

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM ANÁLISE: PROCESSOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE TEXTO

Rosângela Rodrigues BORGES

Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa – Universidade de São Paulo – USP

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

rosangela.borges@unifal-mg.edu.br

Resumo: A inserção de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) nos cenários intra e extraescolar leva-nos a refletir acerca dos processos de formação inicial do professor de línguas estrangeira e materna. Entendemos que, apesar de a academia reconhecer a importância dessas tecnologias na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (EB), o discurso e as práticas acadêmicas nas licenciaturas ainda não conseguem, de fato, instrumentalizar/capacitar o graduando quanto à utilização das NTIC no ensino de línguas, numa visão interacional, em diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, busca-se refletir acerca dos processos de (re)construção de um Curso de Redação para o Enem, na modalidade semipresencial, ambientado num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por licenciandos de Letras, egressos da escola pública, de uma universidade pública. Interessa-nos saber que identidades estão sendo reivindicadas por esses licenciandos em processos de (re)construção de práticas de produção de leitura e de textos voltados para o gênero “artigo de opinião”, solicitado no Enem.

Palavras-chave: identidade; tecnologias; formação inicial.

1 Introdução

Estudos sobre a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) como ferramenta de ensino e aprendizagem não são recentes. Contudo, em cursos de licenciaturas em Letras, essa inserção se apresenta incipiente tendo em vista que muitos docentes, em cursos de formação inicial, nem sempre estão familiarizados com as NTIC.

Trata-se, pois, de uma situação contraditória se considerada a existência de uma geração cada vez mais tecnológica ingressando no ensino superior. Esse processo configura-se como uma das problemáticas a serem enfrentadas pelo professor de língua em formação inicial visto que a tecnologia vem se inserindo gradual e continuamente no cotidiano do homem moderno. Dessa forma, novas práticas sociais de letramento são exigidas do usuário da língua à medida que entra em contato com as NTIC.

Nesta exposição, pretendo analisar que identidades são reivindicadas por licenciandos em Letras, egressos da rede pública de ensino, tendo como pano de fundo a proposição e ambientação de um Curso de Redação para o Enem num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ofertado a alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas do Sul de Minas Gerais.

Neste trabalho, inicialmente apresento uma breve exposição do *moodle*, o Ambiente Virtual de Aprendizagem escolhido para a ambientação do Curso de Redação para o Enem. Em seguida, apresento a hipótese de que os licenciandos, como egressos da rede pública, a partir de suas histórias de vida e assumindo a noção de destinatários presumidos para a proposição de um Curso de Redação para o Enem, voltado para alunos também provenientes da rede pública, poderiam propor práticas de produção de leitura e de texto, num AVA, apoiados em teorias linguísticas com as quais tiveram contato no curso de Letras. Retomo o

conceito de gênero discursivo/esfera social, apontando, ainda, algumas reflexões acerca do perfil do usuário da web/perfil de leitor, conforme Santaella e relacionando-os aos tipos de destinatários propostos por Bakhtin. Finalizo a seção, discorrendo sobre o conceito de identidade proposto por Hall na pós-modernidade.

Busco, a partir daí, analisar discursos e identidades evidenciados em questionários e nos registros das reuniões realizadas por esses licenciados e por mim, como docente orientadora da atividade “Proposição, elaboração e execução de um Curso de Redação para o Enem”, edição 2011, ambientado num AVA. Argumento que, apesar de os licenciandos estarem familiarizados com diferentes teorias linguísticas e com as NTIC, há a necessidade de os cursos de formação inicial de professores de línguas (re)pensarem o uso (e ensino) de língua materna (objeto deste estudo) com o apoio da NTIC, não apenas na educação básica, mas também nos próprios cursos de formação docente. Finalizo, fazendo algumas considerações acerca dos processos de (re)construção de práticas de ensino e de texto e da necessidade de se incluir nas dinâmicas curriculares desses cursos práticas de ensino e estudo de teorias (linguísticas ou não) voltadas para a utilização da NTIC no cenário educacional.

2 Fundamentação teórica

A utilização de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na área da educação no Brasil vem sendo erroneamente interpretada. Consequentemente, certos equívocos vêm permeando o imaginário da sociedade (em especial dos governos e da mídia), como: a) a inserção do computador na escola é suficiente para que a escola seja reconhecida como usuária autêntica das NTIC; b) aplicativos como *word*, *power point*, *excel* e outros devem ser utilizados em diferentes componentes curriculares, tanto por professores e alunos; c) a crença de que NTIC se referem exclusivamente a computador e à internet, sendo excluídos, nesse caso, celulares, por exemplo. Contraditoriamente, apesar de a escola (algumas) ter computadores e acesso à internet, o uso dessas inovações tecnológicas não garante que estejam sendo efetiva e adequadamente utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Não adentrando na seara de políticas públicas para a implantação de NTIC no cenário escolar, nos problemas decorrentes da falta de estrutura nas escolas públicas e na dificuldade de governos e escolas acompanharem a rápida e constante evolução das NTIC, ressalto que o aluno da EB, pertencente a diferentes classes sociais, tem contato com diversas tecnologias e, nesse processo, torna-se um usuário bastante familiarizado com elas. É a partir desse pressuposto – a existência de alunos cada vez mais digitais ingressando na EB e a (in)habilitabilidade do professor de usar as NTIC no contexto de ensino e aprendizagem com esses (futuros) alunos _ que oriento este trabalho.

No Brasil, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são comumente utilizados no cenário da Educação a Distância (EAD), em especial, em cursos de graduação e de pós-graduação. Um AVA é um espaço virtual no qual diversas ferramentas de comunicação (e-mail, notícias, agenda, etc) e de interação (fóruns, *chats*, etc) são disponibilizadas. Por meio delas e dependendo da arquitetura do curso a ser oferecido, os usuários (professor, tutor, aprendiz, visitante) delas se utilizam para a execução de diferentes atividades. São vários os modelos disponíveis de AVA, tais como: *Learning Space*, *Second Life*, *AulaNet*, *TelEduc*, *moodle*, dentre outros ambientes

A escolha de um deles depende, evidentemente, dos objetivos do ofertante do curso, do público-alvo, do objeto de ensino, da modalidade (presencial, semipresencial ou a distância), dentre outros fatores. No caso em questão, a escolha pelo *moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) deu-se por três motivos: a) é o AVA utilizado pela universidade; b) trata-se de um *software* de distribuição livre (é gratuito,

portanto) e c) o AVA é bastante intuitivo e não apresenta(ria) grandes dificuldades para o usuário comum da web.

No ambiente, conforme informações obtidas no site oficial do *software*, o proponente do curso opta por um dos três formatos, a saber: a) Formato Social (o tema gira em torno de um fórum publicado na página principal); b) Formato Semanal (organizado em semanas, com data inicial e final) e c) Formato em Tópicos (são inseridos tópicos os quais não têm limite de tempo pré-definido).

O Curso de Redação para o Enem, proposto pelos licenciandos, sujeitos de pesquisa neste trabalho, foi ambientado no *moodle*, no Formato em Tópicos, tendo sido utilizadas as seguintes ferramentas de comunicação e interação: *chat*, glossário, fórum, atividades e *wiki*. Os licenciandos optaram por um tema (Violência na Escola) para a proposição de atividades de produção de leitura e escrita. Partiu-se, pois, do pressuposto de que os alunos cursistas, familiarizados com as redes sociais (*facebook*, por exemplo) e com um tema recorrente na mídia, não apresentariam grandes dificuldades tanto na utilização do ambiente quanto na leitura, discussão e produção de um artigo de opinião sobre o tema.

Como docente, orientadora da atividade, parti do pressuposto de que os licenciandos (do 2º e 4º períodos de Letras de uma instituição de ensino pública), oriundos do Ensino Médio da rede pública, poderiam propor atividades de produção de leitura e escrita para alunos do Ensino Médio tendo como referenciais as dificuldades/as facilidades que vivenciaram como egressos da rede pública. Nesse caso, ao assumirem a posição de “professores”, acreditava eu que levariam em conta tais vivências, mas que buscariam apoio em teorias linguísticas com as quais tiveram contato no curso de Letras até aquele momento., dentre elas, a Teoria de Gêneros Textuais e Discursivos.

Pressupus, então, que a inserção de licenciandos e alunos-cursistas em processos de proposição/elaboração/execução de um Curso de Redação para o Enem constituir-se-ia um locus de aprendizagem propício a reflexões acerca da relação teoria e prática. Assumo, pois, a premissa apontada por Kleiman (2005, p. 23) de que à medida que a escola se aproxima de práticas sociais que outras instituições (agências de letramento) se utilizam, o aluno relaciona as práticas que conhece a outras com as quais vai tendo contato e com a necessidade de utilizar-se delas. É a partir desses pressupostos que considero ser necessário analisar que identidades são reivindicadas nesse processo.

Entendo que na *web*, aqui tratada como um suporte no qual diferentes gêneros discursivos circulam, histórica e socialmente, enunciados se concretizam com textos verbais e verbo-visuais, com imagens sonoras e em movimento, hibridizando-se, redimensionando-se líquida e fluidamente visto que os gêneros discursivos que nela circulam são (re)dimensionados e constantemente atualizados. Nesse sentido, a escolha do *moodle* se justifica na medida em que se assemelha às redes sociais com as quais os alunos estão bastante familiarizados.

Considerando que o processamento de informações (enunciados) em ambientes digitais se dá por forma diversa do letramento escolar (KLEIMAN, 1995), pois o enunciador se constrói a partir do possível destinatário desses enunciados, adoto o conceito de destinatário de Bakhtin, de que “a língua manifesta-se sob a forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos”, que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Assim, é possível, de acordo com Irene Machado (2010, p. 163), “entrar com as reformulações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos no contexto das interações de uma cultura dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas.”.

Nesse sentido, torna-se pertinente relacionar os diferentes de destinatários, conforme Bakhtin, e os diferentes tipos de leitor/usuário da web, propostos por Santaella (2004). O primeiro teórico classifica os seguintes destinatários: o destinatário concreto, “o parceiro e

interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana” (BRAIT; MELO, 2010, p. 71); o destinatário presumido, aquele para o qual o enunciador se dirige imaginado quem é este destinatário e, por isso mesmo, ajustando e reajustando seu enunciado (BRANDÃO, 2005, p. 6-7) e o sobredestinatário, “o outro não concretizado, [...], que esfacela fronteiras de espaços e de tempo” (BRAIT; MELO, 2010, p. 71).

A partir desses conceitos, é possível, baseando-me em Santaella (2004, p. 15-36), nomear o usuário/leitor da *web* como: a) contemplativo: “leitor da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa”; b) movente: “leitor do mundo em movimento, dinâmico, híbrido, de misturas sógnicas, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos, o homem da multidão, nascido com a explosão do jornal, com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema e da televisão” e c) imersivo: “leitor que emerge dos novos espaços incorpóreos da virtualidade”.

Não tenciono, neste trabalho, analisar o perfil de usuário da *web*. As referências a Santaella destinam tão-somente à necessidade de mostrar que, com as inovações tecnológicas, a esfera pública internet também se atualizou, mudando as formas de interação entre seus usuários. Assim, a identidade de cada um desses usuários é construída pela alteridade, pelo diálogo entre um “eu” e o “outro”. Em nosso caso, entre o “eu” - o professor em formação inicial que se constitui como professor de Língua Materna (LM) ao propor atividades de produção de leitura e escrita num AVA, e o “outro” - aluno que será o destinatário do Curso Redação para o Enem.

Na *web*, o aluno da Educação Básica (EB) (e também os licenciandos, sujeitos desta pesquisa) está acostumado a fazer escolhas. É o usuário que define o que vai e se vai ler/escrever e que tipo de suporte/plataforma (*site*, *blog*, *vlog*, etc) irá utilizar-se. Tal liberdade pode ser associada aos diferentes tipos de leitor apontados por Santaella (2004). Entretanto, no processo de elaboração de conteúdo para a *web* (em nosso caso, o Curso de Redação para o Enem, ambientando no *moodle*), o enunciador deve levar em conta, não apenas os diferentes destinatários propostos por Bakhtin - porque os interlocutores respondem à interação na *web* de diversas formas - mas também a noção de gêneros discursivos, como tipos relativamente estáveis, os quais, historicamente, modificam-se conforme mudam as esferas de comunicação (BAKHTIN, 2003).

Retomando Santaella (2007), parece oportuno situar as cinco gerações tecnológicas tendo em vista a esfera de atividade social “*web*/redes sociais” e o usuário da *web*/AVA. Para essa autora, a *web* tornou-se um ambiente produtivo de produção de linguagem principalmente porque acompanhou a evolução tecnológica a que o ser humano teve/tem acesso. São elas: a) Tecnologias do reprodutível (eletromecânicas): introdução do automatismo e da mecanização vida, por meio do jornal, fotografia e cinema; b) Tecnologias da difusão (eletroeletrônicas): introdução da cultura de massa, sendo um polo emissor para vários receptores, como a TV e o rádio; c) Tecnologias do disponível: inserção de tecnologias que permitem uma personalização de seu uso como videocassete, controle remoto, DVD, TV a cabo, xerox, gravação de vídeo, audição de músicas (*walkman*, MP3, MP4), etc, as quais são acessadas quando e pelo tempo que o usuário desejar; d) Tecnologias do acesso: inserção e manuseio da internet no cotidiano do homem por meio de *modem*, *mouse*, *software*, com acesso a uma infinidade de informações as quais são manipuladas ou descartadas pelo usuário da *web*; e) Tecnologias da conexão contínua: materializada em telefones celulares e outras tecnologias nômades, livres de conexões físicas, como fios, por exemplo.

Apoiando-me na análise das três últimas gerações tecnológicas, afirmo que práticas de letramento na e pela escola precisam ser redimensionadas levando em conta o fato de que é dever da escola ensinar a língua (POSSENTI, 1996), em seu código padrão escolarizado (também). Percebo que a *web*, espaço em que as linguagens são híbridas e líquidas (SANTAELLA, 2007), está trazendo para o cenário escolar um outro tipo de aluno - leitor e

escritor. Assim, propor um Curso de Redação para o Enem, num AVA, é pensar o ato de ensinar linguagem como um processo dinâmico em que práticas sociais de leitura e escrita se atualizam e se entrecruzam.

Por meio da linguagem, o homem significa o mundo ao mesmo tempo em que significa a si mesmo (FAIRCLOUGH, 1992). Tanto o professor, como o aluno, são sujeitos cujas identidades estão em constante mudança (WOODWARD, 2000). Nesse sentido, acredito que o professor em formação inicial, como sujeito constituído na e pela linguagem e dependendo do lugar e da posição em que se encontra, pode construir/assumir diferentes identidades, num contínuo processo de construção e reformulação (BORGES, 2008). A identidade, não sendo fixa, é historicamente construída. Dependendo do momento, o sujeito assume diferentes identidades, de tal modo que as identidades são continuamente deslocadas (HALL, 2000).

Considerando que a linguagem é constitutiva da identidade do sujeito (ORLANDI, 1986), adoto a perspectiva de que o discurso do professor em formação inicial, ao assumir a posição de professor, não pode ser homogêneo ou original (AUTHIER-REVUZ, 1986). Há, pois, dentro do seu discurso uma multiplicidade de vozes. No discurso, o sujeito revela as diferentes Formações Discursivas (PÊCHEUX, 1988) às quais se filia.

Contudo, considero que esse professor em formação é capaz de, numa relação dialógica, imaginar o destinatário do seu enunciado, dependendo da situação comunicativa a que estiver exposto, visto que todo discurso é construído pela relação que estabelece com outros discursos (FAIRCLOUGH, 1992). O professor em formação inicial, como sujeito de linguagem e sujeitado ao discurso, constitui sua identidade a partir das diferentes posições que assume e com as quais se identifica. (WOODWARD, 2000)

Tais considerações remetem-me ao conceito de multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres, que conceitua o termo como práticas de letramento que se constituem de uma multiplicidade de linguagens na produção de textos multimodais e de pluralidade e diversidade cultural constitutivas dos sujeitos intermediados por esses novos textos. (Grupo de Nova Londres apud ROJO, 2009). Cope e Kalantzis (2009a) pontuam que há diferença entre o que se aprende na escola ou no cotidiano. Nesse sentido, sinalizam a necessidade de a escola trabalhar compartilhando a diversidade do mundo global e digital, criando contextos de aprendizagem mais próximos da realidade dos alunos. Há nos ambientes digitais, segundo esses autores, uma multiplicidade de linguagens e mídia nos textos, não sendo possível descartar a multiculturalidade e a diversidade cultural neles existentes. Daí o termo multiletramentos cunhado pelo Grupo de Nova Londres. (ROJO, 2009)

Assumo, dessa forma, a concepção de linguagem como forma de interação, concebendo-a “como *atividade*, como *forma de ação*,” “como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos.” (KOCH, 1997, p. 9)¹ e o ensino produtivo que objetiva o ensino de novas habilidades, aumentando os recursos que o usuário da língua possui. (HALLIDAY, 1974) Ao enfatizar a linguagem como processo, Bakhtin (2003) posiciona a enunciação como o motor essencial da língua, num contínuo processo de criação permanente que se realiza na e pela interação verbal dos interlocutores. Percebe a linguagem como uma atividade, não podendo, pois, ser desconsiderado o seu caráter dialógico, isto é, a linguagem não pode ser compreendida separadamente do fluxo da comunicação verbal.

O enunciado, de acordo com Bakhtin, é caracterizado como parte de uma grande cadeia dialógica que só pode ser compreendido no interior dessa mesma cadeia. Segundo Machado (2010, 152), ao considerar os gêneros discursivos “no dialogismo do processo comunicativo”, Bakhtin formula a ideia de que “as relações interativas são processos

¹ Grifo da autora.

produtivos de linguagem” e que, por conseguinte, “gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra”, “criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra”. (MACHADO, 2010, p. 152)

Ainda segundo essa autora, é “graças a essa abertura conceitual que é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada” (p. 152) tanto dos meios de comunicação de massa quanto das “modernas mídias digitais”. (p. 152) Assim, Machado pontua que a valorização do estudo dos gêneros por meio do dialogismo “descobriu uma excelente recurso para “radiografar” o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de cultura” (MACHADO, 2010, p. 153). Como Bakhtin “analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”” (MACHADO, 2010, p. 156), são ativos tanto o ouvinte (enunciador) quanto o falante (interlocutor), tornando-se necessário “pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação” (p. 157) dado o vínculo existente entre discurso e enunciado, conforme salienta Machado.

Nesse contexto, torna-se necessário abordar a questão da identidade no mundo pós-moderno. O tema identidade emerge como uma das questões que inquietam o ser humano na busca de si mesmo. De acordo com Silva (2000), a identidade de um sujeito, sob esse aspecto, é dada pelo reconhecimento de si mesmo por meio da negação do outro, ou do reconhecimento das diferenças que constituem o outro. Dada a complexidade do mundo atual, o sujeito busca uma identidade, mas ao mesmo tempo em que “parece” carente de identidades, identidades múltiplas lhe são apontadas e por ele reivindicadas (HALL, 2000).

No processo de construção de identidade, é preciso atentar para o uso da língua(gem), uma vez que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26) e que todo discurso é construído pela relação com outros discursos. Authier-Revuz observa que a designação de saturação da linguagem, dada por Bakhtin (1995, p. 27), põe os outros discursos “como um “centro” exterior constitutivo, aquele do já dito, com o que se tece, inevitavelmente a trama mesma do discurso.” Em relação a esse exterior constitutivo, significa dizer que o enunciado, em um determinado contexto social, considerando, ainda, o momento histórico em que ele é produzido, cruza-se com outros discursos já produzidos, separa-se de outros ou, ainda, funde-se a outros.

Em relação à identidade, Hall (2000) apresenta três concepções, ligando-as à noção de sujeito. Na concepção do sujeito do Iluminismo, o indivíduo se apresenta como um ser centrado, unificado, dotado da capacidade de razão, consciência e de ação, possuidor de um núcleo interior que nasce com o indivíduo e com ele se desenvolve. O centro desse indivíduo, desse “eu”, era a identidade de uma pessoa. A segunda concepção, a do sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno. O núcleo do sujeito não é mais autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas que são consideradas mais importantes para esse sujeito. Essas pessoas são responsáveis por intermediar valores, sentidos e símbolos na formação desse sujeito.

Desse modo, a construção da identidade é formada a partir da interação entre o sujeito e a sociedade. A noção de núcleo, de essência interior, de “eu real” é mantida, apesar de este “eu” manter um diálogo não só com os mundos “exteriores”, mas também com as identidades oferecidas por esses mundos. É dessa forma que o “eu” se projeta nas identidades culturais e internaliza seus significados e valores, estruturando sujeitos e mundos culturais. Já a concepção de sujeito pós-moderno traz a noção de que a identidade é instável, é fragmentada. Perde-se, assim, a essência, o núcleo interior, a noção de que a identidade é fixa, essencial ou permanente. Nessa concepção, identidade se torna algo cambiante, instável.

3 Discussão dos dados

A inserção de NTIC no curso de Letras, na perspectiva dos professores em formação, sujeitos desta pesquisa, é incipiente e acontece de forma dispersa e pouco significativa. A forma com que as NTIC são utilizadas atém-se, principalmente, ao uso do aplicativo *power point* em aulas expositivas. A análise dos dados coletados evidencia que os professores em formação inicial tiveram contato com o *moodle*, AVA utilizado no Curso de Redação para o Enem, apenas no período em que os sujeitos de pesquisa foram convidados a participar da proposição/elaboração/execução do Curso. Assim, o contato com o AVA, como ferramenta pedagógica, atingiu menos de 5% dos graduandos em Letras, se considerado o percentual de alunos no 2º e 4º períodos no período compreendido entre 2010 e 2011.

Nos enunciados, é perceptível que 100% dos sujeitos de pesquisa conhecem e usam em seu dia a dia as NTIC. Entretanto, a análise revela que, apesar de reconhecerem as potencialidades de um AVA, 80% sinalizaram ser necessária a oferta de encontros presenciais no Curso de Redação para o Enem. Esse resultado torna-se interessante na medida em que, sendo usuário ativo da web e considerando o AVA – *moodle* semelhante à rede social *facebook*, o professor em formação inicial, ao assumir a posição sujeito de professor, reivindica para o aluno-cursista a identidade de aluno (o aluno da sala de aula presencial) apesar de esse aluno-cursista ser também usuário do *facebook*. A justificativa, parece-me, deve-se ao fato de que o professor em formação inicial considera que a situação comunicativa vivenciada é o gênero discursivo “aula de produção de leitura e de texto”, sendo, portanto, necessária, na visão dos licenciandos, a presença física do professor.

Dentre as justificativas apontadas pelos professores em formação inicial, aponto: a) há a necessidade de acompanhamento do professor nas atividades propostas; b) há maior interação entre aluno-cursista e professor em formação inicial nos encontros presenciais; c) os alunos-cursistas podem “tirar as dúvidas” com o professor nos momentos presenciais. Apesar de não ser objeto de minha análise, parece interessante pontuar que a preocupação acerca dos processos interacionais entre professor e aluno foi recorrente. Nesse sentido, pontuo que a análise dos questionários e dos registros dos eventos que ocorreram durante todo o curso possibilita afirmar que os professores em formação inicial, ao assumirem para os alunos-cursistas que também eram oriundos da rede pública, conseguiram estabelecer um vínculo afetivo capaz de assegurar a interação, em especial nos momentos presenciais, entre eles (professores e alunos-cursistas).

Nesse sentido, a análise mostra que os professores em formação, em diferentes momentos, assumiram diferentes identidades a partir das quais construíram diferentes discursos. Adeptos das NTIC, professores em formação inicial mostraram-se sensibilizados para a necessidade de as NTIC se inserirem no cenário escolar, no contexto de práticas de produção de ensino de leitura e de texto. Entretanto, contrariando, parcialmente, a hipótese estabelecida, esses professores demonstraram, por meio de um discurso compartilhado por todos eles, sem exceção, que o uso de um AVA constitui-se uma ferramenta excelente para o ensino e aprendizagem de leitura e de texto; contudo, essa utilização precisa ser monitorada/acompanhada pelo professor que propõe seu uso na EB.

Dessa forma, segundo eles, apesar de ser um ótimo recurso, há limitações para o seu uso pelo aluno da EB, devendo, pois, ser utilizado como ferramenta de apoio no ensino presencial, mas não no contexto a distância. Fica evidente que o AVA, na visão desses alunos, pode ser usado, mas com uma certa restrição, em atividades extraclasse. Preferencialmente, eles dizem, seu uso deve se dar na e com a presença do professor de Língua Materna. Nesse sentido e nesses momentos, transitoriamente assumem e reivindicam a posição do professor no contexto de uma aula tradicional ao mesmo tempo em que reivindicam para o aluno-cursista a identidade de sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados coletados torna evidente que, apesar de ser apresentado/sugerido um novo perfil de aluno (usuário da *web*) nas etapas de planejamento, seleção de conteúdos e

de gêneros textuais e discursivos, elaboração e avaliação de materiais e atividades para a oferta e execução do Curso de Redação para o Enem, ambientado no *moodle*, há uma recorrente proposição de práticas de ensino tradicionais e cristalizadas na memória discursiva desses graduandos, tais como: exercícios estruturais sobre a ocorrência do acento indicador de crase, questões voltadas para o próprio texto, pouco extrapolando a dimensão discursiva do texto, necessidade de apresentar modelos para a elaboração do artigo de opinião, ênfase na correção de desvios (ortografia, acentuação gráfica, concordância verbal).

Outro ponto a ser destacado refere-se à análise feita por eles de que não há uma única disciplina no Curso de Letras que trabalhe especificamente com a relação ensino e aprendizagem e exercício da docência na Educação Básica. Essa constatação parece-me preocupante na medida em que a utilização da NTIC configura-se como uma das competências/habilidades indicadas no perfil do professor da área de Letras, sugerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciaturas, conforme preconiza a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Se considerado o perfil de aluno da EB, bastante familiarizado com as NTIC e a inserção crescente de inovações tecnológicas do cidadão de hoje, esse distanciamento da formação do professor de línguas com essa realidade pode tornar-se um círculo vicioso em processos de ensino e aprendizagem haja vista o fato de que já são inúmeros os casos de professores que sequer sabem ligar um computador.

4 Considerações finais

Procurei, neste trabalho, analisar que identidades são reivindicadas por professores em formação inicial em processos de (re)construção de ensino de práticas de leitura e de texto. Tendo destacado o fato de que a inserção de NTIC tanto na Educação Básica quanto nos cursos de Licenciaturas, apesar de polêmica, não pode ser analisada à luz de premissas reducionistas que levam professores em formação inicial e continuada à sua não-utilização, questiono se nos cursos de licenciaturas, em especial, o curso de Letras, que competências e habilidades estão sendo efetivamente trabalhadas e se o professor em formação inicial se sente realmente preparado não só para o uso das NTIC no exercício da docência, mas também se esse licenciando tem se apropriado das teorias com as quais tem contato durante o curso em situações de ensino de práticas de leitura e de texto.

Apesar de a hipótese estabelecida para este trabalho ter sido apenas parcialmente confirmada, argumento que há a necessidade de os cursos de formação inicial de professores de línguas (re)pensarem o ensino e aprendizagem de Língua Materna com o apoio da NTIC, não apenas na Educação Básica, mas também nos próprios cursos de formação docente. Embora tendo concluído que, apesar de os sujeitos de pesquisa estarem familiarizados com as NTIC e teorias linguísticas, há um forte apego às aulas presenciais e a práticas típicas do letramento escolar. Esse apego, pressuponho, pode advir de práticas também cristalizadas no próprio curso, ou ainda, numa perspectiva mais otimista, de práticas cristalizadas ou pouco discutidas nas licenciaturas, dentre as quais (infelizmente e ainda): a) a crença de que o professor deve assumir a identidade de transmissor do saber e o aluno, a de receptor; b) a crença de que o ensino de produção de leitura e de texto se faz por meio da proposição de atividades que envolvem a linguagem numa perspectiva estrutural com algumas inserções de atividades de ensino produtivo, por meio das quais pensar (o ensino de) a linguagem significa pensar na relação dialógica estabelecida entre diferentes usuários e em situações comunicativas.

Se a identidade do sujeito não é fixa, numa perspectiva pós-moderna, se, ao contrário, é definida historicamente, e varia de acordo com as representações e interpelações sociais que possibilitam que o aluno (e mesmo o professor em formação inicial) seja um sujeito portador

de identidades contraditórias, há de se considerar que o professor em formação inicial ou continuada, ao assumir diferentes identidades em diferentes momentos, (HALL, 2000), pode valer-se desse recurso para (re)pensar que práticas de produção de leitura e de texto, apoiadas ou não nas NTIC, podem ser utilizadas nesses contextos de ensino e de aprendizagem.

Finalizando, defendo a ideia de que é vital, no contexto da formação inicial do professor de Letras, refletir acerca dos processos de (re)construção de práticas de ensino e de texto, argumentando, ainda, ser necessário incluir, nas dinâmicas curriculares da Licenciatura – Letras, práticas de ensino e estudo de teorias (linguísticas ou não) voltadas para a utilização da NTIC nesse novo cenário educacional.

Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade expressa e heterogeneidade constitutiva:** elementos para uma abordagem do outro do discurso. In: DRLAV, 26, Paris, pp. 91-151. Trad. por Sandra Diniz Costa. Uberlândia. Minas Gerais (1982).
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoniet al.4. ed. São Paulo: UNESP,1975/1998.
- _____.**Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo, Contexto. 2005.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. “Enunciado/enunciado concreto/ enunciação”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo, Contexto. 2005.
- BRANDÃO, H.H. N. **Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas.** Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2012.
- BORGES, R. R. A construção da identidade lingüística na escola: relações (re)veladas no ensino-aprendizagem do código padrão escolarizado. **Revista do SELL.** , v.01, p.01 - 17, 2008. Acesso em: 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/6/5>>.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio.**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. _ Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____.Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality.**International Journal of Learning, Vol. 16, No.2,** 2009b, pp.361-425.Disponível na pasta pública e em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>, acesso em 03 dez. 2011.
- _____. The social web: changing knowledge systems in higher education. In: EPSTEIN, D.; BODEN, R.; DEEM, R.; RIZVI, F.; WRIGHT, S. (Orgs.). **Geographies of knowledge, geometries of power:** framing the future of higher education. London: Routledge, 2008, pp.371-384. Disponível em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>, acesso em: 03 dez. 2011.
- _____. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal, V. 4(3),** 2009a, pp. 164-195. Disponível na pasta pública e em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>, acesso em 03 dez. 2011.

_____. New media, new learning. **International Journal of Learning**, Vol. 14, No.1, 2007, pp.75-79. Disponível em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>. acesso em 03 dez. 2011.

CORRÊA, MANOEL L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Correa.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2012.

_____. **Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento**. Revista Filologia e Linguística portuguesa, 8, 2006, p. 269-286.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Politty Press, 1992.

GRILLO, S. V. C. . A noção de 'tema do gênero' na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 1, p. 1825-1834, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-103.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. **As Ciências Lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974. Tradução de Myriam Freire Morau.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1**. NY: Springer, 2008, pp.195-211.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. (Org). **Os significados de letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H.. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

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

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, nº. 08, 2006a, p. 409-424.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.) **A new literacies sampler**. NY: Peter Lang, 2007.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paul, Ed. Contexto, 1997.

MACHADO, Irene. “Gêneros discursivos”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, Contexto. 2005.

MOODLE. Sítio, 2005. Disponível em: <<http://moodle.org>>. Acesso em 12 mar. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Identidade lingüística escolar**. In: Signorini, I. (ed.) *Lingua(gem) e Identidade*. FAPESP. Unicamp: Mercado de Letras.1998.384p.

_____. **Nem escritor, nem sujeito: apenas autor**. In: _____. *Discurso e Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et. al. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Ortandi. Campinas: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** _ Campinas-SP: Mercado de Letras,1996. 92 p.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**. Conectividade, mobilidade e ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Navegar no ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: Signorini, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola. 2008. p. 47-72.

_____. **Por que as Comunicações e as Artes Estão Convergindo**. São Paulo: Paulus, 2005.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença** _ A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: