carência do ambiente, uma vez que permitira a construção de uma imagem mental dos participantes.

b) Elementos obrigatórios e opcionais nos debates observados

Como já mencionado, foquei dois fóruns (o primeiro e o último do Módulo 1).

b.1 Debates no fórum 1: *A leitura e a escrita devem merecer a atenção de todas as disciplinas?* (Unidade 1)

No fórum 1, nas 79 mensagens observadas (73 dos professores-alunos e 6 do especialista-mediador), foram observados os seguintes elementos obrigatórios e opcionais:

b.1.1 Elementos obrigatórios

b.1.1.1 *Apresentação e discussão de idéias e pontos de vista:* este conjunto foi o mais expressivo aqui (60 mensagens ao todo), provavelmente porque os professores-alunos ainda não se conheciam direito e talvez não se sentissem à vontade ainda para entrar em confronto com os colegas. Assim, a maior parte deles manteve-se na

primeira parte do enunciado (“depoimento sobre o tema *A leitura e a escrita devem merecer a atenção de todas as disciplinas?*”). Em termos de distribuição dos diferentes modos de apresentação e discussão de idéias e pontos de vista, houve a seguinte ocorrência⁸⁰:

Expressão de idéia ou ponto de vista: coerentemente com a consideração anterior, esse modo teve grande incidência (28 mensagens). Figuram a seguir alguns exemplos:

Título	<i>Tecnologia e leitura</i>	
Autor	Elaine Belacqua	
Mensagem original	23/03/2005	22:04
Vivemos hoje em um mundo monopolizado por imagens prontas e postas a nós, fazendo com que o prazer da leitura acabe por se tornar um sonho tal qual a escola dos sonhos. O que quero dizer com isso é que se tem tanta tecnologia a disposição do nosso jovem com imagens tão ricas que se utilizar da escrita para criar só para si a imagem do que se lê não se torna cativante. [...]		

Título	<i>Leitura</i>	
Autor	Arnaldo Buliman	
Mensagem original	21/03/2005	09:47
Eu digo que o ato de transcrever um pensamento para o papel, usando palavras e uma outra pessoa se apropriar daqueles pensamentos e com isso poder modificar seus hábitos culturais é divino.....		

Título	<i>Leitura e Escrita Direito de Quem?</i>	
Autor	Nilda Donizetti Couti	
Mensagem original	14/03/2005	12:06
[...] Penso que nunca se falou tanto na necessidade de que todos os componentes trabalhem habilidades de ler e compreender os diversos gêneros textuais. Mesmo assim ainda há muito a discutir sobre o que ler e como ler na escola. Considero que é necessário uma seleção dos textos a serem lidos em um momento em que a comunicação acontece aceleradamente e infinitos textos invadem as nossas vidas, influenciam em nossas opiniões e traçam nossos caminhos. [...] Beijos Nilda - A		

⁸⁰ A soma das subdivisões é superior às 79 mensagens, pois houve ocorrência combinada destes elementos.

Contudo, o elemento *Expressão de idéia ou ponto de vista* também ocorreu em outras situações, acompanhado de elementos obrigatórios (*referência direta ou indireta* e *síntese*) e de elementos opcionais (*exemplificação*). Dessa forma, a *expressão de ponto de vista* associada a elementos opcionais foi o modo que teve a maior incidência (34 mensagens). Seguem alguns exemplos:

* *Expressão de idéia ou ponto de vista e referência direta ao discurso do outro:*

Título *Letramento Digital*
 Autor Andrea Carpas

Mensagem original 07/03/2005 15:59

As Teorias e conceitos são, freqüentemente, apropriados inadequadamente ou pelo senso comum, como foi o caso da Alfabetização na concepção de Emília Ferreiro. Passou-se a multiplicar a idéia equivocada de que não haveria mais necessidade de escrever ortograficamente correto e que a gramática, por muito tempo vilã do processo de ensino-aprendizagem, estava, ao menos, temporariamente, dispensada. O mesmo aconteceu com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e com as outras, e também com o conceito de Progressão Continuada - freqüentemente confundida com Promoção Automática. **O problema com o conceito de Letramento foi o mesmo. Foi confundido com alfabetização e, salvo engano, até mesmo alguns teóricos publicaram concepções diversas das de Magda Soares e de Roxane Rojo, as quais podemos ler nas indicações de nosso material.** Nós, educadores e especialistas precisamos ser mais cuidadosos ao divulgar conceitos, pesquisar ou nos filiar teoricamente a alguma linha de pensamento, pois há divergência entre os próprios autores. Devemos analisar com qual delas nos solidarizaremos ou qual responde mais adequadamente a nossos anseios. **E, voltando ao tema central, da LEITURA PARA A CIDADANIA, introduzo uma colocação de Nélida Pinõn sobre a cultura. "O que nos diferencia não é a divisão em classes sociais, mas a formulação cultural à qual temos acesso". Neste sentido, ser educador, formador, participante do jogo social, é possibilitar aos jovens esse acesso, para que, além da divisão de classes, não sejam excluídos do processo de produção pela marginalização cultural. [...]** Andrea Carpas J - 07/03/05

* *Expressão de idéia ou ponto de vista, referência direta ao discurso do outro e síntese:*

Título *Ler e descobrir*
 Autor Jamile Njekin

Mensagem original**14/03/2005****13:13**

Minha colega Mariléia deixa bem claro a importância da Leitura em todas as áreas do conhecimento. Não há como ser cidadão crítico, cômico de seus deveres e direitos sem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Todas as disciplinas devem trabalhar para que essas habilidades sejam desenvolvidas, conforme consta dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases.

** Expressão de idéia ou ponto de vista e exemplificação:*

Título P/ Cecília Dalva e Maria Fátima!

Autor Ilda Mara

Mensagem original

22/03/2005**21:46**

Muito legal Cecília!!! **Aqui, em P, já estamos adquirindo o hábito de sempre dizer que leitura e escrita não são prioridades de Língua Portuguesa, pelo contrário, deve ser vista por todas as demais disciplinas. O difícil é que as outras disciplinas estejam suficientemente embasadas nesta questão!** Muitas vezes, o que meus companheiros de diferentes disciplinas acham que já sabem de tudo e rejeitam aprender mais. **Daí vem aquele conhecimento generalizado, superficial, "de casquela"! Sempre acaba sobrando para o prof. de Português corrigir, criar, achar a pala vra certa... enfim acabamos nos tornando corretores de luxo!!! É muito complexa esta questão!** Não me recuso a judar, de jeito algum! Mas, não sinto compromisso, responsabilidade e necessidade da parte das outras disciplinas! Sinto um comodismo confortável! A Língua é materna, vc como cidadão tem o dever de aperfeiçoar-se!!! Como prof. ainda mais que isso é importante! Fui meio simplista, né! Até mais, Ilda Mara

Expressão de opinião complementar: houve poucas ocorrências desse tipo isoladamente (apenas 7 mensagens). Uma vez que a opinião complementar geralmente ocorre para acrescentar uma idéia do colega (ou do próprio falante), sua baixa ocorrência pode ser interpretada como baixa interação entre os professores-alunos. Prova disto é o alto índice de apresentação de idéias isoladas, o que reforça a falta de articulação de idéias entre os participantes neste fórum. As 07 mensagens em que ocorre *expressão de idéia complementar* são uns dos poucos exemplos destas articulações:

Título Diferentes áreas Leitura e escrita

Autor Cecília Dalva Biscaia Salvariano

Mensagem original 10/03/2005 10:53

Olá colegas, Estou gostando muito da colaboração de todos neste fórum. Estou aprendendo muito e **concordo com os colegas sobre leitura e escrita, compromisso de todas as áreas. A dificuldade está em que muitos de nós, de áreas como Ciências da Natureza e Ciências Humanas, pressupomos que nossos alunos já sabem ler, escrever e interpretar no ciclo II e EM.** No entanto, é freqüente encontrar alunos com grandes dificuldades em identificar e registrar os conteúdos pertinentes ao assunto que pesquisam. Esse programa EMR, possibilitará uma aprendizagem significativa tanto para o professor enquanto formador, como para aluno, protagonista desta história. Vocês concordam? Cecília Dalva- J.

A opinião complementar aparece também combinada com outros elementos de expressão em 5 mensagens (3 com *referência indireta* a um autor não mencionado anteriormente, 1 com *exemplificação* e 1 com *síntese pelo aluno*). Segue um exemplo de cada:

* *Opinião complementar e referência indireta a um autor não mencionado anteriormente:*

Título Alimentar-se do outro

Autor Tamiris Natália Suzuki

Mensagem original 22/03/2005 10:56

É verdade, colega, é divino e nos transmite o poder, o sentimento, a verdade do outro, como diz Rubens Alves em suas reflexões, que quando lemos a escrita do outro comemos o que vem dele e adquirimos o seu poder.

* *Opinião complementar e exemplificação:*

Título Concordo João

Autor Andrea Carpas

Mensagem original 14/03/2005 14:21

Amiga, o que **estou fazendo com meus alunos universitários é exatamente isto. Para interpretar ou avaliar adequadamente o trabalho artístico de um romancista, eles precisam ler algumas críticas.** Não podem ficar no achômetro. Devem ler muito antes de assimilar alguns conceitos e procedimentos para emitir um juízo escrito ou preparar uma análise. Um abraço Andrea Carpas

** Opinião complementar e síntese pelo aluno:*

Título	<i>Quanta contribuição!</i>	
Autor	Augusto Ricardo Graciliano	
Mensagem original	10/03/2005	15:55

Muito interessantes e "provocadoras" as considerações feitas por Eduardo e Mara Celeste. Sem dúvida são aspectos importantes no processo de construção pedagógica, voltado para a formação plena do aluno. São essas e outras considerações que nos levam as reflexões e as contradições e que contribui para a busca de nossa autonomia e por conseqüência a dos alunos. Um abraço Augusto

Expressão de opinião contrária: houve apenas uma professora-aluna que se colocou em posição de contrariar (embora não o tema do fórum, mas um exemplo dado por um colega), conforme mostra a interação a seguir:

Título	<i>Aumentando a fala!!</i>	
Autor	Ilda Mara	
Mensagem original	22/03/2005	22:02

Ainda acredito que, se os profs. de Português utilizassem o micro em sua aulas de leitura e escrita, muitos avanços conseguiriam. Depende de como é utilizado. O micro ajuda a desenvolver o raciocínio da criança se as atividades propostas derem a elas a chance de criar, levantar hipóteses e argumentar. Para isso, o professor pode usar estratégias que tornem o micro uma ferramenta de trabalho desafiadora (assim como está sendo o Learnig Space par nós) para o aluno. Além disso, é preciso escolher bem os softwares. Se a atividade ou o programa derem tudo pronto à criança, ela se tornará apenas um elemento passivo e não irá construir nenhum conhecimento ou desenvolver a criatividade. Aguardo retorno. Comentem o que acham! Ilda Mara

Título	<i>Ilda...</i>	
Autor	Samara Creusa Veraneio	
Mensagem original	23/03/2005	12:14

É amiga Ilda, seria uma maravilha se os professores tivessem condições de trabalhar na SAI, os alunos adoram, **mas como? Classes com 40 alunos, no máximo 10 micros, e muitos com problemas. Inviável. Precisaria uma reestruturação nesse sentido...** bjs Sa

Condizente com Collins e Celani (2005:56), acredita-se que a interação e o confronto de idéias poderia ter sido melhor suportado por uma comunidade mais bem estabelecida.

Defesa de uma idéia ou ponto de vista: com duas ocorrências apenas, este elemento aparece quando o responsável pelo ponto de vista volta a ele para enfatizar sua posição:

Título *Relendo e recordando...*

Autor Ilda Mara

Mensagem original **09/03/2005** **23:23**

E aí, concordam? Qual é a opinião de vcs? Aguardo retorno. Ilda Mara

[Referência ao anexo reproduzido a seguir:]

Disciplinas e Interdisciplinaridade

Há décadas professores e educadores em geral procuram formas de superar a fragmentação do conhecimento provocada pelo olhar acadêmico disciplinar na Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio). No segmento de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio essa fragmentação se torna ainda mais profunda, com professores de formações e visões educativas diferentes trabalhando com os mesmos alunos. Superar essa fragmentação, tornando a aprendizagem um processo significativo para crianças e jovens, é um desafio que procuramos superar em nosso cotidiano de sala de aula. Quais as condições necessárias para encarar tal desafio? Como podemos planejar e desenvolver nossas práticas educativas de modo a superar, ainda que parcialmente, a fragmentação do conhecimento? Como evitar a velha pergunta "professor, por que eu preciso aprender isso?", tantas vezes ouvida por nós professores, tantas vezes formulada por nós mesmos no tempo em que éramos alunos? Como superar a fragmentação do conhecimento em uma instituição escolar cujo horário de funcionamento é um reflexo dessa própria fragmentação?

[...]

Título *Vc sabia?*

Autor Ilda Mara

Mensagem original **09/03/2005** **23:07**

Gente: Esta é uma parte do que penso e repasso para os meus professores. Eu, realmente pratico isso e defendo este raciocínio. Aguardo considerações. Até mais! Ilda Mara

b.1.1.2 Referência direta ou indireta ao discurso do outro: não ocorre sozinho; costuma acontecer em combinação com: *defesa de idéias* (6), *expressão de ponto de vista* (6), *opinião complementar* (3), *exemplificação* (1). Seguem alguns exemplos.

* *Referência direta ao discurso do outro e defesa de idéias:*

Título *Pesquisas X Propostas*

Autor Renata Toffler Pirates

Mensagem original **22/03/2005** **16:49**

"Cópia, paráfrase e memorização - este é o tripé de atividades de leitura mais conhecido e utilizado nas escolas brasileiras, que tem suas origens no ensino catequético do período colonial. Ao copiar, o leitor reproduz as mesmas palavras e o mesmo sentido do texto: ao parafrasear, o leitor reproduz o mesmo sentido com outras palavras; ao memorizar, o leitor reproduz respostas com sentidos preestabelecidos e já esperados. A escola, o professor ou o livro didático definem de antemão o sentido que deve ser fornecido pelos alunos a partir da leitura de um texto. A chave da interpretação já vem pronta e acabada e cabe ao leitor apenas imitá-la para efeito de avaliação e nota. Decorre daí, talvez, a homogeneização das consciências. Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje". A Produção da leitura na escola - Ezequiel Theodoro da Silva.

Aí fica subentendido que o professor-aluno se utilizou da referência em forma de citação literal para defender sua idéia.

* *Referência indireta ao discurso do outro e expressão de ponto de vista:*

Título *Debatendo*

Autor Andrea Carpas

Mensagem original **14/03/2005** **14:27**

As condições sociais e a família são, sem dúvida, determinantes no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Mas não são os únicos determinantes. A escola pode e deve ser um diferencial na vida do aluno. Lá ou aqui (na escola) o espaço da leitura e da escrita devem estar garantidos. É nosso objetivo central desenvolver tais habilidades, criando estratégias eficientes e adequadas para a consecução desses objetivos, se possível promovendo a solidariedade disciplinar, como afirma Piaget.

* *Referência indireta ao discurso do outro e opinião complementar:*

Título *Lendo e aprendendo*

Autor Douglas Araújo Portugal

Mensagem original **09/03/2005** **16:36**

Concordo com as considerações da colega Mariléia (Jales) e gostaria de acrescentar algo na colocação de Andréa (Jales) sobre "Letramento Digital". Seria interessante tentarmos desenvolver as capacidades de leitura e escrita de uma maneira não formal através deste

mundo digital, assim como estamos aprendendo através deste curso, talvez algo até mais flexível.

* *Referência indireta ao discurso do outro e exemplificação:*

Título *Reflexo Cultural X Competência Leitora*

Autor Renata Toffler Pirates

Mensagem original **10/03/2005** **17:16**

Eduardo, Tomo como ponto de partida o item 4 do seu depoimento. Concordo com que diz respeito do fato de que “todas as disciplinas lidam ou devem lidar com textos” mas o que acontece é nem todas as disciplinas abordam o trabalho com texto (não estou generalizando, ou até estou, basta ver o resultado da Avaliação do PISA no ano de 2004 – Matemática e Ciências), o Brasil ficou em penúltimo lugar num rol de 41 países (250.000 jovens – Brasil: 4.400 alunos). Mais uma vez a dificuldade maior é a interpretação de texto. Se ele (o aluno) não lê, não interpreta e terá dificuldades em outras áreas de conhecimento. [...] Um exemplo disso é numa capacitação “Competência Leitora em Matemática” que foi mencionado como uma das extensões do conteúdo, o PIB do Brasil. Pelo pronunciamento de um professor nesta capacitação foi constada a ignorância, o desconhecimento a respeito desse fato. Percebi que o mesmo mostrou-se interessado em resolver essa lacuna no momento. Será que podemos afirmar que a maioria dos nossos professores tem esse interesse, nem que seja momentâneo?

b.1.1.3 Síntese: a única síntese que ocorre isoladamente é a do especialista-mediador, como era esperado, por volta do meio do fórum, quando percebe que a discussão se esgotou num ponto e precisa ser redirecionada:

Título *Quanta coisa!*

Autor Maria Fátima

Mensagem original **13/03/2005** **21:33**

Riquíssimo este fórum!!! Todos vocês levantaram questões muito relevantes! Tanta coisa que podemos discutir aqui!!! Bom, gostaria de apontar apenas alguns pontos que me chamaram a atenção e que talvez pudéssemos falar um pouco mais sobre eles... Silvio fala de condições sociais e Salete menciona o papel da família. Em que medida vocês acham que esses aspectos influenciam na leitura e escrita? Silvio também fala da interdisciplinaridade e Silvana diz que as oportunidades devem ser criadas pela escola. Como tem sido o trabalho interdisciplinar nas escolas? Por outro lado, Anne Marie coloca que cada disciplina “tem uma linguagem própria e é preciso que os alunos se apropriem dessa diversidade, desenvolvendo assim capacidade para a leitura e escrita”. Em que podemos pensar para juntar essa diversidade com um trabalho conjunto de interdisciplinaridade? Ilda coloca as questões de fragmentação e levanta questionamentos sobre a prática. Podemos falar um pouco mais sobre isso, é muito importante. Salete nos

dá algumas sugestões práticas, o que vocês acharam? Juvenal também levanta questões muito interessantes... tanta coisa para falarmos aqui! Me chamou muito a atenção o que a Cecília disse, que o professor às vezes pressupõe que o aluno saiba ler e que esteja interpretando o texto corretamente... essa pressuposição pode ser um bloqueio para o aluno? Lembrando: Mariléia pede para ampliar o debate sobre sua mensagem, acho que devemos sim ampliar! Voltarei aqui mais tarde para aprender mais com vocês! Bjs, Maria Fátima

No primeiro fórum observado, foi possível identificar a presença dos elementos obrigatórios levantados a partir da descrição ideal de debate. Assim como esperado, a síntese partiu do especialista-mediador e as referências a outros textos (direta e indiretamente) foram constantes e sempre acompanhadas de outros elementos. Porém, a única manifestação de *expressão de opinião contrária* retrata a falta de discussões no fórum.

b.1. 2 Elementos opcionais

b.1.2.1 Saudação: houve 7 ocorrências de *saudações* nas mensagens⁸¹, o que demonstra que realmente não se pressupõe, num fórum, esse tipo de manifestação. Um exemplo, apenas para ilustração:

Título *Estou gostando muito...*

Autor Jamile Njekin

Mensagem original 27/03/2005 09:27

Oi, colegas!! Estou muito entusiasmada com essa metodologia de leitura e escrita. Quando pensei que não iria aprender a lidar com as tecnologias, sinto-me uma Barbarella. (Lembram-se da Jane Fonda).A cada dia desenvolvo alguma habilidade. Só me falta um curso de Letras. Bjos

b.1.2.2 Exemplificação: não houve mensagem com ocorrência de *exemplificação* isolada, pois, naturalmente, as exemplificações foram utilizadas para expressar ou defender uma idéia ou ponto de vista. No total, ocorreram 6 *exemplificações*, sendo 1 delas acompanhada de

⁸¹ O uso de vocativos foi mais recorrente para iniciar as mensagens, estando presente em 14 delas.

*expressão de idéia ou ponto de vista*⁸², 2 acompanhadas de *defesa de idéia*, 1 de *expressão de opinião complementar*⁸³ e 2 *expressão de opinião contrária*. Seguem alguns recortes:

* *Exemplificação e defesa de idéia:*

Título	<i>Um pouco mais Maria Fátima</i>	
Autor	Cecília Dalva Biscaia Salvariano	
Mensagem original	15/03/2005	10:11

Um pouco mais sobre as diferentes áreas e leitura e escrita... Em nossa Diretoria, todos os anos, fazemos uma reunião com os diretores para que no Planejamento sejam levantadas as prioridades que cada escola gostaria que a Oficina Pedagógica trabalhasse com os professores e PCPs durante o ano letivo, tendo como parâmetro o SARESP, projetos da SEE, parcerias e outros que a equipe escolar diagnosticou como necessidade de realização e que precisam de acompanhamento. A solicitação de uma de nossas escolas vem de encontro com a minha preocupação com as diferentes disciplinas e leitura e escrita- "Necessitamos de Orientações para professores que não sejam de Língua Portuguesa de como trabalhar as habilidades leitoras em texto jornalístico e escolar, de forma que possam estabelecer a relação entre causa/conseqüência entre parte ou elemento de um texto/Reconhecer o tema de um texto/Inferir uma informação implícita no texto/Estabelecer relações entre tese e os argumentos ou justificativas apresentadas para fundamentá-la/Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, irônica, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor". Continuam..."Trabalham leitura mas não sabem explorar as habilidades acima..." A ATP de Português tem trabalhado muito esta questão nesta Diretoria, com PCPs, professores e ATPs, porém, a mudança é lenta. O EMR dará uma oportunidade a mais para que todos possam desenvolver essas habilidades e adquirirem nova postura diante das mudanças educacionais. Você concorda? Cecília Dalva

* *Exemplificação e opinião contrária:*

Título	<i>Garimpendo Textos</i>	
Autor	Eduardo Roberto Najas	
Mensagem original	14/03/2005	08:42

Olá Mara! Creio que as ações nesse sentido são ainda incipientes, no ano passado tive uma experiência pessoal que me mostrou que ainda falta muito, tentei entrar no programa Letra e Vida como aluno com o intuito de aprender mais profundamente o processo de

⁸² Conforme já exemplificado no item **b.1.2.3** *Referência indireta ao discurso do outro e opinião complementar*.

⁸³ Conforme já exemplificado no item *Opinião complementar e exemplificação*.

aquisição de leitura e escrita e não me foi permitida tal ação em razão de que eu não me encaixava no "grupo alvo". Outro aspecto que acho importante no trabalho com leitura é a apreensão de recursos lógicos na análise de texto, refiro-me a aprendizagem de silogismos e uso destes, creio que é um aspecto interessante e pouquíssimo utilizado. Atenciosamente Eduardo Najas

b.1.2.3 Modalização: no Fórum 1 houve apenas uma ocorrência desse elemento, quando o professor-aluno recorre a ela para fazer um confronto de idéias com um colega, porém de maneira sutil, atenuada pelo uso das palavras *no entanto, um pouco, creio e porém:*

Título *Eduardo, que bom ter lido sua leitura*

Autor Mara Celeste Sancho Cardeal Néri

Mensagem original **09/03/2005** **15:26**

A leitura de mundo que você faz é interessante. Achei, no entanto, um pouco pessimista. Estou enganada? Creio que você tem pressa, como eu, de que as "coisas" melhorem. Que possamos, através do letramento, ampliar os horizontes, em especial, na vida, pois é esta que importa. Entendo, porém, que de fato é necessário que nós educadores sejamos leitores realmente.

Os elementos opcionais anteriormente estabelecidos estiveram presentes no primeiro fórum, porém de forma pouco expressiva. Além desses, houve também a manifestação de outros elementos opcionais, conforme melhor detalhado mais adiante. A ocorrência de apenas 7 saudações entre as 79 mensagens pode sinalizar que os professores-alunos reconhecem que este não é um elemento característico e necessário em um debate.

b.2 Debates no fórum 2: *Ler e escrever deve ser um compromisso de todas as áreas?* (Unidade 4)

No fórum 2, nas 186 mensagens observadas (150 dos professores-alunos e 36 do especialista-mediador), foram observados os seguintes elementos obrigatórios e opcionais:

b.2.1 Elementos obrigatórios

b.2.1.1 Apresentação e discussão de idéias e pontos de vista: este conjunto foi o mais expressivo neste último fórum também (com 68 ocorrências). Entretanto, embora os professores-alunos já tivessem adquirido familiaridade com os colegas e o meio digital, a articulação de idéias continuou sendo pouco freqüente. Isso talvez se deva ao enunciado da atividade, que não orienta para o debate, mas para a exposição de opinião final (“[...] Leia as contribuições de seus colegas e acrescente suas opiniões e argumentações finais, baseando-se em suas leituras e nas experiências de reflexão e debate dessa atividade.”).

Expressão de idéia ou ponto de vista: também coerentemente com a consideração anterior, esse modo teve a maior incidência (42 mensagens), o que comprova minha consideração anterior. Figuram a seguir alguns exemplos:

Título *Ler em Geografia*
 Autor Silvana Hellen Solda Gararapes

Mensagem original 22/05/2005 12:51

Para que os alunos possam ler e interpretar as informações que recebem e compreendê-las do ponto de vista geográfico é preciso que construam procedimentos de análise com os quais o próprio saber geográfico opera. A observação, a descrição, o registro e a documentação, a representação, a analogia, a explicação e a síntese são procedimentos que devem ser trabalhados ao longo de toda a escolaridade, essenciais na construção do instrumental necessário para uma compreensão de como a Geografia trabalha e se constitui como um campo de conhecimento.

Título *Objetivo*
 Autor Kleiton Texaco de Mendes Andrade

Mensagem original 23/05/2005 09:38

Para ajudar a compreender a leitura e escrita em todas as áreas (e estou admirado como meus colegas estão se tornando intelectuais da leitura e escrita), pensamos no mundo quando não havia as disciplinas modernamente conhecidas. As inscrições nas cavernas

passavam suas mensagens naquele mundo ao mesmo tempo tão simples e tão complexo: os desenhos, as setas indicando movimento, ação, etc. Apropriar-se do significado para a ação era algo da consciência prática do homem dito primitivo. Por outro lado, quando lemos os textos da Torá, o Pentateuco, os livros atribuídos à Moisés, percebemos que o escritor e o leitor entrava em contato com muitos tipos de textos: descrições de paisagens, narrações das histórias dos Patriarcas, leis, ensinamentos morais, culinária, descrição de fauna e flora, procedimentos militares, etc. todos os textos imbricados, inter-relacionados, tecidos e costurados, os textos tinham finalidades práticas, relacionadas imediata e historicamente com a vida. Nós, seres Modernos e Pós-Modernos, aperfeiçoamos os meios e esquecemos os fins. Levamos os meios às últimas conseqüências, nos tornamos especialistas em meios..... Gostaria de continuar, mas tenho outras coisas para ler e escrever aqui na Oficina.....

Título *Didática*
Autor Douglas Araújo Portugal

Mensagem original **19/05/2005** **22:15**

Será que a abordagem utilizada pelo professor para envolver o aluno e estimulá-lo a ler e entender um problema matemático não seria a chave para o seu real aprendizado? A aprendizagem significativa gera a empatia e o professor capacitado cria o pensar matemático e desperta o aluno para a lógica.

Aqui também o elemento *Expressão de idéia ou ponto de vista* ocorreu acompanhado de elementos obrigatórios e de elementos opcionais. Entretanto, contrariamente ao fórum 1, o índice de ocorrência de combinações foi inexpressivo (10 combinados com *referência indireta*, 2 com *referência direta* e 1 com *exemplificação*). Seguem alguns exemplos:

* *Expressão de idéia ou ponto de vista e referência indireta ao discurso do outro:*

Título *Características da modernidade*
Autor Kleiton Texaco de Mendes Andrade

Mensagem original **20/05/2005** **11:11**

A Ciência se desenvolveu combatendo o sistema de "enclausuramento" do saber mantido pela mentalidade medieval. Em contrapartida, a própria Ciência enclausurou o saber em disciplinas que, como diz Leibniz, se tornaram mônadas, compartimentos fechados e incomunicáveis entre si. A disputa histórica para saber qual ramo científico era o mais importante influenciou, e ainda influencia, qual a disciplina mais importante na escola (a grade curricular bem revela isso). A leitura, conseqüentemente, acompanhou a tendência à ficar compartimentada. Com as mudanças de paradigmas na Ciência (Thomas Khun), as mônadas se abriram ao diálogo, conseqüentemente surgiu o diálogo entre as disciplinas:

interdisciplinaridade. Paralelamente, de modo assombroso, os textos começaram a mostrar que dialogam entre si. Assim, surgiu a intertextualidade, termo criado por Júlia Kristeva, a partir de seus estudos de Mikhail Bakhtin, autor que está presente nos textos dos projetos de leitura e escrita assumido pela CENP.

** Expressão de idéia ou ponto de vista e referência direta ao discurso do outro:*

Título *Ler e escrever*
Autor Silvana Hellen Solda Gararapes

Mensagem original **22/05/2005** **12:43**

Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo na Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. A respeito disso nos impõe ouvir Paulo Freire quando diz: “Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la...” e ainda: “... falo da ética universal do ser humano. Estou com os árabes por seus direitos, mas não pude aceitar a malvadez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique... não aceito em nome de nada, ações terroristas, pois delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos”. Impõe-se aí a tarefa de ensinar a construir conhecimentos que é mais que se inteirar deles. Passa pela incorporação dos mesmos, pela construção de espaços de convivência do saber reconhecido com outros saberes, que por não reconhecidos como válidos, não o são menos consistentes para o reconhecimento que as pessoas precisam ter de si mesmas, diante do processo político e social.

** Expressão de idéia ou ponto de vista e exemplificação:*

Título *letramento*
Autor Silvana Hellen Solda Gararapes

Mensagem original **26/06/2005** **21:46**

[...] Por outro lado, tem talvez faltado critério na seleção dos gêneros. Por exemplo: parece-me equivocado o trabalho com letras de música, que perdem grande parte de seu significado e valor se desvinculadas da melodia: é difícil apreciar plenamente uma canção de Chico Buarque ou de Caetano Veloso lendo a letra da canção como se fosse um poema, desligada ela da música que é quem lhe dá o verdadeiro sentido e a plena expressividade. Parece óbvio que devem ser priorizados, para as atividades de leitura, os gêneros que mais freqüentemente ou mais necessariamente são lidos, nas práticas sociais, e, para as atividades de produção de texto, os gêneros mais freqüentes ou mais necessários nas práticas sociais de escrita. Estes não coincidem inteiramente com aqueles, já que há gêneros que as pessoas lêem, mas nunca ou raramente escrevem, e há gêneros que as

peças não só lêem, mas também escrevem. Por exemplo: rótulos de produtos são textos que devemos aprender a ler, mas certamente não precisaremos aprender a escrever. Assim, a adoção de critérios bem fundamentados para selecionar quais gêneros devem ser trabalhados em sala de aula, para a leitura e para a produção de textos, afastará os aspectos negativos que uma invasão excessiva e indiscriminada de gêneros e portadores sem dúvida tem. [...] Da mesma forma, a escola que serve às camadas dominantes deve dar oportunidade às crianças dessas camadas de conhecer e usufruir da cultura popular, tendo acesso ao material escrito e às práticas dessa cultura.

Expressão de opinião complementar: assim como no primeiro fórum, neste último também prevaleceram as exposições de idéias isoladas, com poucas ocorrências de *opinião complementar* (8), uma vez este elemento ocorre, na maioria das vezes, em resposta a uma idéia colocada pelo colega. Considerando o baixo índice de articulação entre as mensagens, a pouca ocorrência deste elemento já era esperada. Um exemplo:

Título	<i>Colegas</i>	
Autor	Jamile Njekin	
Mensagem original	22/05/2005	17:54
<p>Vocês nem imaginam como gosto destas atividades!! Estou cursando o Letra e Vida, e descobrindo agora os labirintos da alfabetização. Apesar de ser PEB I, este assunto me inquietava muito, principalmente sob o enfoque do construtivismo. O Programa é bárbaro: a fundamentação teórica e as atividades práticas aplicadas com alunos em níveis de conhecimento diferentes tem me deixado boquiaberta. Eles constróem hipóteses fantásticas sobre as palavras e os textos. Eu me pergunto, o que é mais difícil, ler ou escrever? Se tiverem oportunidade, conheçam esse material, onde tudo começa. Se não houver aquisição de uma base alfabética consistente não haverá um ler e escrever comprometido com todas as áreas. (Letramento) Abços Jamile</p>		

Expressão de opinião contrária: a ocorrência deste tipo foi ainda menor do que a do anterior (3). Apenas um exemplo para ilustrar:

Título	<i>descobrimdo...</i>	
Autor	Cecília Dalva	
Mensagem original	20/05/2005	21:30
<p>Concordo em parte com você. Os alunos lêem pouco. Quanto aos livros, tenho dúvidas. Temos escolas que trabalham com muita leitura e de qualidade. Será que não é uma questão de estratégia de leitura? Jornais, revistas e livros enviados pela SEE são recursos</p>		

significativos para um trabalho de qualidade. Será que estou enganada? Abraços Cecília Dalva

Defesa de idéia ou ponto de vista: houve 15 ocorrências desse tipo, o que leva à hipótese de que, embora não houvesse articulação entre as mensagens dos professores-alunos, eles liam as dos colegas e viam necessidade de reforçar o que tinham já colocado, conforme orientado pelo enunciado (“argumentações finais”). Segue um exemplo:

Título	<i>Ler, para quê?</i>	
Autor	Mara Celeste Sancho Cardial Neri	
Mensagem original	21/05/2005	19:07
Leio para ser feliz. Assim me realizo. Encontro na leitura a verdadeira finalidade de viver. Para compreender o mundo, refletir, viajar nas idéias e encontrar-me. Mas, essencialmente, fico feliz no mundo das idéias.		

b.2.1.2 Referência direta ou indireta ao discurso do outro: houve 04 ocorrências isoladas de *referencia direta ao discurso do outro* e 02 de *referência indireta*, o que era esperado, uma vez que a atividade incentiva a expressão de idéias dos próprios professores alunos.

* *Referência direta ao discurso do outro:*

Título	<i>Analfabetismo</i>	
Autor	Renata Toffler	
Mensagem original	22/05/2005	13:32
“A filosofia está escrita em um grande livro – quero dizer o Universo, que permanece continuamente aberto ao nosso olhar, todavia não se pode ser entendido a menos que se aprenda primeiro a língua em que está escrito. Está escrito na linguagem matemática e seus símbolos são triângulos, círculos, e outras figuras geométricas, sem os quais é humanamente impossível entender uma só palavra; sem essa compreensão se estará vagando em um obscuro labirinto”. Galileu Galilei Em matemática, a capacidade de expressar com clareza o raciocínio é equivalente à capacidade de entender os resultados matemáticos. Em particular, o desenvolvimento da capacidade de expressão do próprio raciocínio promove o desenvolvimento da capacidade de compreensão em matemática.[...]		

* *Referência indireta ao discurso do outro:*

Título	<i>Didática</i>	
Autor	Cecília Dalva	
Mensagem original	20/05/2005	07:40
<p>Luiz Carlos de Menezes abordou muito bem esta questão na teleconferência Ler e Escrever no Ensino Médio. É necessário que o aluno estabeleça relação entre as causas e conseqüências, parte ou elemento de um texto; saiba inferir uma informação implícita no texto. É necessário ler as informações sob uma perspectiva crítica. Formar leitores capazes de compreender a linguagem das diferentes disciplinas. Abraços Cecília Dalva</p>		

Contudo, quando acompanhadas de outros elementos, a ocorrência é mais freqüente, que pode ser interpretado como uma opção dos professores-alunos de expressarem suas idéias, respaldados pela opinião de autores e outras referencias. Segue um exemplo de cada:

* *Referência indireta e expressão de idéia ou ponto de vista:* 10 ocorrências

Título	<i>descobrimo a roda</i>	
Autor	Sílvio Amadeu Ferrez	
Mensagem original	20/05/2005	20:12
<p>Lendo as contribuições dos colegas sinto a preocupação de todos em relação à aos rudimentos da leitura em todas as áreas do conhecimento. Profº Kelvin de Santo André nos apresenta um aprofundamento filosófico sobre a questão bastante interessante. Porém, não sei por que cargas d'água o tema leitura está sendo bastante enfatizado nos dias que correm. Sempre se soube da sua importância.... Nesse momento, contraditoriamente, prevalece, ao meu ver, o texto imagético. Em nossas escolas os alunos pouco lêem, os livros são caríssimos, novos escritores quase não aparecem. Ora, num ambiente como esse torna-se complicado florescer o vício da leitura ou estou fazendo uma imagem deturpada da realidade?.</p>		

* *Referência direta e expressão de idéia ou ponto de vista: 2 ocorrências*

Título *Avaliação e reflexão no contexto da produção escrita*
Autor Cecília Dalva Biscaia Salvariano

Mensagem original **17/06/2005** **16:12**

Texto adaptado- Stela Miller: Os processos de produção de texto escrito permitem que professor e alunos estejam, cada qual segundo suas próprias funções, em constante processo de avaliação e reflexão: o professor pensa no seu fazer pedagógico, suas implicações pedagógicas, institucionais e sociais; os alunos constroem saberes que extrapolam as dimensões da sala de aula e da escola e se encontram no desenvolvimento da autonomia do saber-fazer, planejar(-se), organizar-se, tomar decisões, responsabilizar-se por suas ações, trabalhar coletivamente. A reflexão sobre o processo é de fundamental importância para a construção de uma teoria didática, elo importante a ser estabelecido entre a teoria psicológica e a prática de ensino. Concordam? Abraços Cecília Dalva

* *Referência direta e defesa de uma idéia ou ponto de vista: 8 ocorrências*

Título *Considerações sobre o texto/leitura e escrita*
Autor Mara Celeste

Mensagem original **21/05/2005** **19:32**

Platão e Fiorin fazem duas considerações a respeito do texto: Primeira consideração: O texto não é um aglomerado de frases. Segunda consideração: Todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla. Concluem em seguida que: Uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam; Uma boa leitura nunca pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão qualquer. Assim sendo todas as áreas têm o compromisso com a leitura e a escrita, pela própria análise da natureza destas.

* *Referência indireta e defesa de uma idéia ou ponto de vista: 2 ocorrências*

Título *Leitura e Mundo*
Autor Kleiton Texaco de Mendes Andrade

Mensagem original **31/05/2005** **14:11**

Penso que o conhecimento se forma pelo menos a partir de duas coisas: Quando adiciono observação àquilo que vejo, e quando adiciono crítica àquilo que leio. O professor deve ensinar o aluno a ler o mundo através dos textos e para além dos textos. Nesse momento o professor se torna um mediador; e o que é um mediador? Aquele que se coloca no meio de alguma ação para lhe indicar passagem para um lado, ou para outro. Mediar o fluxo de

alguma ação pressupõe saber qual o percurso e qual o caminho que está sendo seguido, caso contrário se perderá ao longo do caminho. Mediador também significa corrigir, sim corrigir!!! Palavra que os profissionais da educação estão com receio de falar, de escrever. A palavra correção parece um tipo de neurose que ninguém pode ouvir que parece incômodo, desajustada, anacrônica, indesejada. O problema é o peso histórico que ela ganhou. Mais parece que nós estamos empurrando o passado de morro abaixo, e as palavras estão indo também, parece que estamos vivendo na ditadura da palavra. O próprio Rubem Alves fez menção positiva à questão da correção. Mediar o aluno é colocá-lo diante do mundo da maneira mais eficiente que pudermos. Aqui, todos os textos se encontram.

b.2.1.3 Síntese: houve apenas uma ocorrência isolada síntese, tendo partido do especialista-mediador para finalizar o debate, conforme copiada a seguir:

Título	<i>É hora de fechar este fórum</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	30/06/2005	00:11

Pessoal, senti em vocês bastante segurança e prontidão para a mudança e o desenvolvimento do ensino, especialmente nesta última fase deste fórum. Acho que profissionalmente - e também pessoalmente - todos nós pudemos acrescentar algo com este encontro online que tivemos aqui. Podemos ver claramente nas mensagens de todos que a educação está em boas mãos, basta ver as atitudes e ler o que todos vêm discutindo ao longo do curso. Agora é hora de fechar mais este fórum... que pena... vou sentir falta de vocês, mas espero logo encontrá-los novamente. Maria Fátima

Também estão presentes no fórum U4 outras três manifestações de *síntese*, porém acompanhadas do elemento *defesa de idéia*. Essas três ocorrências foram realizadas por duas professoras-alunas, com a intenção de relatar e sintetizar as discussões realizadas por seus respectivos grupos de trabalho, conforme exemplo:

Título	<i>Grupo Amarelo -síntese</i>	
Autor	Cecília Dalva Biscaia Salvariano	
Mensagem original	27/06/2005	19:37

Grupo Amarelo Geralmente a linha divisória entre a pré-história e a história é atribuída ao tempo em que surgiram os registros escritos. A importância da escrita para a história e para a conservação de registros vem do fato de que estes permitem o armazenamento e a propagação de informações não só entre indivíduos (privilegio também da linguagem), mas também por gerações. A Análise do Discurso ou Análise de Discursos é uma prática e um campo da Linguística e da Comunicação especializado em analisar construções ideológicas

presentes num texto. É muito utilizada, por exemplo, para analisar textos da Mídia e as ideologias que trazem em si. Discurso é a prática social de produção de textos, de acordo com a teoria mais aceita atualmente. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor (es) e à sociedade em que vive(m). Ao propor as atividades, os professores devem selecionar os gêneros e critérios para a elaboração de progressão curricular. O interessante para a autora Jaqueline P. Barbosa é que gêneros orais e escritos fossem trabalhados mais aprofundados. Trabalhar com argumentação desde as séries iniciais até as finais. Vemos nas atividades solicitadas, a preocupação no primeiro caso, de colher informações. Pede aos alunos que escreva um resumo e, é possível inferir, pela observação que faz pelas questões ortográficas, que está preocupado apenas com os aspectos formais do texto. No segundo caso, a preocupação com o argumento já existe, dá condições de colocar? se no contexto discursivo-sabe o que vai escrever e por quê, o que torna a atividade mais interessante, possibilitando a problematização e buscas de informações. Porém é necessário ampliar esta orientação. Abraço a todos Cecilia Dalva

A alta Apresentação e discussão de idéias e pontos de vista: este conjunto foi o mais expressivo neste último fórum também (com 68 ocorrências). Entretanto, embora os professores-alunos já tivessem adquirido familiaridade com os colegas e o meio digital, a articulação de idéias continuou sendo pouco freqüente. Isso talvez se deva ao enunciado da atividade, que não orienta para o debate, mas para a exposição de opinião final (“[...] Leia as contribuições de seus colegas e acrescente suas opiniões e argumentações finais, baseando-se em suas leituras e nas experiências de reflexão e debate dessa atividade.”).

b.2.2 Elementos opcionais

b.2.2.1: *Saudação:* três mensagens se caracterizam unicamente como saudação, conforme o exemplo da página seguinte⁸⁴.

⁸⁴ A fonte desta mensagem foi preservada em caixa alta para ser fiel à demonstração afetiva dos interlocutores.

Título	<i>Boa tarde</i>	
Autor	Renata Tofler	
Mensagem original	22/05/2005	14:24
ATÉ PARECE QUE NOS COMBINAMOS DE FAZERMOS OS TRABALHOS JUNTAS..... BEIJOS		

Das 186 mensagens do fórum U4, em apenas outras 9 delas é possível encontrar o elemento *Saudação* para iniciar as mensagens.

b.2.2.2: *Exemplificação:* o último fórum da Unidade 1 não apresenta nenhum elemento de *exemplificação* isolado em suas mensagens. Porém, seguido de outros elementos, ocorre uma vez acompanhado com uma *defesa de idéia* e uma vez acompanhado de uma *expressão de ponto de vista*, conforme exemplo abaixo:

* *Exemplificação e defesa de uma idéia ou ponto de vista:*

Título	<i>Interdisciplinaridade um novo paradigma curricular</i>	
Autor	Silvana Hellen Solda Gararapes	
Mensagem original	26/06/2005	21:37

Quanto mais se acelera a produção do saber humano, mais se faz necessário garantir que não se perca a visão do todo. E hoje o acervo de conhecimentos da humanidade dobra-se cada quatro anos, havendo previsão de que se dobrará a cada dois anos, a partir do ano 2000. As escolas, de modo geral, trabalham com coordenação de área, numa tentativa de superar as deficiências do currículo multidisciplinar. Mas, na prática, o que vemos acontecer é a simples "coordenação de matéria" (reuniões de professores que lecionam o mesmo conteúdo em séries distintas), garantindo-se, assim, a integração vertical – de uma série para outra - , mas não a superação do modelo multidisciplinar. No entanto, a coordenação de área, bem conduzida, poderia ser o primeiro passo para a transformação curricular rumo a um modelo interdisciplinar. A verdadeira coordenação de área consistiria em reunir-se os professores de conteúdos afins, para planejarem em conjunto seu programa, a partir de um eixo comum, teórico ou metodológico. Por exemplo, a coordenação de área de línguas poderia ser estabelecida a partir do eixo da Lingüística, que é a base do ensino e da aprendizagem do Português e do Inglês, e/ou do eixo metodológico, pela didática do texto. O que não é possível é submetemos os alunos a uma aprendizagem tradicional da língua estrangeira, quando o professor de Português já avançou em sua proposta metodológica – ou vice-versa. [...]

* *Exemplificação e expressão de uma idéia ou ponto de vista:*

Título *Alfabetização e letramento*

Autor Silvana Hellen Solda Gararapes

Mensagem original **26/06/2005** **21:45**

Letramento é, de certa forma, o contrário de analfabetismo. Aliás, houve um momento em que as palavras letramento e alfabetismo se alternavam, para nomear o mesmo conceito. Ainda hoje há quem prefira a palavra alfabetismo à palavra letramento - eu mesma acho alfabetismo uma palavra mais vernácula que letramento, que é uma tentativa de tradução da palavra inglesa literacy, mas curvo-me ao poder das tendências lingüísticas, que estão dando preferência a letramento. Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas. - Ler e escrever puramente tem algum valor, afinal? - Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. [...] Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. [...]

b.2.2.3: *Modalização:* nas mensagens observadas não houve ocorrência de *modalização*, nem isoladamente nem acompanhada por outro elemento.

3.1.2.3 Confronto das EPGs de manifestações dos gêneros com as EPGs das descrições ideais para ver o quanto se aproximam e comparação com as avaliações finais

Pela análise da Estrutura Genérica Potencial (EPG) das descrições ideais⁸⁵ do *perfil web* e do *debate* foi possível levantar os elementos obrigatórios e opcionais presentes nos respectivos gêneros digitais.

Porém, a análise dos dados observados revelou a ocorrência de outros elementos que não haviam sido contemplados no levantamento inicial, pois não eram esperados. São eles: *concordância*, *narrativa*, *depoimento*, *dúvidas técnicas e despedida*.

Concordância: as manifestações de *concordância* isoladamente ocorrem 5 vezes no primeiro fórum e 3 vezes no último fórum. Provavelmente, isso ocorra devido à importância dos temas (*a atenção de todas as disciplinas para a leitura e a escrita*) ser consenso para todos. Segue um exemplo:

Título	<i>P Nilda!</i>	
Autor	Ilda Mara	
Mensagem original	22/03/2005	22:09
Parabéns, belas e sábias palavras. Concordo com tudo que disse. E ainda, assino embaixo. Arrasou colega! Qual é a sua formação? Bjim, Ilda Mara (P).		

Contudo, grande parte das manifestações de *concordância* ocorreu acompanhada dos elementos *opinião complementar*, *expressão de ponto de vista* e *referência direta e indireta ao discurso do outro*. Essa provavelmente

⁸⁵ Para o levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais, também foram incorporadas informações e critérios segundo a percepção da pesquisadora em relação aos respectivos gêneros.

seja uma estratégia dos professores-alunos para demonstrarem que concordam com a opinião dos colegas, mas também têm contribuições a dar.

- * *Concordância e expressão de opinião complementar*: maior incidência, com 04 mensagens no primeiro fórum e 17 mensagens no último fórum.

Título	<i>Jean, valeu</i>	
Autor	Cecília Dalva Biscaia Salvariano	
Mensagem original	22/03/2005	13:59

Gostei e concordo com você. Para cada momento, uma conquista. Não devemos "queimar" etapas.

Título	<i>É verdade</i>	
Autor	Douglas Araújo Portugal	
Mensagem original	22/05/2005	13:12

Você tem toda razão. Porém, o aprendizado sobre diferentes gêneros também depende da didática e da motivação do aluno. Quando lemos um poema sem paixão, sem entendimento e depois, quando estudamos seu significado e somos motivados a lê-lo novamente; o poema cria vida e sentido. Até mais. Douglas.

Título	<i>Concordo plenamente</i>	
Autor	Rigéria Dolores Rameleira Ávila	
Mensagem original	17/05/2005	22:27

Esta é minha primeira participação no fórum, pois até agora estava correndo atrás do prejuízo e confesso estou gostando; é muito ruim fazer as atividades atrasada, sem poder trocar idéias. Concordo com o Eduardo. Ler e escrever é compromisso de toda escola, desde a biblioteca, a aula de Português e todas as demais áreas/disciplinas do currículo escolar; constitui condição indispensável a formação do estudante e ao exercício da cidadania mas também deve ser fonte de prazer; ler é uma "viagem" sem restrições. Também acredito que o professor (de todas as disciplinas) deva propiciar diferentes possibilidades de leitura: tudo e mais um pouco! Livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo enfim. Mas, sempre tem um, o professor é fundamental como mediador dessa descoberta maravilhosa da leitura e como disse a nossa colega existem professores e professores.

- * *Concordância e expressão de ponto de vista*: houve 2 ocorrências no último fórum, e nenhuma no primeiro fórum:

Título	<i>Com certeza em todas as disciplinas!</i>	
Autor	Regiane Boudier	
Mensagem original	24/06/2005	17:25
<p>Concordo plenamente. Em todas as disciplinas a aquisição do conhecimento se dá através de práticas de leitura e escrita. Não é possível desvincular estas ações. hoje, mais do que nunca, precisamos nos sensibilizar para esta realidade: ler e escrever é responsabilidade de todos. Abraços Regiane</p>		

- * *Concordância e referência ao discurso do outro*: houve 1 ocorrência de *referência direta* e 3 ocorrências de *referência indireta* no último fórum, e nenhuma no primeiro:

Título	<i>Concordo...</i>	
Autor	Mariléia Galvo Cortes	
Mensagem original	06/06/2005	16:27
<p>Concordo com vc. Um dia alguém disse que "os limites de nosso mundo são os limites de nossa palavra". Veja nossa responsabilidade de professores. Como você bem colocou, isso só será possível com um trabalho voltado para o letramento ,já que é na leitura que o jovem se forma como leitor, concorda?Segue roteiro do tecendo leituras, que eu havia prometido, para o trabalho com a leitura em sala de aula.</p> <p>Arquivos:processos de leitura-tecendo leituras.doc 28kb 06/06/2005 16:27</p>		

Título	<i>Trabalho com os gêneros do discurso</i>	
Autor	Mariléia Galvo Cortes	
Mensagem original	24/05/2005	08:56
<p>Nossos colegas estão afiadíssimos. Isso é muito bom. Concordo com as colocações de todos de que é preciso estimular o aluno para a leitura, a necessidade de um professor leitor... Todos entendemos que é preciso auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos, porém essa tarefa é difícil .. Sempre coube aos professores chamados alfabetizadores, nas séries iniciais, e depois ao professor de Português a responsabilidade dessa tarefa e a culpa pelos resultados. Porém reafirmo a colocação de alguns colegas que essa é uma responsabilidade de todos. . Porém, responsabilidade é trabalho- é preciso ensinar o aluno a ler e escrever. Cabe a todos nós, organizar uma forma de trabalho que, efetivamente, redirecione as ações pedagógicas, no sentido de sanar esse problema. A professora Jaqueline Barbosa sugere a adoção da noção bakhtiniana de gênero do discurso, como objeto de ensino DE TODAS AS DISCIPLINAS. Este é o caminho A SER CONSTRUÍDO. Concordam?</p>		

Narrativa: no primeiro fórum ocorre apenas 1 manifestação isolada de narrativa, e outra no último fórum, conforme registrado abaixo:

Título	<i>P/ Salete</i>	
Autor	Ilda Mara	
Mensagem original	23/03/2005	23:20
<p>Oiiiiiiii... boa noite! tudo bem? fechou sua atividades a tempo? Pois é, aqui em Pira foi de lascar tbém, mas já que gastamos tanto dinheiro nesta SAI, é justo cobrar do NRTE para que fique tinindo e em ordem. É função deles. Tenho escolas se maravilhando com esta ferramenta. Geralmente Não vai a sala toda, e sim metade. Qto à outra metade fica com um inspetor, com um pai voluntário, previamente solicitado, enfim dá para acontecer, mesmo às duras penas. Cada U.E. se arranja como dá, de acordo com sua realidade.O que importa é zelar para que todos os alunos vão à esta sala bendita de informática.Temos que gritar e exigir. Aqui tem dado certo. Não conseguimos 100%, mas uns 40% com toda certeza. Espero ter respondido. Até mais, Ilda Mara</p>		

Título	<i>Concordo</i>	
Autor	Mariléia Galvo Cortes	
Mensagem original	21/06/2005	21:47
<p>Concordo plenamente com o colega. Uma vez uma colega me contou que trabalhando leitura compartilhada numa sala de noturno, teve a feliz surpresa de observar que o aluno que mais contribuia com depoimentos nas discussões da classe era aquele que normalmente silenciava , não gostava das leituras em voz alta e que apresentava muitos problemas de escrita. Naquele dia ela havia experimentado uma forma diferente de trabalhar a leitura. organizou uma grande roda , escolheu um conto que sabia que seria do agrado de todos, apresentou o livro para a classe, comentou sobre o autor, instigou a curiosidade dos alunos sobre a história e leu -o para a classe . Em seguida, passou a conversar com os alunos sobre fatos , personagens, lugares... e a sua surpresa foi o interesse e a participação daquele aluno que sempre ficava t'ao alheio a tudo.</p>		

Porém, assim como o elemento *concordância*, a maior parte das manifestações de *narrativa* foi acompanhada dos elementos: *opinião complementar, expressão de ponto de vista e referência direta e indireta ao discurso do outro*. Apesar de não ser um elemento característico do gênero debate, sua ocorrência é natural, uma vez que o enunciado da atividade solicita de os professores-alunos exponham suas opiniões.

- * *Narrativa e referência ao discurso do outro*: houve apenas 1 ocorrência de *referência indireta* no último fórum, e nenhuma no primeiro fórum:

Título	<i>Ler e escrever na História</i>	
Autor	Iara Carla Ramalho Fithe	
Mensagem original	18/05/2005	14:36

Foi no curso Ensinar e Aprender, que iniciei os estudos de leitura e escrita, Realmente ler e escrever é compromisso de todas as áreas. Trabalhei um texto com os professores de História que tratava desse assunto: Leitura e escrita na História - Fernando Seffner. Com base nele iniciei uma reflexão sobre, qual seria a função do professor de história e qual a função do professor de português. A conclusão foi unanime em assumir a responsabilidade em ensinar e exigir a leitura e escrita em nossa disciplina.

- * *Narrativa e defesa de idéia*: houve apenas 1 ocorrência no último fórum, e nenhuma no primeiro fórum:

Título	<i>reflexões - ler e escrever</i>	
Autor	Arnaldo Buliman	
Mensagem original	05/06/2005	20:43

Eu acredito muito que é um dever de todos os professores independente de sua disciplina contribuir para que os alunos tenham habilidades leitora e escrita, independente do gênero. Nas minhas praticas em sala de aula, quantas vezes apaguei o conteúdo que estavam trabalhando, disciplina química / física, para desenhar, em rabisco, o mapa do Brasil ou o mapa mundi e discutir assuntos históricos. Na leitura de um texto, palavras devem ter seus significados mostrados, portanto, todos os professores devem ter a mão um bom dicionário e assim responder as duvidas em seus momentos. Nossos meninos são imediatistas. A mudança é necessária e eminente, vejo que são pontuais as ações voltadas efetivamente para leitura e escrita... Tenho um filho na 6 série e quando vejo que ainda é pedido que ele copie um texto de um livro didático e que não é cobrado nem um texto (redação/resumo etc...), que ele não é orientado na escola para carregar consigo um dicionário, que ele não é cobrado pela leitura de um livro, me corta o coração... [...]

- * *Narrativa e opinião completar*: houve apenas 1 ocorrência no último fórum, e nenhuma no primeiro fórum:

Título	<i>Livros</i>	
Autor	Glades de Oliveira Raiz	
Mensagem original	10/06/2005	15:14

Concordo com os colegas Maria do Amparo e Kleiton em relação ao preço dos livros, e com a sua disposição nas bibliotecas das escolas, e a diversidade e qualidade dos livros,

quando tem. Por isso também acho que dificulta ainda mais a permanência dos alunos na faculdade pois as bibliografias que são pedidos para consulta, são livros caríssimos, até um dicionário de Biologia custa R\$ 200,00. Quando eu estava na escola do ensino fundamental tinha uma biblioteca ambulante, que parava na frente da escola as salas saíam uma de cada vez e escolhia o livro que quisessem, levávamos para casa e não lembro quantos dias depois devolvíamos. Eu adorava procurar um livro, era um ambiente atraente e claro (diferente de muitas bibliotecas de escola).

* *Narrativa e expressão de ponto de vista*: houve 3 ocorrências no último fórum, e nenhuma no primeiro fórum. Segue um exemplo:

Título	<i>ler e escrever</i>	
Autor	Iara Carla Ramalho Fithe	
Mensagem original	23/06/2005	14:45

Maria Paula, estamos em plena visita aos HTPCs e é muito interessante (para mim um avanço) perceber o quanto os professores estão discutindo sobre a importância da leitura e da escrita em todas as áreas. Percebo que a resistência está se quebrando e a socialização de idéias está realmente acontecendo.

Depoimento: Pensar de não contemplado nos elementos obrigatórios nem opcionais do gênero debate, a ocorrência do elemento *depoimento* nos fóruns observados foi positiva, uma vez que era solicitado na primeira parte do enunciado da atividade (“depoimento sobre o tema *A leitura e a escrita devem merecer a atenção de todas as disciplinas?*”). Houve 1 manifestação do elemento *depoimento* no primeiro fórum e 2 no último fórum, conforme registrado a seguir:

Título	<i>Leitura e viagem</i>	
Autor	Lady de Amparo François Saltier	
Mensagem original	10/03/2005	16:31

Me lembro bem que sempre tive lindos sonhos para viajar o nosso país inteiro. Mas há sonhos difíceis de realizar, foi quando comecei a ser alfabetizada que pude realizar junto os meus sonhos de viagem. Tive muita facilidade com a Leitura e escrita e logo já estava lendo muito bem. Começaram aí as minhas viagens, cada livro, cada frase eu ia aprendendo mais e mais sobre nosso país. E até hoje eu acho que cada livro que leio é uma viagem: pelo próprio país, para o mundo, para viver um grande amor, para uma batalha, para me achegar mais a DEUS e mesmo para viajar para dentro de mim mesma. Daí, a importância da LEITURA E ESCRITA EM TODAS AS DISCIPLINAS. Lady

Título	<i>atividade 2</i>	
Autor	Iara Carla Ramalho Fithe	
Mensagem original	03/06/2005	15:55

Que delícia realizar as atividades propostas no "Prática de Leituras". Fico a todo momento me avaliando na sala de aula.

Título	<i>Iarita, eu também</i>	
Autor	Jamilé Njekin	
Mensagem original	05/06/2005	11:19

Estou querendo escrever a todo momento. Gosto demais das atividades do Práticas de Leitura, pois estou resgatando um prazer que pensei ter esquecido!! Li uma crônica bárbara sobre as músicas que embalaram a vida de uma pessoa, em várias situações. Adorei e acho que vou fazer uma réplica. Haja coração!!! Beijos e cuide-se!!! Jamilita

Dúvidas técnicas: 1 manifestação de *dúvida técnica* ocorreu primeiro fórum e outras 4 manifestações no último fórum. Segue exemplos:

Título	<i>O arquivo não abre</i>	
Autor	Mara Celeste	
Mensagem original	21/05/2005	18:46

Maria Fátima: Não consigo abrir seus arquivos.

Título	<i>Maria Fátima, por favor.</i>	
Autor	Mara Celeste	
Mensagem original	21/05/2005	18:58

Não localizei os textos na galeria, a atividade 4, conforme quadro de avisos. Estou em várias atividades na Diretoria e quase sem tempo, por isto gostaria de trabalhar aos domingos. Peço desculpas pela demora. Abraços.

Despedida: das 79 mensagens do primeiro fórum, 31 deles apresentaram manifestações de *despedidas*. No último fórum, das 186 mensagens, 44 elementos *despedida* estiveram presentes. A ocorrência de *despedida* não era esperada, uma vez que não é um elemento característico do gênero debate, mas sim de outros gêneros comunicativos como a carta, por exemplo. Dessa forma, sua utilização acompanhada do elemento *saudação* pode descaracterizar o gênero digital *debate em*

fórum. É interessante notar, entretanto, que em muitas mensagens há apenas a *saudação*, ou apenas a *despedida*.

Outro fato relevante é que as despedidas aparecem na maior parte das vezes com um tom bastante informal e afetivo, conforme exemplos abaixo:

Título	<i>Re Bounder</i>	
Autor	Jamil Njekin	
Mensagem original	26/06/2005	06:55

Apesar de estar "desconstruída" com tanta lição, desejo-lhe um bom dia de domingo. Você nem imagina quanta coisa, mas daremos conta. Ensinar para o aluno aprender precisa bem mais do que os lados do triângulo, a teoria de Einstein, os afluentes do Rio Amazonas, o absolutismo do Luís, a Queda de tudo que caiu, os impérios romanos, bizantino, a Bastilha... É preciso entender que sem estabelecer relações entre os diferentes contextos tudo será como aerossol. Beijos Jamilita Perón

Título	<i>Lêia muito bom...</i>	
Autor	Samara Creusa Veraneio	
Mensagem original	24/05/2005	10:18

Como discordar de você??? É nossa mestra mor!!!!!! Concordo em gênero, número e grau!!! E reafirmo....PARA O ALUNO SER LEITOR, O PROFESSOR PRECISA SER LEITOR.... Educa-se com exemplos??? Que estímulo você teria em ir a uma nutricionista obesa? Ou a um dentista banguelo? bjs sasa

Título	<i>Querida Samara</i>	
Autor	Andréa Carpas	
Mensagem original	24/05/2005	14:01

publiquei uma contribuição sobre a diferença entre Alfabetização e Letramento num fórum antigo sobre Leitura e Escrita. Se tiver oportunidade, o publicarei aqui para discutirmos. Bjs Déa

Título	<i>Ler e Escrever para mudar</i>	
Autor	Augusto Ricardo Graciliano	
Mensagem original	30/05/2005	17:00

Segue anexo minha contribuição. Procurei registrar minhas impressões sobre o cotidiano. Um abraço - Augusto

Arquivos: Ler e escrever para mudar.doc -22 kb **30/05/2005 17:01**

Participação do especialista-mediador: outra observação interessante da análise do primeiro e do último fórum do Módulo 1 foi quanto à maneira de interação do especialista-mediador com os professores-alunos.

Foi possível constatar que a maior parte das mensagens do especialista-mediador são estruturadas por comentários (elogios, demonstração de incentivo,...) referentes à determinada mensagem de um professor-aluno, seguida de perguntas sobre como essa idéia/sugestão poderia ser implantada, e/ou uma solicitação do detalhamento da idéia. Seguem dois exemplos:

Título	<i>novelas, falas do Severino...</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	21/05/2005	02:32
Interessante você ter colocado estes textos como exemplos. Certamente lemos de forma diferente cada um destes textos. Como podemos apontar isso ao aluno? Que capacidades leitoras precisamos para entender cada um desses textos mencionados por você? O que precisamos saber para podermos interpretar e entender estes textos?		

Título	<i>o aluno deveria entender?</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	21/05/2005	02:39
Você acha que o aluno deveria entender esta ligação? Como ele pode entender (ou passar a entender) isso? São somente os termos específicos de cada disciplina que diferenciam seus textos? Por que os textos de uma determinada disciplina só circula naquela disciplina específica?		

A maioria das perguntas tinha o objetivo de provocar o professor-aluno (que postou a mensagem inicial), mas também convidar os demais alunos para participarem da discussão.

Título	<i>somente livros?</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	21/05/2005	11:34
Silvio, acredito que, também como aponta a Cecília, não podemos pensar na leitura somente em relação aos livros. Lemos tudo e precisamos da leitura para chegarmos a um		

processo de desenvolvimento do pensamento crítico mais avançado. Para isso não dependemos apenas dos livros, mas de todo tipo de texto, até mesmo os que não são expressos com palavras. Na formação das crianças precisamos pensar neste tipo de desenvolvimento, algo que os leve a serem cidadãos críticos e éticos. Não sei, mas talvez o caminho seria conscientizá-los para o entendimento de que eles são responsáveis pela compreensão do que estão lendo, que são leitores ativos, que são eles que dão significado ao que estão lendo, e para isso precisam entender o processo de leitura. Isso pode ser trabalhado com qualquer tipo de texto, não acha? Não sei, estou pensando junto com vocês sobre a questão...

Dessa forma, as perguntas colocadas pela professora-mediadora redirecionam o debate, pois, ao respondê-las, os professores-alunos geram novas reflexões:

Título	<i>Maria Fátima</i>	
Autor	Jamile Njekin	
Mensagem original	22/05/2005	17:44
<p>Estive participando de um fórum sobre educação aqui em Jaú, onde presto assessoria pedagógica junto à Secretaria de Educação Municipal. A preocupação com a leitura e a escrita se fez presente em 2 oficinas: Tecendo Leituras e A Absorção do Texto através da Emoção, esta última realizada por um professor de Literatura e também ator de Minas Gerais. Ele não usou lousa, giz, lápis ou papel e conseguiu chegar ao seu objetivo. O público-alvo, professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries foram às lágrimas quando ele declamou Manuel Bandeira e Pessoa. Você tem razão, a fala é muito importante na formação de leitores e escritores, por ser um veículo de comunicação importante, além da imagem e do texto propriamente dito. Quanto à Adélia Lerner, conheço alguma coisa e uma das suas idéias principais é ter a leitura como prática social em busca da cidadania. Tenho lido as contribuições dos meus colegas e aprendendo cada vez mais. E como isso é bom!! Beijos Jamilita.</p>		

Dentre as interações da professora-mediadora, também há intervenções de suporte à ferramenta, para esclarecimento de dúvidas, conforme exemplo a seguir:

Título	<i>Tentou salvar ?</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	21/05/2005	20:00
<p>Você tentou salvá-los em seu computador antes de tentar abrir? Se mesmo assim não deu certo, me avise que envio novamente.</p>		

Outras interações do especialista-mediador são para a indicação de textos para leitura, e bibliografia complementar:

Título	<i>texto - Barbosa</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	23/05/2005	00:25
Para nos ajudar a refletir sobre o papel da leitura e também sobre como fazer para que essa prática se instale na sala de aula, como temos visto que esta é uma preocupação de todos, estou enviando um texto da Jacqueline Barbosa chamado DO PROFESSOR SUPOSTO PELOS PCNS AO PROFESSOR REAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: SÃO OS PCNS PRATICÁVEIS? Vale a pena ser lido. Estou anexando o texto aqui e também na Galeria, na Pasta Unidade 4.		
Arquivos: barbosa.pdf	343 kb	23/05/2005 00:25
Título	<i>Textos para leitura</i>	
Autor	Maria Fátima	
Mensagem original	21/05/2005	03:19
Gostaria que vocês lessem estes dois textos que estão no anexo. Estão também na Galeria, na pasta Unidade 4. Teremos mais suporte para nossa discussão com estes textos. Maria Fátima.		
Arquivos: escrita_e_producao_de_texto.doc	43 kb	21/05/2005 03:19
leitura_e_formacao_de_leitores.doc	39kb	21/05/2005 03:19

3.1.2.4 Comparação do desenvolvimento das EPGs com a avaliação final

De acordo com o que foi visto até aqui, podemos perceber que houve um avanço significativo em relação ao domínio dos gêneros focados quanto à turma como um todo. No sentido de verificar que relação pode haver entre o desempenho na produção dos gêneros digitais observados e o sucesso de participação no curso (em resposta à segunda pergunta de pesquisa deste estudo), vou me voltar agora para os cinco participantes cujos *perfis web* foram analisados.

Sendo um dos critérios para o recorte dos dados a participação nos dois fóruns, naturalmente há produções dos cinco participantes nas duas unidades, porém com desempenhos distintos, conforme representado no quadro da página seguinte.

	U1	Caracterização dessas mensagens	U4	Caracterização dessas mensagens
IM	12	<p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência direta ao discurso do outro e exemplificação</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista e exemplificação</p> <p>3 Saudações (Demonstração de expectativas e chamada aos colegas)</p> <p>1 Saudação (Chamada aos colegas)</p> <p>1 Defesa de idéia</p> <p>2 Concordância</p> <p>1 Defesa de idéia embasada na referência indireta ao discurso do outro</p> <p>2 Expressões de idéia ou ponto de vista</p>	2	<p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista</p> <p>1 Defesa de idéia embasada em referência direta ao discurso do outro</p>
MC	3	<p>2 Defesas de idéia embasadas em referência indireta ao discurso do outro</p> <p>1 Confronto de idéias</p>	6	<p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista</p> <p>1 Defesa de idéia embasada em referência direta ao discurso do outro</p> <p>1 Defesa de idéia</p> <p>2 Dúvidas técnicas</p> <p>1 Concordância e saudação</p>
R	3	<p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência direta ao discurso do outro</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência indireta ao discurso do outro</p> <p>1 Confronto de idéias baseada no discurso indireto e exemplificação</p>	22	<p>9 Expressões de idéia ou ponto de vista</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência indireta ao discurso do outro</p> <p>3 Defesas de idéia</p> <p>2 Expressões de idéia ou ponto de vista embasadas em referência direta ao discurso do outro</p> <p>2 Defesas de idéia embasadas em referência direta ao discurso do outro</p> <p>2 Saudações</p> <p>1 Concordância com opinião complementar</p> <p>1 Opinião complementar</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em narrativa</p>
S	2	Ambas com expressão de idéia ou ponto de vista	15	<p>6 Expressões de idéia ou ponto de vista</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência direta ao discurso do outro</p> <p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista embasada em referência indireta ao discurso do outro</p> <p>1 Expressão de idéia e exemplificação</p> <p>4 Defesas de idéia</p> <p>1 Defesa de idéia embasada em referência direta ao discurso do outro</p> <p>1 Defesa de idéia com exemplificação</p>
T	1	1 Expressão de opinião complementar embasada em referência indireta ao discurso do outro	6	<p>1 Expressão de idéia ou ponto de vista</p> <p>1 Defesa de idéia</p> <p>1 Defesa de idéia embasada em referência direta ao discurso do outro</p> <p>2 Concordâncias com expressões de opinião complementar</p> <p>1 Síntese e defesa de idéia</p>

Tabela 13: Caracterização das mensagens publicadas nos fóruns.

É possível observar que os cinco participantes desenvolveram produções significativas nos dois fóruns, com destaque para o aumento na quantidade de mensagens dos participantes *Renata*, *Silvana Hellen*, *Tamiris* e *Mara Celeste*, que apresentaram um aumento de 663%, 650%, 500% e 100% respectivamente, do primeiro para o último fórum.

O baixo rendimento do participante *Ilda Mara* deve-se a sua ausência do ambiente durante a maior parte do último fórum, não justificada nos dados.

Complementarmente a análise desenvolvida nesta pesquisa, recuperei os conceitos finais⁸⁶ desses cinco sujeitos, segundo avaliação do especialista-mediador, registrados na tabela que segue:

Alunos	Unidade 1	Unidade 4	Média final
Ilda Mara	PS	MS	S
Mara Celeste	S	PS	PS
Renata	S	PS	PS
Silvana Hellen	S	PS	PS
Tamiris	S	PS	PS

Tabela 14: Avaliações dos sujeitos focais da pesquisa.

É possível inferir que, coerente com a análise desenvolvida nesta pesquisa, os cinco participantes tiveram bom rendimento durante os fóruns, o que se refletiu em suas avaliações. Com exceção do participante Ilda Mara, os outros quatro professores-alunos demonstraram uma evolução na qualidade das produções do primeiro para o último fórum, conforme representado no gráfico que segue:

Avaliações dos sujeitos focais

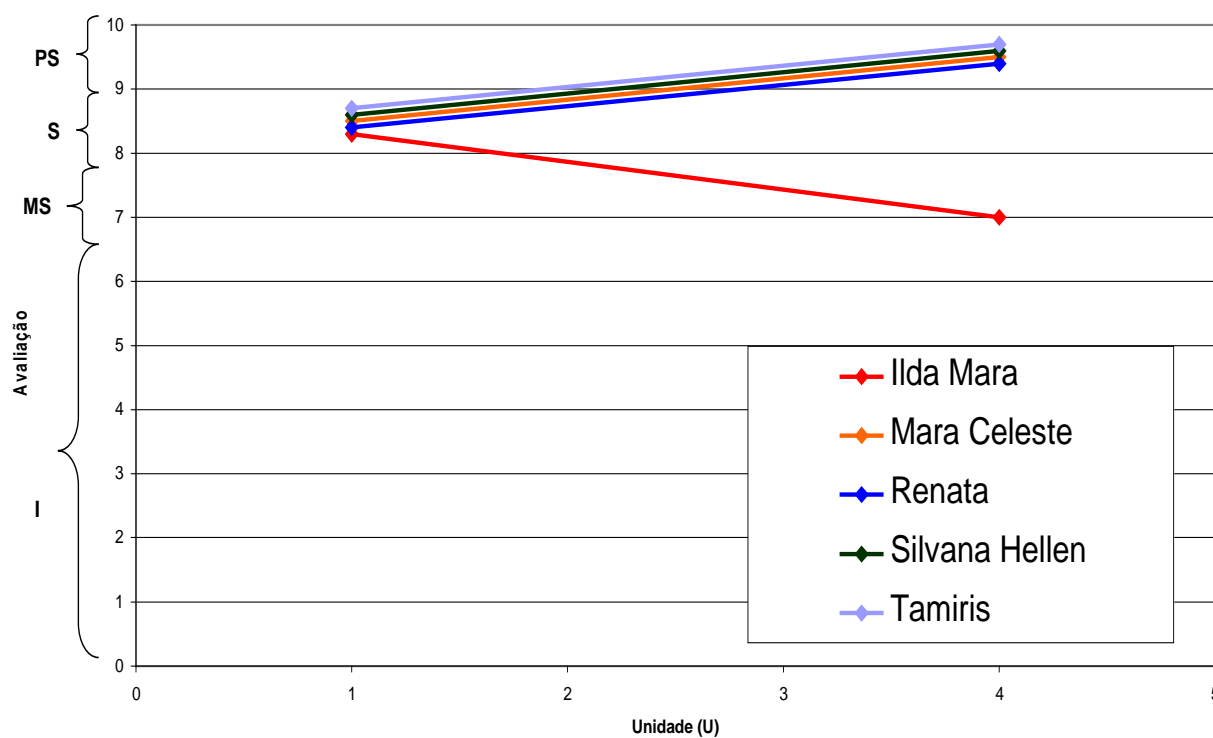


Figura 4: Avaliações dos sujeitos focais da pesquisa.

Desta forma, é possível afirmar que um desempenho favorável com os gêneros digitais *perfil web* e *debate* resultam em um impacto positivo na participação (e conseqüente avaliação) do curso.

⁸⁶ Os critérios para avaliação foram assim considerados: PS (Plenamente satisfatório, com notas 9 ou 10); S (Satisfatório, com nota 8), MS (Minimamente satisfatório, com nota 7) e I (Insatisfatório, notas de 0 a 6).

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

IV. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo observar o processo de inclusão digital de professores da rede estadual que participaram de cursos a distância promovidos pela PUC/SP em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, com foco nas práticas de linguagem, a fim de identificar possíveis relações entre inclusão digital e utilização de gêneros digitais.

Conforme apresentado em capítulos anteriores, o processo de inclusão digital costuma ser posterior a um processo de letramento digital. Um indicativo desse letramento é a apropriação de gêneros digitais, motivo pelo qual este estudo se propôs a observar o desempenho dos participantes desses cursos em dois gêneros digitais: *perfil web* e *debate em fórum*.

No caso do *perfil web*, a análise deu-se nas produções pontuais de cada um dos professores-alunos, referentes à primeira atividade do curso, que era justamente a produção de apresentações pessoais.

Quanto ao *debate em fórum*, a análise focou as participações (registradas em mensagens escritas) em dois deles: o primeiro e o último, pois a intenção era justamente observar o desenvolvimento em relação a esse gênero.

A análise fundamentou-se na Teoria Sistêmico Funcional e dividiu-se de dois grandes blocos: o da Configuração Contextual e o das Estruturas Potenciais do Gênero (HALLIDAY & HASAN, 1985).

A identificação da Configuração Contextual do *corpus* foi possível a partir do levantamento das três variáveis de registro: *campo*, *relações* e *modo*. Quanto às Estruturas Potenciais do Gênero, foram levantados os elementos obrigatórios e

opcionais, tanto nas descrições ideais dos gêneros focados, quanto nas produções dos professores-alunos. Na seqüência, foram contrastados os elementos obrigatórios e opcionais das descrições ideais com os das produções observadas.

Foram vários os resultados desse confronto, dos quais o primeiro diz respeito ao gênero digital *perfil web*. A análise das apresentações pessoais indicou que os professores-alunos estão familiarizados com esse gênero digital, uma vez que em suas produções individuais houve ocorrência de elementos obrigatórios e opcionais. Contrariando uma expectativa inicial, nos *perfis web* produzidos pelos professores-alunos quase não houve ocorrência de narrativas, o que não descaracteriza esses textos como exemplares desse gênero.

Durante o levantamento dos elementos obrigatórios e opcionais da descrição ideal, outra expectativa era a de alta ocorrência de apresentações pessoais (PE identificadores e PE individualizadores) nos perfis, o que não se confirmou. Naturalmente elas ocorrem em todas as produções, porém é possível observar grande destaque dado às informações profissionais. Esse fato é muito relevante por se tratar de um *perfil web* inserido em um curso a distância, com fins profissionais, o que revela a preocupação com a adequação ao contexto.

Além disso, outro fator relevante deve-se a ocorrência do elemento opcional *demonstração de expectativas* estar presente em todas as *descrições web* dos professores-alunos. Isso denota o interesse dos participantes em demonstrar aos colegas as expectativas que esperam ver atendidas ao final do curso.

Quanto aos debates nos dois fóruns, não houve quase discussão. Houve, sim, muita concordância, sem confronto de pontos de vista. A maior parte das mensagens postadas nos dois fóruns se caracterizou por exposição de idéias.

Mais especificamente o último fórum (o segundo observado) apresentou tanto uma quantidade bem maior de mensagens em relação ao primeiro (aumento de 135%), quanto mensagens mais extensas em relação à quantidade de informação que veiculavam. Isso provavelmente deve-se ao fato de que esse fórum reúne apresentações de sínteses de discussões realizadas em outros ambientes, conforme orienta o enunciado. Logo, não traz em si um fluxo de debate, apresentando um fluxo de discussão muito minimizado, sem confrontos.

Um fato interessante é que, dos 23 professores-alunos participantes do primeiro fórum, 22 participaram do segundo, além de outros 9, que não participaram do primeiro. A permanência desses 22 professores-alunos é muito pertinente, pois denota que o interesse pela ferramenta cresceu ao longo do curso.

Porém, em suas mensagens é possível depreender algumas características muito importantes em debates - *os elementos obrigatórios* - e que aconteceram no debate em questão, como, por exemplo trazer idéias externas (*referência ao discurso do outro*).

Durante o levantamento dos elementos obrigatórios, havia a expectativa de que a *defesa de idéias e pontos de vista* ocorresse como forma de argumentação, seguida de uma refutação, durante um confronto de idéias. Contudo, após a análise dos dados, observou-se que esse elemento foi usado pelos professores-alunos como forma de revalidar uma idéia inicial, exposta por eles mesmos, sempre posterior a uma manifestação de concordância.

Outro fato relevante é a existência de um movimento de *exposição de idéias complementares*. Parte das informações novas presentes no último fórum ocorreu pela *expressão de idéias ou ponto de vista*, e parte pela *concordância* seguida de uma *idéia nova, complementar* ao que foi registrado pelo colega.

Finalmente, em apenas 3 mensagens do último fórum e em uma do primeiro há demonstração de *discordância de ponto de vista*. Contudo, ela nunca ocorre diretamente ao tema em debate, uma vez que este é de comum acordo entre todos.

Uma vez concluída a síntese dos resultados, retomo minhas perguntas de pesquisa:

a) Que evidências podemos observar de desempenho satisfatório de gêneros digitais por professores participantes de um curso a distância centrado em práticas de leitura e escrita em contexto digital?

b) Que relações podemos observar entre o desempenho nos gêneros digitais focalizados e o sucesso de participação no curso?

Ambas foram respondidas por este estudo. Em relação à primeira, a utilização dos elementos obrigatórios e opcionais conforme identificado detalhadamente na análise das produções dos dois gêneros focados é a evidência clara do desempenho satisfatório dos cursistas no que tange aos gêneros digitais *perfil web* e *debate em fórum*.

No que diz respeito à segunda, o bom rendimento nas avaliações finais são um indicativo de que um desempenho favorável dos participantes na produção de manifestações de gêneros digitais, no caso *perfil web* e *debate*, impactaram positivamente na participação do curso.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho. Inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais: letramento em ambientes informatizados de aprendizagem. Doutorado. Educação – UFRS, 2004.

ALVARIÑO, Celia. A formação de professores à distância via Internet. In: TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incerteza?* São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ANTHONY, Robert. *The digital divide network*. New York: Black Enterprise, 2000.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo Ortiz D'Ávila. Além da inclusão digital: o projeto sampa.org. Mestrado. Comunicação – Universidade de São Paulo, 2002.

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, [1979] 2003. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Trad. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Volochínov. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARREIRO, Ana Claudia. A inclusão digital sob o prisma da construção do conhecimento. Mestrado. Educação e Currículo – PUCSP, 2004.

BARRETO, Raquel G. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: 2003. v.29, p.271-286, jul./dez. 2003.

BATISTA, Edgard Antunes Dias. Ciberong: o uso da internet por ONGs no Brasil. Mestrado. Comunicação – USP, 2004.

BEAUCLAIR, Rodrigo Goncalves. Cibercidadani@: o comunicar-ação nas ondas dos movimentos antiglobalização no ciberespaço. Mestrado. Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

BETTEGA, Maria Helena. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004.

BERRY, Jonh N. Bridge all the digital divides. *Library Journal*, New York; May 15, 2000.

BRESSANE, Tais Bittencourt da Rocha. Construção de identidade numa empresa em transformação. Mestrado. Lingüística Aplicada – PUCSP, 2000.

_____. Processos e produtos no ensino de construção de hipermídia. Doutorado. Lingüística Aplicada – PUCSP, 2006.

BRITO, Paulo. Um tiro no escuro – as estratégias e incertezas para a exclusão digital no Brasil. Mestrado. Semiótica – PUCSP, 2005.

CARPANEZ, Juliana. Isenção fiscal chega a dobrar a venda de micros, diz varejo. *Folha Online*, 11 ago. 2005a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18798.shtml>>. Acesso em: 12 set. 2005.

CARPANEZ, Juliana. Veja como usar o programa de inclusão digital "Computador Para Todos". *Folha Online*, 20 de jun. 2005b. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18585.shtml>. Acesso em 10/07/2005.

CARVALHO, José Teófilo. Novas tecnologias e a sala de aula: atitude do estudante universitário na era digital. Mestrado. Tecnologia – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 304 p.

_____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CAZELOTO, Edílson. A idéia de democracia nas políticas de disseminação da Internet: uma análise do "Livro verde da sociedade da informação no Brasil". Mestrado. Currículo – PUCSP, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____ & COLLINS, Heloisa. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. *AILA Review*, Volume 18, Number 1, 2005, pp. 41-57. John Benjamins Publishing Company.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *O que são gêneros?* Disponível em:

<<http://www.atualeditora.com.br/portugueslinguagens/manual3.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2007.

CHIUMMO, Ana. Consciência política e cidadania na alfabetização e na inclusão digital: a experiência da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Doutorado. Educação e Currículo – PUCSP, 2004.

CONHAIM, Wallys W. The Internet. *Link-up*; Medfor, Jul/Aug 2000.

COUTINHO, Clara Pereira ;CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 15, n. 001, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415111.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2006.

D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão. Mestrado. Currículo – PUCSP, 2003.

Denzin, N. & Lincoln, Y. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Second Edition. Sage. 2003

DIAS, Lia Ribeiro. *Inclusão digital: com a palavra, a sociedade*. São Paulo: Plano de Negócios, 2003.

DiMAGGIO, Paul; HARGITTAI, Eszter; NEUMANN, W. Russell; ROBINSON, John P. Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 2001. 27: 307-336.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos. Mestrado. Educação: Currículo. PUC SP, 2005.

FERNANDEZ, Andréa Ferraz. Acesso a jornais eletrônicos: uma viabilidade para cegos. Mestrado. Comunicação – Universidade de São Paulo, 1999.

GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Docência no ambiente digital: ações e reflexão. Doutorado. Linguística Aplicada – PUCSP, 2003.

GERAQUE, Eduardo. Tecnologia para educação. *Agência Fapesp*, 08 nov. 2005. Disponível em: <[http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?data\[id_materia_boletim\]=4587](http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?data[id_materia_boletim]=4587)>. Acesso em: 15 jun. 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1994.

_____; HASAN, Ruqaiya. Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, [1985] 1989.

_____. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HSIEN, Fu Wen. Inclusão digital e inclusão social: um estudo nas Escolas de Informática e Cidadania da cidade de São Paulo. Mestrado. Serviço Social – PUCSP, 2004.

IIZUKA, Edson Sadao. Um estudo exploratório sobre a exclusão digital e as organizações sem fins lucrativos da cidade de São Paulo. Mestrado. Administração Pública – FGV EAESP, 2003.

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JUNIOR, Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson. (Org.). Metodologias de pesquisa em Lingüística Aplicada:Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001a. p.95-106.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LANG, Eduardo de Lucca. O público e o privado: análise das contradições de um curso de Leitura Instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade. Mestrado. Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUCSP, 2004.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 2000.

LIMA, Ana Maria Moraes de Albuquerque. Inclusão Digital e Protagonismo Juvenil: um estudo em dois centros de tecnologia comunitária. Mestrado. Educação e Currículo – PUCSP, 2005.

LIRA, Guilherme de Azambuja. Educação do surdo, linguagem e inclusão digital. Mestrado. Educação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2003.

LOBATO, Elvira. Inclusão digital é realizada de forma cara e desorganizada pelo Governo Federal. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 out. 2005. Disponível em: <http://www.andi.org.br/noticias/templates/clippings/template_infancia.asp?articleid=9011&zoneid=2>. Acesso em: 19 out. 2005.

MACADAR, Marie Anne; REINHARD, Nicolau. Telecentros comunitários possibilitando a inclusão digital: um estudo de caso comparativo de iniciativas brasileiras. *Anais do 26º ENANPAD*. Salvador, 22 a 25 set. 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros no contexto digital. In: LEÃO, Lucia. (Org.). *Interlab – Labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2002a.

MACHADO, Irene. Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica. *Revista Educação & Tecnologia - CEFETs PR/MG/RJ*. 2002b. Volume 6 - Maio/2003. Disponível em: <http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/art08vol06.pdf>. Acesso em 03/12/2005.

MARTIN, Jim R. *English Text*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co, 1992.

MATOS, Cleusa Maria Alves. Desvendando os segredos do Texto. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III - nº 24. Maio de 2003.

MENCONI, Darlene. Para Ganhar. *Revista IstoÉ*, São Paulo, Três, 08 jun. 2005, p. 101-4.

MENEZES, Sheila Alessandra Brasileiro. Juventude.com.br: inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno em Belo Horizonte. Mestrado. Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar". São Paulo: Parábola, 2006b.

MOTTA-ROTH, Desiree; HERBELE, Viviane M. O conceito de 'estrutura potencial do gênero' de Ruqayia Hasan. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

NERI, Marcelo Cortês. *Mapa da exclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Jonicael Cedraz. Comunicação e estratégias dos movimentos sociais rumo à cidadania. Mestrado. Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Eliza Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Orgs). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERINA, Andrea Almeida. As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios. Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUCSP, 2003.

PHILLIPSON & SKUTNABB-KANGAS. Applied Linguistics as Agents of Wider Colonization – The Gospel of International English. In: _____ (Orgs.). *Linguicism Rules in Education*. Roskilde: Roskilde University Centre, 1996.

PORTELLA, E. Disciplina complexa. *Revista Tempo Brasileiro*, 1993, n. 113, p.5-8. *Apud* CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAMOS, Maria Heloisa Paixão. O acesso às tecnologias de informação e comunicação: desafio para os alunos do ensino médio da rede pública estadual. Mestrado. Educação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2003.

REBELO, Paulo. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? *Folha de Pernambuco*, Recife, 12 maio 2005. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/2443>>. Acesso em: 09 dez. 2005.

RICCHEZZA, Liliane Leroux. Computadores, cidadania e educação – A proposta político-pedagógica do comitê para democratização da Informática. Mestrado. Educação – Universidade Católica de Petrópolis, 2003.

RODRIGUES, Jose Iesca. Inclusão digital: acessibilidade de deficientes visuais a Internet. Doutorado. Educação e Currículo – PUCSP, 2004.

ROJO, Roxane; COLLINS, Heloisa; BARBOSA; Jacqueline Peixoto. Práticas de leitura e escrita na web. *Seminário ABED 2006*, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc068.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SANCHEZ, Consuelo Martins Figueira. A Internet e a democratização da informação. Mestrado. Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

SANTI, Lucimar Canonico de. A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line. Mestrado. Linguística Aplicada – PUC SP, 2003.

SHEPHERD, David (Coord.). Gêneros digitais contemporâneos: quebrando regras canônicas? *XIII Congresso da ASSEL-RIO – Linguagens para o Terceiro Milênio*, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/congresso-assel-rio/catalogo/arquivos/pdf_mesa/mesa12.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2005.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Marco. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA FILHO, Antônio Mendes da. Inclusão digital: em busca do tempo perdido. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 4, n. 40, set. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40amsf.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão digital – a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVERMAN, David. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. New Deli: Sage Publications, 2001.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Campinas: Educ. Soc., 2002. v. 23, n. 81, p. 143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

SORJ, Bernardo & GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. 2005a. Disponível em: <http://www.centroedelstein.org.br/pdf/exclusaodigital_problemasconceituais.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2006.

_____. *brasil@povo.com – A luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SNYDER, I. New literacies for the twenty-first century: From page to screen. Connected Learning: The Learning Technologies in Schools Conference, Melbourne, Australia. 1998. Disponível em: <<http://www.discover.tased.edu.au/english/Snyder.htm>> Acesso em: 23 de maio de 2004.

TEDESCO, Juan Carlos (Org). *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incerteza?*. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. 2001. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/txtusointe.htm>>. Acesso em: 31 maio 2001.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: PELLANDA, Nize Maria Campos, SCHLÜNZEN, Eliza Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (orgs). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.17.-20.

VAN DIJK, Teun A. *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 1997. v. 1.

VIAN JR, Orlando. Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais. Mestrado. Linguística Aplicada – PUCSP, 1997.

WARSCHAUER, Mark. Demystifying the Digital Divide. *Scientific American*, August 2003a. p. 42-7.

_____. A literacy approach to the digital divide. In PEREYRA, M. A. (Ed.). *Las multialfabetizaciones en el espacio digital*. Malaga: Ediciones Aljibe, 2003d. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/lit-approach.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2006. (in press).

_____. Sociocultural perspectives on CALL. In: EGBERT, J.; PETRIE, G. M. (Eds.). *Call Research Perspectives*. Mahwah: Lawrence Earlbaum, 2005a. p. 41-51. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/soccap.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2006.

_____. Reconceptualizing the Digital Divide. 2005b. Disponível em: <http://www.firstmonday.dk/issues/issue7_7/warschauer>. Acesso em: 23 jun. 2006.

WATTERS, C. R.; SHEPHERD, M. The role of genre in the evolution of interfaces for the internet, 1997. Disponível em:

<<http://web.archive.org/web/19981207053644/net97.dal.ca/970326-03/>>. Acessado em: 5 jan. 2007/.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexo 1

Home page do curso *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*



Página de entrada do curso

:: Maria Fátima Nivel de Interação: Especialistas Web EM Rede Agrupamento: Logout Menu Ajuda LTE

REDE DO SABER SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Agenda Fórum Galeria Alunos Docentes **Quadro de Avisos**

Quadro de Avisos

Avisos para Agrupamento
 Especialistas Web EM Rede

Pessoal! Infelizmente nosso prazo terminou...e este módulo chegou ao fim...acho que vamos todos sentir saudades, não é mesmo? Eu já estou sentindo...mas logo logo a gente se encontra de novo!

Quero agradecer a todos, vocês são maravilhosos!

Despedida é triste, não é? Então não vou falar mais...

Um grande abraço a todos!

Maria Fátima

Avisos para Nível de Interação

Anexo 2

Personagens



Justina Mosca

Caros(as),

Nasci lá pelas bandas de Minas, em março de 2004. Dizem que eu sou uma pessoa muito objetiva. Se tem um trem que eu não suporto é rodeios... Gosto mesmo de ir logo ao ponto: se me perguntam, eu respondo. Por isso, não me pergunte algo se você não quiser saber mesmo a resposta. Gostos? Pão de queijo, tutu de feijão, couve refogada e galinha ao molho pardo. Filmes? Faça a coisa certa e Ensina-me a viver. Passatempo: palavras cruzadas. Seja bem vindo ao Programa! Me procure sempre que for o caso e, por favor, não fique constrangido, nem aborrecido comigo quando eu divergir de você. Quase sempre eu tenho razão, mas pode acontecer de eu não perceber outras possibilidades de resposta. Quando isso ocorrer, não tenha dúvida, envie uma mensagem para o seu especialista web, explicitando sua questão. Abraço!

Atribuição: dar a correção de respostas.



Perpétuo Socorro:

Olá!!! Nasci por volta de fevereiro de 2004, um pouco antes do Prof. Epaminondas e da Justina Mosca. Embora tenhamos sido criados praticamente juntos, temos personalidades muuuuuuito diferentes. Meu batismo já previa minha sina – ajudar os outros. Alguns mais íntimos me chamam carinhosamente de SOS. Num rápido cara a cara eu responderia: • Livros prediletos – Manual de Primeiros Socorros e Faça Fácil • Filme da Vida – Missão Impossível e Profissão Perigo (aquele que tem o Magyver, lembra?) • Hobbies – colecionar receitas, instalar aparelhos, inventar jogos e regras de jogos... Nós vamos conviver

durante todo o Programa Práticas de Leitura e Escrita. Assim, desde já cabe dizer que considero um enorme prazer conhecer você. Só mais uma coisa! Não se constranja: me "aperte", sempre que precisar! Abraços!

Atribuição: dar apoio e suporte à dúvidas técnicas



Professor Epaminondas:

Caríssimos(as), saudações! Fui gerado, nascido e criado na PUC-SP. Talvez por essa proximidade constante com a academia alguns me considerem um pouco arrogante e aparecido. Mas não sou nada disso não. Sou sim bem obsessivo: gosto das coisas explicadinhas nos seus mínimos detalhes e, vez ou outra, gosto de falar de forma mais conceitual ou sofisticada, o que pode parecer arrogância. Películas diletas: Invasões Bárbaras e O Especialista (olha aí que contradição!!!!). Outras predileções: leio quase tudo que me cai na mão e gosto de conversar sobre vários assuntos. Por isso, tenho o que dizer a respeito de quase tudo. Ao longo do programa, sempre estarei à sua disposição para maiores explicações. Muito grato!

Atribuição: dar explicações sobre os conteúdos

Anexo 3

Perfis web

Legendas:	
(PE ID): identificadores	(DE): Demonstração de expectativas
(PE IND): individualizadores	(FD): Familiaridade com ambientes digitais
(PR): informação profissionais	(DF): Descrições físicas
(S): Saudação	(N): Narrativas da infância ou fases anteriores
(D): Despedida	

Perfil web 1: Ilda Maria de Galvez Bernardez Nare

Olá...!Um pouquinho de mim! **(S)**

Sou ATP de Líng. Portuguesa e Inglês da DER - P há 05 anos. Estou no magistério ha 18 anos, por vocação e liberdade de escolha. Desde que me licenciiei não parei mais de lecionar, pois fui engolida pelo desejo de colaborar para a melhoria do esnino público estadual. **(PR)** Tenho alguns anos (prefiro não dizer)! **(PE ID)** Gosto de ler, ir a shows, teatro. Adoro dançar e aprecio muito um bom papo. Também me fascinam uma boa música, uma boa companhia, o calor da família e fazer novas amizades. E acima de tudo costumo cultivá-las! **(PE IND)**

Mandar e-mails, torpedos pelo cel. são tbém uma das mais novas descobetas que tive como diversão. **(FD)** Adoro animais e não gosto de quem os maltratam. Sou apaixonada por cães... Sou geminiana, comunicativa, mas não tenho dupla personalidade. Sou decisiva, direta e conquistadora. Gosto de olhar nos olhos e sentir a essência da alma humana. Acredito que os olhos dizem coisas inimagináveis... . Nasci mulher e abuso de meus atributos femininos. ()Sou romântica, gosto do pôr do sol, poesias e outras coisas que alguns julgam fora de moda!!! . Meus autores favoritos são: Mário Quintana, Pablo Neruda, Drummond, Victor Hugo e Fernando Pessoa. **(PE como)**

Amo minha profissão e acredito que nasci para ser educadora! Acredito que um bom profissional da Educação, deve sempre estar disposto a aperfeiçoar-se e a aprender cada vez mais! **(PR)**

Espero que me enviem e-mails... Aguardarei! **(DE)**

Uma beijoca carinhosa. Ilda Maria. **(D)**

Perfil web 2: Maria Celeste Sancho Cardial Neri

Olá! Queridos colegas **(S)**, sou supervisora de ensino, com alguns anos de carreira, **(PR)** e sou um pouco retraída com relação a expor minha vida, assim, via máquina, pois, parece tão impessoal. Acho estranho... **(FD)** Porém, mantenho disposição em tecer amizades, conhecer meus colegas e melhorar minhas relações. E assim, meu nome já diz quem sou: pessoa de origem simples, de cultura imposta pelas circunstâncias. **(PE IND)** Gostaria, no entanto, de ampliar meus conhecimentos e de poder aproveitá-los em benefício das coisas do espírito, uma vez que as coisas da matéria estão definidas nas limitações desta carreira que escolhi. **(DE)** Da minha carreira posso dizer que sou pedagoga e habilitada em Química e Biologia. Atualmente sou cursista do Curso de Gestão da U e sou mediadora

no EMR. Fui professora em São Paulo, onde morei, e Diretora de Escola no interior paulista **(PR)**. A supervisão é nova para mim e tenho passado por experiência de vários cursos à distância, no entanto, não tenho larga experiência acerca deste procedimento. **(FD)** Gosto de ler e dançar. As minhas músicas prediletas são as de rock. Soa estranho, mas é verdade. **(PE IND)** Sou casada e tenho 2 filhos. **(PE ID)** Espero aproveitar bastante este tempo para aprender muito. **(DE)** Um grande abraço. **(D)**

Perfil web 3: Renata de Cássia Toffler Pirates

Olá a todos os colegas do Ensino Médio. **(S)**

Nasci em São Paulo e resido em P **(PE ID)** onde estou como ATP de Matemática. **(PR)** Sou uma pessoa perfeccionista (como toda virginiana), o que me leva a ser crítica às vezes, mas isso já está em processo de correção!!!

Sou muito responsável, compreensiva e amiga. Gosto muito de ler, de um bate papo, dançar, assistir à bons filmes e também de uma boa música.

Adoro minha profissão (a parte específica e a pedagógica). Portanto adoro novos desafios.

Bem, o que eu gosto mesmo é de fazer amizades!!! **(PE IND)**

É isso aí, vamos começar? **(DE)**

Beijos...

Renata de Cássia **(D)**

Perfil web 4: Silvana Hellen Solda Gararapes

ATPs - Piracicaba M.B

Nasci em SP – (UF) em 15/12/73, **(PE ID)** portanto, sagitariana. **(PE IND)** Com quinze anos de idade vim para P onde me casei aos 18 anos e **(N)** tive dois lindos filhos **(PE ID)** e nunca mais daqui saí **(N)**. Sou formada em Geografia. Atualmente estou como ATP de Geografia, função que exerço com muita paixão. **(PR)** Gosto de praia, cinema, teatro, música, ler, um bom papo, viajar, namorar e tudo de bom que a vida tem. Minha cor preferida é o preto, mas não uso a combinação vermelha e preta. E não gosto das cores cítricas. Sou uma apaixonada e sempre entro de cabeça nas relações e nas coisas que faço. Meu sonho de cidade é PA! E por falar em PA adoro os perfumes Chanel Alure e Paris, de Yves Saint Laurent e, obviamente, champagne. **(PE IND)** Minha comunicação na Internet agora é, basicamente, por e-mail. **(FD)** O que importa para mim são as atitudes e os sentimentos das pessoas. **(GP como)** Espero que possamos não somente fazer o curso Práticas de Leitura e sim muitas amizades. **(DE)**

Beijinhos e até breve.

Silvana **(D)**

Perfil web 5: Tamiris Natália Suzuki

Tenho 47 anos **(PE ID)**, sou loira **(DF)** e mãe de dois jovens **(PE ID)**. Amo a vida, a Deus, a natureza, adoro viajar, conhecer novos lugares e pessoas novas **(PE IND)**. Estou na Educação há 15 anos. Quase todos na sala de aula, como professora de Português e Inglês. Há dois anos e meio estou atuando como ATP de Língua Portuguesa da DER J **(PR)**. Já tenho experiência com cursos de Educação à Distância, por isso creio que o ambiente virtual não será problema para o aprendizado. **(FD)** Tenho certeza de que este curso me proporcionará uma mudança de minha prática pedagógica. Estou ansiosa para que isto aconteça! **(DE)**

Anexo 4

Descrição do gênero perfil *web*⁸⁷

Perfil Web

Para que possamos descrever, “ensinar” ou escrever um texto em determinado gênero, como é o nosso caso, é importante conhecermos e reconhecermos a esfera de atividade humana, mediada pela linguagem (por exemplo, a *esfera jornalística*, a *esfera literária*, a *esfera científica* etc.), em que ele circula e a função que esse gênero exerce dentro dela.

Então, como podemos pensar o gênero *Perfil Web*? Vejamos, primeiramente, a esfera em que ele circula.

A comunicação via rede de computadores é um fenômeno recente na história da humanidade. Sua principal vantagem é permitir que as pessoas se comuniquem e troquem informações de forma rápida, mesmo estando muito distantes. Outro aspecto importante é o acesso também rápido a um número quase ilimitado de informações sobre os mais variados assuntos. Uma palavra boa para definir essa esfera seria, portanto, *agilidade*.

Qual seria, então, a função do *Perfil Web* dentro dessa esfera?

Ao contrário das interações face a face ou nem tanto – a conversa telefônica, por exemplo –, em geral na *Web* não entramos em contato direto com nosso interlocutor (há sempre um computador e um texto escrito entre as pessoas). Assim, na impossibilidade de contato com alguns aspectos que permitam a nosso interlocutor inferir como somos individualmente (por exemplo, não se ouvem nossa voz e suas entonações, não se vê como estamos vestidos ou como gesticulamos ao falar), torna-se muito importante sabermos redigir um texto adequado que possa, de forma ágil, nos descrever.

⁸⁷ Material elaborado pela equipe pedagógica do curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*.

Obviamente, quais informações destacar ou qual estilo usar vai depender muito da função e da intenção por trás do seu perfil. No nosso caso específico – perfil de alunos de um curso de formação continuada a distância – tanto informações gerais de dados profissionais quanto informações mais pessoais são importantes para garantir um clima amistoso e agradável de interações, além de nos darem dicas de com quem gostaríamos de formar um grupo durante o curso. O texto do perfil, portanto, tem de dar uma idéia de **quem** somos – ou seja, deve indicar o lugar social que ocupamos – e de **como** somos, o que nos individualiza.

Há formas mais ou menos adequadas de se escrever um perfil. Nos textos abaixo, as descrições parecem incompletas: ou abordam só aspectos da vida profissional do autor do perfil ou são sintéticos demais:

“Fui professora, Professora Coordenadora de ensino médio, ATP, Diretora e agora sou Supervisora. Morei até o começo do ano em São Paulo, mas desde março de 2004 moro em XXXXXX e atuo na DE de XXXXXXXX. Sou licenciada em Química e mestre em Educação pela PUC-SP.”

“Olá, meu nome é XXXXXX, sou ATP de Matemática da DE de (nome da cidade) e estou trabalhando com os Professores Coordenadores do Noturno.”

Agora vejamos alguns bons exemplos.

Os dois textos a seguir procuram mesclar informações profissionais e pessoais, o que é bastante adequado para um perfil num curso de aperfeiçoamento profissional como é o **Práticas de Leitura e Escrita**:

“É a primeira vez que trabalho com um projeto onde há total interação com a Web como esse, ou seja estou "engatinhando", mas aprendendo muito, isso é que instiga cada vez mais.

Adoro viajar, dançar, ler, ir ao teatro e ouvir música, meu hobby é fazer alguns rabiscos em tela com tinta a óleo.

Gosto muito de bater um bom papo e também jogar conversa fora acompanhada de um bom vinho.

Espero que assim vocês tenham uma noção de como eu sou.”

“Tenho 33 anos, sou casada, tenho um casal de filhos: Matheus(8) e Ana Luisa(1) e sou uma pessoa feliz.

Desde criança meu passatempo favorito é a leitura. Confesso que ultimamente tenho abdicado desse prazer para me dedicar aos meus filhos, principalmente à caçulinha que exige muito cuidado e atenção.

Profissionalmente iniciei no Magistério em 1992 com PEBI e tenho boas lembranças desse período.

Com os ventos da municipalização assoprando, mudei de área e ingressei como PEBII em 2000, lecionando para alunos do Ensino Médio por dois anos Língua Portuguesa e Literatura.

Em 2002 tive oportunidade de ir para a direção de escola e, em agosto de 2003, pude vir para a supervisão, apesar de ter me afastado por 06 meses por conta de Licença Maternidade e Licença Prêmio.

Hoje vivo dois dilemas: quero me dedicar mais ao trabalho, mas não quero deixar a minha família de lado pois tenho medo de me arrepender mais tarde.

Meus sonhos? Ser mais profissional, aprender a escrever com desenvoltura, contribuir de alguma maneira para ajudar a elevar a qualidade de ensino, ver mais oportunidades de emprego para os jovens de nossa região.”

Reparem que, no perfil acima, nossa colega, ao falar que vive um “dilema”, acaba deixando em aberto uma boa questão para ser discutida no nosso fórum *Sala de Café*:

Mas um bom perfil não precisa ser necessariamente extenso. O que importa é que ele tenha a **sua marca pessoal**. Há pessoas mais sintéticas, outras mais prolixas; há pessoas bem humoradas e outras mais românticas, e tudo isso pode estar refletido no texto. Repare como os próximos textos permitem que tenhamos uma boa idéia do “jeitão” da pessoa que o escreveu:

“Palmeirense; se me chamar de porco eu brigo!!!

ATP; formação História; trabalho no NRTE.

Adoro jogar xadrez e nadar.

Detesto fofoca mas adoro saber as novidades.”

“Sou professora de Língua Portuguesa há 6 anos, fiquei um longo período de 40 dias como PC de minha escola e, atualmente, exerço a função de ATP em minha diretoria. Sou amante incondicional de literatura, metendo-me, às vezes, a rabiscar alguns despreziosos versos. Gosto de tudo que está relacionado à arte, principalmente teatro e música. Não dispenso um bom livro na cabeceira e adoro desafios que me proporcionem superar meus limites, sejam pessoais ou profissionais.”

Depois de descrever-se profissionalmente, a fim de facilitar a expressão de seus pensamentos mais profundos, esta nossa colega escolheu o texto de outro autor para fazer uma citação. De qualquer forma, foi uma escolha bem pessoal e reflete como ela intimamente é:

“Meu nome é XXXXXX, fiz 31 anos agora dia 13 de setembro. Tenho 12 anos de magistério, iniciei como professora primária enquanto estudava a faculdade de ciências/matemática ,e continuei os estudos com a Complementação Pedagógica em Administração Escolar e pós-graduação em Psicopedagogia.”.

“Persistir, crescer superando os percalços é o motor que impulsiona para frente nossa vida imperfeita. As dificuldades estão em toda parte. O Universo ensina, quase sempre da forma mais difícil, mais dolorosa, porque ignoramos nossa intuição, nos opomos à mudança, resistimos à dor, temos medo do fracasso, do desconhecido.”.

Vejam que, ao fazer uso dessa citação, acabamos entendendo que essa nossa colega tem como característica pessoal a persistência nas situações difíceis, o que pode nos levar a deduzir que profissionalmente também é persistente. E no

contexto deste curso, essa característica pode chamar a atenção de muitos participantes, não acham?

Como se pode perceber, há várias formas de se compor um texto no gênero *Perfil Web*. Agora que vocês já tiveram uma idéia de como se espera que seja um perfil adequado para o nosso curso, que tal preencher o seu ou, se você já o preencheu, que tal dar uma lida nele novamente para ver se ele realmente é a “sua cara” ou se você gostaria de deixá-lo mais parecido com você?

Equipe de elaboração – *Práticas de Leitura e Escrita e Escrita*

Anexo 5

Descrição ideal do gênero *debate*⁸⁸

DEBATE

Nas múltiplas situações cotidianas em que estamos envolvidos, somos chamados o tempo todo a dar a nossa opinião sobre determinado assunto, expondo nosso ponto de vista, e mais do que isto, defendendo, oralmente ou por escrito, as nossas idéias. Isso significa que sempre estamos envolvidos em algum tipo de debate.

O debate é um exemplo de gênero, entre outros muitos, que pertence às formas orais de comunicação. Está presente em diversas situações, das mais informais, por exemplo, em que amigos discutem para decidir se vão ao cinema ou ao teatro, ou em eventos formais como debate público entre candidatos à prefeitura de uma capital. Assim, temos que o gênero debate pode aparecer em várias esferas: familiar, científica, escolar, política, jornalística, etc., com diferentes graus de formalidade, mas sempre mobilizará certos processos argumentativos.

No caso de nosso curso, temos um local privilegiado para que o debate aconteça, os fóruns de discussão. Entretanto, como estamos em ambiente virtual, poderemos nos comunicar e debater por intermédio da palavra escrita. Mas isto não restringe as formas argumentativas típicas que surgem em debates presenciais. Poderemos debater temas, colocando nossas opiniões, refutando, negociando, ou seja, utilizando os mesmos procedimentos típicos dos debates orais, em que as mensagens postadas compõem uma espécie de diálogo no qual tomamos a palavra, contra-argumentamos a palavra alheia e colocamos a nossa própria para o debate.

É claro que no debate oral, por exemplo, temos certas regras típicas, em situações mais formais, como por exemplo, um debate de políticos de candidatos na tevê. Há também a figura do mediador, que vai controlar o respeito às regras, o tempo de fala de cada um, conceder direito de resposta, enfim, gerenciar o debate.

⁸⁸ Material elaborado pela equipe pedagógica do curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*.

Em nosso ambiente, isso também ocorre através da figura do professor – o mediador dos fóruns - que poderá intervir nas discussões levantadas, organizar os pensamentos, fazer ou propor sínteses, sugerir novos encaminhamentos, fazer questões, etc, tudo para que o debate seja enriquecido, e os participantes possam contribuir da melhor forma, bem como possam sair do debate com acréscimo de idéias – revendo posições, oportunizando novas reflexões –, e crescimento. Algumas características argumentativas podem ser observadas nestas trocas entre participantes de um fórum de discussão, como por exemplo:

- Retomada do discurso do outro, para iniciar uma conversa, em que a pessoa se identifica com algum relato do outro: *É verdade Fabiana, meu primeiro contato com leitura, assim como com você, foi através destas histórias para criança(...)*
- Retomada do texto do outro, através de citação: *Você afirmou na última mensagem que “não gostava de escrever porque não tinha nada a ver com a leitura...”*
- Refutação: *Não concordo com este ponto que você colocou, penso que a leitura e a escrita andam juntas...*
- Exemplificação: *Como podemos perceber com o caso que aconteceu na escola do Ipiranga, é tudo uma questão de metodologia...*
- Reformulação (síntese, precisão de idéias colocadas anteriormente): *Como disseram Maria e Jonas a respeito da questão de evasão escolar, que muitos fatores podem intervir, eu acrescento que um trabalho realizado com a comunidade pode abrandar a questão...*
- Modalização (atenua tomadas de posição): *Todas as opiniões já colocadas parecem ilustrar bem vários lados da questão. A meu ver, tudo é relevante, e outro tópico poderia ser ainda elencado...*

Diferentes estratégias ainda podem ser observadas nas trocas on line, entretanto é preciso que o mediador dos fóruns fique atento para que o assunto em questão seja realmente debatido e para que haja tomadas de posições sustentadas

por argumentos, caso contrário as trocas ficam muito parecidas. Apenas retomadas e concordância acabam por esvaziar o debate, com formulações estereotipadas.

Sempre se deve buscar o real debate, com verdadeiros argumentos e negociações. Assim, cabe ao mediador do debate localizar os argumentos, sintetizá-los, reinvesti-los no debate, propor questões, para que outros tópicos e aspectos venham à tona, estendendo ao máximo o exercício das capacidades argumentativas.

Equipe de elaboração – *Práticas de Leitura e Escrita e Escrita*