

A PRODUÇÃO ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E REFLEXÕES

Liv Rocha FERNANDES
Mestranda Linguística Aplicada IEL/UNICAMP
livrfernandes@gmail.com

Resumo: A formação de professores de Português traz muitos desafios aos docentes. O ensino de gêneros acadêmicos na disciplina de produção escrita é apenas um deles. Este trabalho apresenta o contexto de um curso de produção escrita na formação de professores de Português em uma faculdade privada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. As reflexões que ocorreram de seu projeto, andamento e resultados e tem como objetivo apresentar a metodologia, as reflexões e resultados além de discutir a prática docente. A turma de calouros, bolsistas e oriundos da escola pública, mostrou dificuldades linguísticas e de letramento acadêmico. Além de problemas com o uso de computadores (não apresentaram falta de letramento digital, mas no uso de ferramentas formais de escrita) e de total desconhecimento da vida e das práticas acadêmicas (artigos científicos, publicações e congresso). A partir de uma investigação de cunho etnográfico foi possível estabelecer questionamentos – baseados principalmente em Street (2003/2011), Lillis (2001/2007) e no grupo dos Novos Estudos do Letramento – estratégias e uma metodologia para o ensino. O curso tinha como objeto de ensino os gêneros acadêmicos (principalmente resumo, resenha e fichamento) os quais foram trabalhados por sequências didáticas – embasadas no trabalho de Schneuwly e Dolz (1996). Além disso, foi proposto aos alunos atividades-extras para compensar a heterogeneidade e dificuldade com escrita, por meio de propostas de escrita envolvendo gêneros discursivos bakhtinianos diversos e discussões através de um blog da disciplina, contendo os *Power Points* e propostas para debates. Os resultados obtidos das aulas e do fim do curso foram profícuos tanto para os alunos quanto para o docente: o entendimento de papéis, fortalecimento da identidade, crescimento do senso crítico e melhoria na escrita.

Palavras-chave: formação de professores; produção escrita; gêneros; letramento acadêmico.

“Professora, todos os congressos são na UNICAMP?”
C., 45 anos, estudante de Letras.

1. Introdução:

As chamadas práticas de mistério Lillis (2001) não se aplicam apenas para os alunos. Os mistérios existem também para os jovens docentes que encontram um cenário nebuloso: alunos que não entendem as disciplinas, as ementas, a fala dos professores, ou a dinâmica da faculdade, das aulas e dos papéis que devem desempenhar.

O jovem docente tem muitas questões a serem discutidas em sala de aula, em relação a sua disciplina, o quê ensinar e como, sob que referencial teórico, embasado em qual (quais) autor(es). Além disso, temos os problemas inerentes às salas de aula, cheias, barulhentas e muitas vezes mal equipadas. O aluno também mudou. Enquanto no passado o acesso à educação superior só era possível para as classes privilegiadas, hoje as universidades, principalmente as particulares recebem alunos de classes que antes não chegavam até o ensino superior. Isso cria uma sala de aula heterogênea e com potencial de conflitos de todos os tipos. Mas quem são esses alunos e como se relacionam com os conteúdos/aulas? Como as aulas de produção escrita influenciam em sua formação?

Este artigo trata especificamente do caso de uma aula de produção textual, em pequena faculdade particular de Letras no interior do Estado de São Paulo. A professora novata, sua primeira turma, mestranda de uma famosa instituição pública encontrou um cenário diferente do esperado. A turma de 23 alunos trouxe muitas surpresas, algumas problematizações, e muito aprendizado. Este trabalho surgiu das reflexões de uma pesquisa de cunho etnográfico que utilizou a observação e notas sobre as aulas, bem como análise dos trabalhos, interação dos alunos e do programa da disciplina.

2. Os alunos:

Os vinte e três alunos – quatro de alunos e dezenove alunas – da turma do 2º semestre são oriundos da escola pública e bolsistas (UNEAfro e PROUNI); a maioria desses entre 18 e 21 anos, entretanto há alguns mais velhos, com idades entre 30 a 45. A turma é completamente heterogênea, pois os alunos possuem raça, maturidade, histórico, classe social, religião e orientações sexuais diversas, a exceção é que todos são oriundos da escola pública. Essa heterogenia é tanto desafiadora quanto interessante para o docente. É desafiadora porque lidar com indivíduos de idades diferentes e de história de vida tão diferente impõem ao professor uma série de questões quanto ao posicionamento, conteúdos, abordagens, ferramentas e linguagem. Há também os conflitos entre os alunos provenientes das interações entre pessoas tão diferentes. É interessante porque por causa desta heterogenia, metodologias experimentais podem ser testadas para que (talvez) um resultado positivo seja alcançado durante as aulas e depois delas.

Foi elaborada uma sequência didática para abordar o programa¹ da disciplina. Os gêneros acadêmicos a serem trabalhados na disciplina: resumo, resenha e fichamento. A sequência didática será discutida na terceira seção, bem como a metodologia aplicada, suas implicações e alguns resultados observados.

A epígrafe deste artigo veio de uma conversa com os alunos. Em uma das aulas o assunto era resumo. A professora explicava como era o resumo acadêmico, como era o resumo de congressos e trouxe alguns resumos para que os alunos pudessem ver do que se tratava. Os alunos em grupos de quatro olhavam os materiais e discutiam suas diferenças: um resumo de livro, um resumo de artigo científico em anais de congresso e um resumo de uma dissertação. Enquanto os alunos analisavam os materiais a professora monitorava os grupos. Para a professora o contexto de congresso era muito óbvio e claro. Até que uma aluna perguntou “Mas, prô², o que é esse negócio de congresso?”. Foi-lhe explicado que assim como medicina, veterinária, biologia e outras ciências, professores também participam de congressos, conceituado como “lugar de reunião de especialistas para discutir e debater as novidades ou trabalhos científicos de uma área”. Depois de explicado, ela surgiu com outra pergunta: “Todos os congressos são na UNICAMP?”.

Foi aí que a professora se deu conta do abismo entre o universo acadêmico, de qual faz parte, e o dos alunos. A partir daí entrou em cena a professora-pesquisadora. Quando Lillis (2001) trata das práticas de mistério, ela se refere exatamente a essa disparidade entre o contexto, o discurso dos docentes e o alunado. Para esses, um congresso, um artigo, uma publicação em livro é um universo tão fantástico quanto distante. Muitos deles não têm realmente a mínima noção do que é um congresso. E também acreditam que não são capazes ou que nada do que eles teriam a dizer interessaria a alguém.

Sobre essa diferença, esse abismo entre o professor, inserido no mundo acadêmico e os alunos, que (ainda) não fazem parte dele, Lillis cita Hounsell (1984):

Em geral, ele afirmou, era difícil, se não impossível, para os alunos descobrirem de seus professores o que eles deviam fazer em suas redações. A causa, na visão de Hounsell, era o que ele se referia como ‘o ciclo de comunicação interrompido’ entre o professor e o aluno: ‘onde os conceitos dos alunos sobre a escrita da composição são qualitativamente diferentes dos de seus professores, a

¹ O programa não pôde ser mudado, pois já havia sido aprovado pelo CONSUP. O que mudou foi a abordagem ao assunto.

² Os alunos da região chamam os professores carinhosamente dessa forma. Desde os pequenos da pré-escola até os da faculdade.

comunicação não pode ser rapidamente estabelecida porque as premissas subjacentes aos dois conceitos são díspares e não são compartilhadas ou entendidas mutuamente. (idem, p. 55, tradução minha).

Um episódio ocorrido em uma das aulas ilustra bem esse “ciclo de comunicação interrompido”, onde o professor e alunos têm conceitos diferentes sobre o que é e como escrever. Ao comentar sobre o TCC a ansiedade dos alunos chegou a tal ponto que a aula foi interrompida, pois os alunos estavam cheios de perguntas sobre o TCC: “Professora, nós temos que ler todos os textos sobre o assunto que vamos tratar?”; “Quem vai ser meu orientador?”; “Quantas páginas tem que ter o trabalho?”; “Como escolho o tema do meu TCC?”. Esses assuntos deveriam ser tratados na aula de metodologia, mas, vendo o alto nível de ansiedade dos alunos, a professora resolveu parar a aula que tratava de indução e dedução, formar uma roda e esclarecer as dúvidas, conversando com os alunos e debatendo entre outros assuntos epistemologia, o que é ciência e como se fazia ciência na área de Letras e Humanas. Uma tentativa, ainda que pequena, de tentar compartilhar os conceitos acadêmicos, afinal, a ansiedade dos alunos advinha da falta de informação sobre os assuntos. Houve falha na comunicação quando o professor partiu de um ponto em que os alunos estavam inseridos no contexto, ou que aprenderiam isso por “osmose” como caracteriza Lillis (2001, p. 54).

Outra falha desse tipo aconteceu em relação ao uso do computador, importante ferramenta de práticas escritas acadêmicas, mas que não é utilizado da mesma forma pelos alunos como será discutido a seguir.

3. Letramento digital: “TAB? Que TAB, professora?”.

No decorrer das aulas, a professora percebeu que a maioria dos alunos entregava os trabalhos escritos à mão. Aqueles que entregavam os trabalhos impressos pareciam “não saber usar o computador” a primeira vista: no texto faltavam espaços entre as palavras, os parágrafos não vinham precedidos de espaçamento, erros que qualquer corretor automático detectaria apareciam no texto e o alinhamento parecia não ter sido organizado. Em uma das entregas uma das alunas alegou que “havia perdido o trabalho antes de imprimir”.

Seria um problema de letramento digital? Os alunos desconheciam o computador e como usá-lo? Dentro do currículo da faculdade de Letras havia uma disciplina chamada TAE (Tecnologia Aplicada à Educação), como poderiam os alunos ter cursado essa disciplina e não

saberem usar o computador? Uma investigação iniciou-se a partir dessas questões, através de perguntas a professores, alunos e até à coordenação. Aos alunos perguntou-se porque eles preferiam escrever a mão a usar o computador para elaborar os textos, estes responderam que por eles não havia diferença entre escrever a mão ou no computador. Mas a professora preocupou-se porque afinal, como escreveriam uma monografia a mão? Aos outros docentes perguntou se também na disciplina deles os alunos entregavam trabalhos de punho ou no computador e como eram esses de computador. A mesma impressão sobre “não saber usar o computador” foi relatada. Aos alunos, perguntou-se se gostariam de ter uma aula sobre como formatar o texto e usar o editor (Word – Microsoft Office). A situação foi relatada à coordenadora que sinalizou positivamente quanto à proposta da professora e indicou os passos burocráticos para que a aula pudesse ser realizada fora do programa da disciplina, bem como no laboratório de informática da faculdade.

Prontamente os alunos aceitaram a ideia e se mostraram empolgados em aprender, alguns relataram que não escreviam no computador exatamente por não saber lidar com o editor de texto. Quando os alunos foram levados ao laboratório de informática percebeu-se que eles não sabiam a função de teclas do teclado do computador, como por exemplo, o TAB (usado para dar o espaçamento do parágrafo), ou de funções básicas do editor de texto como a formatação de um parágrafo ou o uso/existência do corretor ortográfico e de gramática. Em contrapartida, percebeu-se que os alunos são usuários de redes sociais (*Orkut* e *Facebook*), ou seja, não lhes faltava letramento digital, e sim um déficit no uso de ferramentas de edição de texto, fundamentais nas práticas acadêmicas. E talvez curiosidade em explorar ferramentas como editores de texto e também compositores de apresentações (como o *Power Point* e *Prezi*), cujo conhecimento é essencial à apresentação de trabalhos na faculdade e posterior vida acadêmica. Ademais, muitas escolas particulares de nível fundamental e médio já utilizam a lousa digital e aulas no estilo *Power Point*.

Tal fato, poderia, à primeira vista, explicar a falta de interação no blog que havia sido feito para a disciplina. O blog com características de portfólio foi criado para que os alunos pudessem ter acesso às apresentações feitas para as aulas e também para que as discussões feitas em sala de aula pudessem continuar além dos muros da faculdade. Entretanto, os alunos não acessavam o blog e muito menos postavam seus comentários. A falta de letramento digital já havia sido descartada durante a aula no laboratório de informática, os alunos, eram afinal usuários de redes sociais, acessavam portais de informações e blogs variados. O que

explicaria, então, a falta de interação e uso do blog como ferramenta de acesso as informações de aulas e práticas acadêmicas?

Através de conversas informais com os alunos averiguou-se depois que o gênero blog havia sido abordado na disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação (TAE) no semestre anterior. A proposta parece ter sido a de os alunos fazerem um blog, o que parece ter causado certo trauma³ ou aversão ao uso do mesmo. Ou seja, aos alunos o blog não era estranho, já que haviam produzido um, e, portanto, sua lógica não era de total desconhecimento. A partir daí, começou-se a procurar respostas na literatura sobre letramento e uso de blog para fins acadêmicos.

Assim, chegou-se a algumas conclusões também discutidas em FERNANDES e FELÍCIO (2011, no prelo). Podemos entender que o blog como “nova forma de prática social” (Davies e Merchant, 2008, p. 167) também reflete “velhas práticas sociais”, ou práticas cristalizadas, uma vez que está dentro da esfera escolar-acadêmica, mesmo estando fora dela “geograficamente”. Para entender esfera uso o conceito de SOBRAL (2009, p. 121): "(...) Esfera deve ser entendida como a versão bakhtiniana marxista de "instituição", ou seja, “uma modalidade socioistórica relativamente estável de relacionamento entre os seres humanos.” Dentro dessa esfera institucionalizada temos as relações hierárquicas de poder, entre professor e alunos e entre alunos e alunos, que não podem ser deixadas de lado. Dentro da concepção tradicional de educação, o professor é o “detentor do conhecimento”, e o aluno, reflete a ideia e etimologia da palavra aluno – *alumni*, sem luz. O aluno dentro desse “*old mindset*” é observador, passivo e, como relatam COPE e KALATZIS (2007, p. 17) “Ensinar é um processo de transmissão. A estabilidade e uniformidade cultural são os resultados.”. Assim, não há espaço para reflexão, participação ativa e construção colaborativa.

Davies e Merchant (idem, p. 170) usaram as considerações de Mortensen e Farrel (2005) para abordar a questão do blog acadêmico, discutindo que “alguns acadêmicos blogar não é um passatempo, é uma parte integral de sua identidade culta”; mas não só os professores, os alunos também estendem suas identidades nos blogs, pois nos blogs acadêmico/escolar os papéis são bem demarcados pela hierarquia da esfera onde se inserem. Os alunos entendem que sua participação pode ser avaliada e eles podem sofrer punições ou prejuízo de alguma forma. Como os alunos veem o blog como institucionalizado, cujo “dono” é o professor, as relações se dão na mesma esfera e os comportamentos/práticas refletem essa

³ Percepção da professora ao abordar o tema em sala de aula.

hierarquia. Assim, dentro dos blogs acadêmicos e escolares os alunos se comportam como na sala de aula, ou se comportam como acham que deveriam se comportar, ou seja, apenas recebendo e não participando.

4. Letramento acadêmico, sequência didática e gêneros acadêmicos:

LILLIS (2007, p. 6) considera que letramento acadêmico (tanto no singular quanto no plural) “é usado para significar cursos que tem a intenção de permitir que os alunos escritores satisfaçam as demandas da escrita na universidade”. A autora também considera que o letramento acadêmico constitui uma epistemologia específica, de letramento como prática social e, ideologia, de transformação. Assim, para ela a escrita dos alunos é uma prática social e não só isso, é uma prática essencial no contexto da educação superior:

Student writing – rather than other language or literacy activities – has been at the top of the language agenda in expanding higher education contexts, both in public outcries and in teacher-researcher responses. The reason for this is an obvious one: students’ written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a ‘high stakes’ activity in university education. If there are ‘problems’ with writing, then the student is likely to fail. Clarifying the nature of the ‘problem’, however, is far from straightforward and for this reason it is the definition and articulation of what constitutes the ‘problem’ that is at the heart of much academic literacies research, involving critical and empirical exploration not least of the following questions: what is the nature of ‘academic’ writing in different sites and contexts?; what does it mean to participants to ‘do’ academic writing?; how are identity and identification bound up with rhetorical and communicative practices in the academy?; to what extent and in which specific ways do prevailing conventions and practices enable and constrain meaning making?; what opportunities exist for drawing a range of theoretical and semiotic resources into academic meaning making? (ibidem, p. 9)

Como a autora comenta, a escrita é intrínseca no contexto da educação superior. Especialmente no contexto de um curso de Letras, estas questões se expandem. Como os próprios alunos questionaram o quê escrever e como escrever nesse contexto da faculdade. A pergunta que ficou mais clara foi “o que significa para os alunos ‘fazer’ escrita acadêmica?”. Os alunos realmente não sabem o que é esperado deles, e isso faz com que a ansiedade aumente. F, 21 anos, comentou “Professora, mas exatamente o que devemos escrever? Minha professora na escola só mandava a gente escrever estórias!”. Assim, também é relevante questionar se cabe ao contexto a questão do letramento, e que modelo se está seguindo. O modelo autônomo descrito por o que Street (2003, p. 77 e também 2011, p.2), ou seja, aquele

que vê o letramento como forma de mudança em “outras práticas sociais e cognitivas”. Sem levar em consideração porque e quais práticas já existem naquele contexto, vendo as pessoas sob uma ótica “iletrada”, impondo concepções mais valorizadas por grupos dominantes a grupos, classes ou países. Em contrapartida, o modelo ideológico entende o letramento como prática social que está sempre dentro de “princípios epistemológicos socialmente construídos” (idem).

Se letramento é sempre uma prática social então também devemos pensar que ela deva ser negociada e não imposta, levando em consideração o que é escrever em contexto acadêmico e o que escrever dentro de cada contexto acadêmico, em cada faculdade e em cada área. Por isso foi proposto uma sequência didática especial para a disciplina de Produção Textual II, que iniciasse desde a ideia do que é linguagem e partindo das práticas de escrita dos alunos para as práticas de escrita da academia.

A ementa da disciplina continha os gêneros acadêmicos resumo, resenha e fichamento. Uma sequência didática nos moldes de Schneuwly e Dolz (1996), foi elaborada com 15 aulas. Entretanto, na primeira aula os alunos relataram que conceitos básicos que deveriam ter sido tratados no primeiro semestre, como “o que é indução, dedução, coesão e coerência”, ainda eram um mistério para eles. Segundo dos alunos as aulas tiveram que ser divididas com a turma de primeiro ano de História, contando assim sessenta alunos, o que dificultava o aprendizado. Desta forma, a professora teve que voltar aos conceitos básicos para que os alunos atingissem o nível em que deveriam estar, sendo que a disciplina era a continuação de Produção Textual I, oferecida no primeiro semestre.

Assim a sequência didática temática de 15 aulas abrangeu: conceitos básicos de uma boa escrita, introdução aos gêneros, os novos gêneros, gêneros acadêmicos, gêneros científicos, resumo (três aulas), resenha (três aulas) e fichamento (três aulas). Nas aulas específicas dos gêneros acadêmicos os alunos eram apresentados à teoria, a uma reflexão sobre as características de produção, circulação, linguagem; e depois realizavam uma atividade prática sobre os gêneros. Os trabalhos finais propostos foram: resumo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, fato que criou interdisciplinaridade com Didática; resenha individual sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e fichamento de leitura a escolha dos alunos.

Além da sequência didática, foram feitas propostas escritas extra, baseadas também em gêneros discursivos com o objetivo de proporcionar mais oportunidades de escrita aos alunos. Em uma das aulas J., 20 anos declarou “Nunca escrevi muito na escola. Eu gosto, mas a professora nunca dava redação. Só mandava a gente escrever o que tinha feito nas férias”. Como muitos dos alunos concordaram, as atividades-extra foram uma tentativa de que os alunos tivessem contato não só com a narração, como citou o aluno, nem a dissertação que seria requerida e muito comentada na ementa da disciplina, mas também com outros gêneros discursivos⁴. As propostas abordavam gêneros como carta do leitor, *post* em portal de notícia, artigo de opinião, declaração à imprensa e carta argumentativa. E se propôs que as atividades-extra comporiam a nota daqueles que quisessem realizá-las. Poucos foram os alunos, cerca de 20%, que fizeram todas as atividades, foram principalmente aqueles que tinham mais dificuldade.

As atividades eram propostas, entregues, corrigidas quanto à coesão, coerência, adequação e ao gênero, comentadas e devolvidas aos alunos para que eles pudessem iniciar o processo de reescrita. Muitos alunos tiveram inicialmente problemas até com o conceito de reescrita. T., 19 anos questionou “Prô, é pra ler o que escreveu e passar a limpo?!”. Foi então discutida a diferença entre “passar a limpo” e a reescrita, um processo de reestruturação, reflexão, diálogo e reorganização do texto. Como se vê até conceitos que para o professor parecem óbvios, não o são para os alunos.

Através dessa metodologia os alunos pareceram refletir mais sobre os gêneros discursivos, apresentaram trabalhos consistentes e completos⁵. A escrita dos alunos também melhorou consideravelmente quando comparada à dos textos iniciais em termos de coesão e coerência, adequação e gênero, os quais faziam parte da grade de avaliação. A ansiedade dos alunos quanto ao TCC também diminuiu com o passar das aulas. Outras mudanças foram mais em aspectos sociais, os alunos que no início das aulas não participavam das aulas ao final já davam respostas, faziam questionamentos e essas reflexões apareceram também nos textos. Em uma das atividades-extra os alunos se colocaram no papel de professores e foram capazes de argumentar com o diretor sobre problemas com alunos, o que não havia acontecido antes quando os alunos elaboraram um artigo de opinião. A opinião deles, ou seja, a marca de autoria, o posicionamento, faltou. Esse fato foi muito discutido durante as aulas, até que A.,

⁴ Entende-se aqui o gênero discursivo como “tipos relativamente estáveis de enunciados” Bakhtin (1999 [1929]).

⁵ A exceção foi um grupo que não se organizou e não conseguiu entregar o trabalho. Cada aluno havia feito uma parte do resumo e entregaram assim, inclusive com formatação diferente. O trabalho foi refeito.

19 anos, disse “Mas na escola sempre disseram que não podia colocar “eu” no texto!”. A partir daí seguiu-se uma discussão sobre o artigo de opinião e sobre as esferas e os gêneros.

Mas o maior ganho foi no fortalecimento da identidade desses futuros professores, que antes se sentiam impotentes por não poderem dar voz aos seus pensamentos. Ao final do semestre a grande maioria já conseguia fazer críticas embasadas e se posicionar sobre os mais diversos assuntos, tanto nos textos, quanto nas discussões em sala de aula. Os alunos chegaram a conclusão de que já tinham capacidade de escrever e participar de eventos, e que eles mesmos não valorizavam a própria formação. A., 21, representante da classe enviou um trabalho feito em uma disciplina para um painel congresso o que incentivou os outros alunos a refletirem sobre eles mesmos e suas potencialidades. Ainda assim, os alunos mostram preocupação em escrever o TCC, além disso, haviam feito um trabalho muito interessante em uma adaptação de Medeia para uma apresentação teatral para os alunos de Letras. Trabalho esse que daria um artigo interessante sobre a preparação e aprendizado através do e pelo teatro. Entretanto, mesmo com oferta de ajuda da professora de A.A.C.C.⁶ que sugeriu elaborar um *workshop* sobre como preparar um painel e orientar o texto os alunos ainda assim relutaram em escrever. Isso pode querer dizer que as práticas acadêmicas não foram completamente absorvidas por eles.

5. (Algumas) conclusões:

Assim, podemos concluir que não só as aulas devem ser repensadas. Afinal, como este trabalho mostrou, é importante conhecer e saber que aluno está chegando ao ensino superior e como ele está chegando. E questionar se o currículo da faculdade está de acordo com o aluno a que se destina. Muitas vezes o professor não é capaz de olhar para seu próprio aluno, o qual deveria formar. No contexto brasileiro, com salas cheias e heterogêneas é complicado olhar para seu aluno e perceber quais são suas dificuldades, e muitas vezes propor soluções. O tão falado “professor reflexivo” tão citado na literatura é formado assim? Será que conseguimos formar professores críticos se nem ao menos olhamos suas dificuldades?

Desta forma, a própria faculdade, tendo em mente que as dificuldades dos alunos estão aparecendo em outras áreas de formação, como Biologia, História, Educação Física, propôs

⁶ A disciplina Atividade Acadêmico Científico Culturais se dá numa pré-aula e tem o intuito de proporcionar atividades culturais relativas ao curso. Ao longo dos três anos de formação os alunos têm que convalidar 200 horas de atividades. A visão de cultura da academia é a canônica, então são aceitos passeios a museus, participação em palestras, eventos, resenhas de filmes e livros.

umentar o nível de conhecimento sobre assuntos básicos, como Português e Matemática, para que os alunos consigam chegar ao mínimo de conhecimento básico para acompanhar as aulas. Entre estas propostas, e a partir também das reflexões deste trabalho, já está aprovado um curso de extensão em “letramento digital para professores” que será oferecido não só para os alunos da faculdade, mas também para associações de professores e profissionais que queiram se “atualizar e aprender a usar as ferramentas tecnológicas para a educação”. O objetivo do curso é capacitar os professores para usar as ferramentas de edição de texto como o *Word* e o *Power Point*, para que assim, talvez eles sintam-se mais familiarizados com a tecnologia. Ouve-se rumores sobre a implantação de tecnologia na educação pública e o governo do estado de São Paulo pretende capacitar professores para usarem *tablets* em sala de aula. Fica a dúvida se esses professores saberão lidar com a tecnologia e como será esse curso.

Muito se lê que é importante o professor conhecer o contexto e a vida do aluno e aproximar a aula da realidade dele. A geração atual de alunos é totalmente nativa digital e ainda existe muita resistência sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Mas na rede particular as lousas digitais e os *tablets* já são realidade em algumas escolas, muito mais por marketing do que realmente por interesses didáticos. Como o professor lidará com essa tecnologia que pode ser sim, muito benéfica para o aprendizado tendo em vista que as possibilidades são inúmeras. São questões que ainda não estão sendo discutidas, mas tem potencial para criar uma problematização interessante na formação de professores no Brasil.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929], 2ª edição brasileira.

COPE, B; KALANTZIS, M. (orgs.). *A new literacies sampler*. In: **New literacies and digital epistemology**. vol. 29. New York: Peter Lang, 2007.

DAVIES, J. e MERCHANT, G. *Looking from the Inside Out: Academic Blogging as New Literacy*. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. Peter Lang Publishing, 2008. (p. 167-198).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?* In: *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 1996.

FERNANDES, L.; FELÍCIO, R. *Blogs escolar e acadêmico: ambientes de possibilidades para novos e multiletramentos*, 2011 – no prelo.

LILLIS, T. e SCOTT, M. *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. In: *Journal of Applied Linguistics*, volume 4.1, 2007. (p. 5-32).

LILLIS, T. *Restricted access to a privileged practice*. In: LILLIS, T. **Student writing: access, regulation, desire**. Routledge, 2001.

SOBRAL, Adail. *Ver o mundo com os olhos do gênero*. In: SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (p. 115-133).

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. In: *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5 (2), 2003.

_____. *Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define*. In: *Journal of Educational Development*, 2011.