

PROLETRAS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DE INTERLETRAMENTOS MÚLTIPLOS

PROLETRAS: PROPOSAL OF INTERACTION IN DISTANT EDUCATION FOR TEACHERS IN PERSPECTIVE OF MULTIPLY INTERLITERACIES

Maria Angélica Freire de Carvalho¹

RESUMO: PROLETRAS: práticas docentes em diálogos pela emergência de novos letramentos na escola é um projeto de formação continuada para professores e propõe um estudo semipresencial envolvendo interatividade, colaboração, cooperação e co-autoria, compreende a interação descrita e problematizada da prática pedagógica. O principal objetivo desse curso de formação continuada é ouvir agentes de letramentos: a proposição de alternativas de ação; de momentos de criação coletiva; de situações reflexivas que impliquem análise, revisão crítica, consciente e sistemática do trabalho pedagógico em todas as suas fases de elaboração: estudo, aplicação, avaliação e ressignificação no contexto de ensino e aprendizagem. A metodologia envolveu a) realidade escolar, b) olhar sobre reconhecer o domínio de competências discursivas no grupo analisado. Em considerações finais, pensar a prática do professor é uma forma de auxiliá-lo numa proposta de formação que envolve descrição – execução – reflexão – depuração e descrição, na troca de experiências e elaboração de projetos ou resolução de situações-problema. Foi elaborado o curso apresentado, com o objetivo de promover a interlocução.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; multiletramentos; reflexão da prática.

ABSTRACT: PROLETRAS teaching practices in dialogues by the emergence of multiplies literacies in school is a project of continuing education for teachers and proposes a study half distant involving interactivity, collaboration, cooperation, and co-authored, comprehend the describe, interaction and problematized of the pedagogical practice. The main objective these course continuing education is to listen the agents of the literacies: the propose of the alternatives of action, moments of collective creation, situations reflexives that involving analysis, critical revision, conscious and systematic pedagogical work in all its stages of elaboration: study, application, evaluation and redefinition in the contexte the of teaching and learning. The methodology involved a) diagnose school reality, b) view about recognise the discusives competences in the groupe analysed. In finale remarks, think the teacher practice is mode of the to assist in the propose continuing education involving description – execution – reflection – deburation and description, exchange of the experiences and elaboration of the projects or resolution problem situations, was elaborated the presented course, with the aim to promote of dialogue.

KEYWORDS: Continuing education; multiplies literacies; reflection of practice.

¹ Doutora em Linguística pela UNICAMP; Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: angelifreire@oi.com.br

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta uma experiência realizada, de modo integrado, em educação a distância: presencial e em interação exclusiva com ferramentas tecnológicas, o que se pode conceber como um ensino semipresencial, no qual se aplicou, com o objetivo de realizar um curso de formação continuada de professores. Com o apoio da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), responsável pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão da condução da educação básica, bem como pela avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM), baseando-se, também, nos princípios estabelecidos nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE, 2007), “comprometimento das lideranças, valorização das pessoas, responsabilidade social, visão prospectiva, melhoria contínua e participação da comunidade escolar”, promoveu a elaboração e a aplicação de um curso de Formação Continuada a distância: PROLETRAS: Práticas Docentes em diálogos: pela emergência de novos letramentos na escola.

O PROLETRAS tem por finalidade capacitar, por meio da realização de um curso de formação continuada semipresencial, valendo-se de encontros, como, por exemplo, jornadas pedagógicas, oficinas de leitura e produção textual, entre outras atividades, tendo sempre em vista o professor como um agente das práticas multiletradas.

As reflexões propostas pelo curso compreendem discussões como: Sucesso e fracasso escolar: aspectos socioeducacionais; Processos de letramentos do Professor; Práticas sociais letradas (mobilização de saberes); Texto e compreensão leitora; Estratégias de uso da escrita; Pesquisa e Prática pedagógica: o professor pesquisador.

Um dos principais objetivos do curso é capacitar os docentes de Língua Portuguesa, em específico, mas sem impedir a participação de professores de outras áreas do conhecimento, para atuarem de modo mais eficiente no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura e de escrita, processos fundamentais no mundo da escolarização.

De modo específico, o Projeto¹ permitiu levar o professor à reflexão de seu papel como docente e integrante do Sistema Colégio Militar Brasileiro (SCMB) oferecer suportes teóricos, atualizados, oriundos de reflexões de renomados pesquisadores que atuam na área de Linguagem; disponibilizar ao docente uma formação que o auxilie no repensar de sua prática, e em sugestões de alternativas metodológicas atuais e atraentes ao aluno, possibilitando (re)elaborar atividades significativas e pertinentes ao contexto e às situações de uso real em práticas comunicativas.

A DEPA pretendia, por meio deste projeto, envidar esforços para priorizar o apoio pedagógico, que se caracteriza por uma necessidade urgente, em razão do aumento do ingresso de alunos amparados (filhos de militares) no SCMBⁱⁱ, resultado do pouco investimento no aperfeiçoamento dos recursos humanos e da conseqüente piora na qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O SISTEMA COLÉGIO MILITAR BRASILEIRO (SCMB): UM EVENTO DE LETRAMENTO MARCADO POR PARADOXOS CRIADOS AO LONGO DE SUA EXPANSÃO

Antes de entrarmos de fato no foco do problema gerado no Colégio Militar do Rio de Janeiro, no que se refere a falta de capacidade criativa dos alunos para a produção textual e às dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa nas suas práticas docentes com alunos oriundos de dois sistemas de ingresso ao colégio, problema que demandou a iniciativa do Projeto PROLETRAS, é importante esclarecer algumas idéias ou conceitos do SCMB referentes à sua história e a alguns elementos constitutivos da seleção de seu alunado.

Historicamente o Colégio Militar do Rio de Janeiro surgiu como forma de prestar assistência educativa aos filhos e netos de militares mortos em combate ou daqueles que ficaram inválidos por conta dos acidentes de guerra. Daí o uso corrente no linguajar educativo do Exército do termo “ensino assistencial”, em razão de esta instituição ter sido anteriormente criada para este fim humanitário.

Atualmente, o SCMB oferece dois tipos de ensino: o Preparatório que é voltado para a formação de cadetes do Exército e de candidatos a outras instituições militares ou civis em nível superior, e o Assistencial voltado para a formação dos alunos em níveis fundamental e médio.

No âmbito da modalidade de ensino tomada historicamente pelo Exército Brasileiro como assistencial, houve no decorrer da expansão do SCMB mudanças nos critérios de admissão dos seus alunos. Em face ao problema da carência de boas escolas brasileiras em nível federal e a ascensão da qualidade do ensino do Colégio Militar do Rio de Janeiro, antigo Imperial Colégio Militar da Corte, a demanda por esta instituição de ensino passa a ser relevante. Muitos querem entrar nesta escola e a única via passa a ser o **concurso**, denominação utilizada pelo Exército para referir-se ao processo seletivo de ingresso ao colégio.

O Colégio Militar nesse processo de expansão e de captação de alunos, passa a conviver com dois perfis de discentes: os dependentes ou filhos de militares de carreira, ou como dizem os militares, os “amparados”, candidatos às vagas assistenciais não submetidos aos concursos ou testes seletivos e os “concursados” (alunos provenientes da classe civil ou até mesmo de militares, quando o colégio possui pouca oferta de vagas para uma grande demanda de candidatos) que são submetidos para essas vagas, a um rígido processo seletivo de ingresso ao colégio, o qual lhes exige uma grande competência intelecto-discursiva.

Assim são muitos os anos de trajetória de seleção para ingresso ao Colégio Militar do Rio de Janeiro mediante concurso, resultados satisfatórios em outras seleções, também concorridas, podem justificar notória visibilidade que esta instituição passou a ter perante a sociedade: diante do número elevado de aprovações dos seus alunos em tais exames como, por exemplo: vestibular e concursos considerados de difícil acesso. Portanto, podemos afirmar que esse colégio, ao longo desses anos, construiu, perante a sociedade carioca e brasileira, seu *ethos* de excelência, isto é, a imagem de si, de excelência, ao longo desse processo, o que acabou por promover o distanciamento do seu objetivo inicial que é o da assistência aos “amparados”.

Porém, com o período de modernização das escolas do Exército, com as trocas de Comando e de Administração do Colégio, e com o desejo de incrementar o ensino assistencialista próprio da dinâmica do Sistema Colégio Militar, o número de alunos amparados cresceu, o que passou a motivar, ainda mais, um problema no meio docente: a heterogeneidade de rendimento na aprendizagem dos discentes.

Professores com vasta experiência no magistério militar, os quais também são selecionados por meio de rigorosos concursos, passam a deparar-se com alunos com diferente perfil intelecto-discursivo e oriundos de contextos socioculturais bem divergentes, situação não tão simples de conviver e de buscar alternativas metodológicas para superar tendo em vista uma cobrança sistemático-tradicional com vistas à aprovação, tão somente, por exemplo.

O contexto de aprendizagem em que tais profissionais se encontravam e se encontram requer muito mais: buscar estratégias de ensino diferenciadas para mais bem reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade de perfis discentes, o que é natural. Apesar de sabermos que essa heterogeneidade é natural, não se trata da heterogeneidade particular do indivíduo que gera entraves na relação ensino *versus* aprendizagem no SCMB, mas, sim, de

um olhar atravessados e avesso para quem está à margem de um ensino idealizado que serve a quem sabe do lema “muitos são os convidados e poucos são os escolhidos”

Há convivência em sala de aula, no ambiente escolar, alunos, que tem uma aprendizagem satisfatória ao nível de ensino que frequentam, com alunos que precisam de acompanhamento de forma mais ou menos assídua, mas precisam de aprendizagem assistida. O fator preponderante é: o professor precisa de uma orientação, de um trabalho conjunto, cooperativo e dialógico prática pedagógica de modo satisfatório. Esse contexto foi a base para refletir sobre a elaboração de um estudo e acompanhamento dos docentes e dessa reflexão em conjunto com a equipe do Departamento de Ensino do Exército surgiu a iniciativa da proposição de um curso de aperfeiçoamento pedagógico. Nesse sentido, demandou a iniciativa do PROLETRAS.

Com o surgimento da Portaria n. 160, de 20 de abril de 2004, o SCMB tem, hoje, 68% de seu efetivo composto por alunos amparados, e 32% por concursados. Nesse grupo maior, por conta de suas origens e movimentações dos pais (deslocamentos e transferências constantes), observam-se discentes com níveis de aprendizagem diferenciados, pouco ou nada alfabetizados, e com indicações de problemas emocionais que interferem de forma abrupta na aquisição do conhecimento e no rendimento escolar do Sistema como um todo.

Dados estatísticos mostram que, de 2004 a 2006, houve um acréscimo ainda maior de alunos amparados e do percentual de alunos “reprovados”ⁱⁱⁱ. Esses dados, se focados no efetivo como um todo, não expressam a gravidade do problema, mas, se considerados apenas os amparados, esse número é significativo.

Conclui-se que a minoria dos alunos concursados encobre a realidade do SCMB, por diminuir o percentual dos alunos com dificuldade em relação ao seu desempenho padrão. Acrescente-se o fato de que, por conta de toda uma política pública nacional de aceleração e inclusão social, esses alunos amparados chegam ao SCMB com um rendimento escolar abaixo do esperado. Deste modo, trazer esses estudantes ao nível dos concursados é o maior desafio.

Ao retomarmos o dito, a função primordial do ensino no SCMB é assistencialista, no sentido de dar condições aos alunos amparados pelas Leis do Exército Brasileiro no que toca ao direito à Educação em nível fundamental e médio. O que significa que mesmo diante da heterogeneidade de alunos (concurados e amparados) existentes hoje nas escolas militares de nível fundamental e médio (escolas assistencialistas, ou seja, não preparatórias para a carreira militar), o SCMB deve dar condições para que todos os alunos,

incluindo os amparados, sejam recuperados, eliminem as desigualdades e possam estar em pé de igualdade com os alunos concursados, com as mesmas possibilidades de conquistar os melhores resultados.

Para atender a essa intrincada situação, fez-se (e faz-se) necessário estabelecer um planejamento de intervenção pedagógica, no qual o foco da atuação educacional seja a aprendizagem desses alunos, os quais apresentam, conforme diagnose realizada, dificuldades no domínio das práticas multiletradas, mais especificamente no domínio das habilidades de leitura e escrita, extremamente necessárias para uma participação efetiva e competente no exercício da Cidadania.

Visando alcançar êxito no desenvolvimento de um ensino de qualidade e em uma aprendizagem significativa, constatou-se que é prioridade investir na capacitação dos professores; em particular, os de Língua Portuguesa. No entanto, compreendemos que se deve partir de um trabalho interdisciplinar, pois a linguagem é um todo, não se trata de uma exclusividade de estudo de uma única disciplina escolar. O estudo e empenho de uma orientação para o professor, nesse caso em particular,^{iv} dar-se-á por meio de uma educação continuada a distância semipresencial, a fim de permitir-lhes atuar como interventores legítimos nesse contínuo educacional, cumprindo uma das finalidades por que foram criados os Colégios Militares: a assistencial e, de certo modo, para além desse contexto, o da Educação como um todo.

Assim, a experiência proposta constituiu-se na necessidade de pensar em um projeto intervencionista, colaborativo e cooperativo, na observância da prática de professores do Sistema Colégio Militar do Brasil; particularmente, em um primeiro momento, do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), pois, reiteramos, trata-se de uma referência de aplicação de práticas de ensino para os demais colégios.

A pretensão era um processo de estudo, aplicação e retextualização a partir da metadiscursivização da prática pedagógica com base nas discussões teóricas, dos diálogos estabelecidos com professores, pesquisadores, apresentação de resultados da prática, análise da prática, avaliação e reavaliação do processo, de modo que essa construção cocriada permitisse um avanço no processo de formação para ajustes na proposta do Curso: PROLETRAS: práticas docentes em diálogos pela emergência de novos letramentos na Escola^v.

UM RECORTE DO “REAL”: O QUE GEROU A INTERVENÇÃO DO PROLETRAS

Diante de um trabalho de diagnóstico da capacidade de produção textual dos alunos do CMRJ e da relação dessa produção com suas experiências de vida e memória social, os dados obtidos junto à Equipe de Língua Portuguesa da 5ª série do CMRJ evidenciaram que, de um efetivo de 180 alunos, aproximadamente 100 apresentavam dificuldades no domínio de competências discursivas^{vi}. A atividade aplicada compreendia a produção de um texto narrativo, gênero literário, visto desde a 5ª série do Ensino Fundamental (Educação Básica), os textos foram lidos e analisados à luz de critérios previamente selecionados, privilegiando o domínio de aspectos gramaticais e da estrutura do textual apresentada. Esse texto deveria ter entre 25 e 35 linhas em que os alunos apresentassem uma história, real ou imaginária, em 1ª ou 3ª pessoa, sobre um ou mais personagens (um herói). Para tanto, eles precisariam basear-se em seu conhecimento de mundo, em suas experiências pessoais, em sua criatividade, e nas informações oferecidas pela proposta enunciada sobre heróis famosos do cinema e da literatura.

As histórias produzidas apresentaram paráfrases de narrativas conhecidas de livros, filmes, seriados de tevê e, ainda, de desenhos animados, mas ausentes de uma autoria, de uma “atuação” criativa sobre os fatos narrados com o entrelace de ideias a partir de um conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social. Enfim, de traços capazes de dar congruência e singularidade aos fatos narrados.

Em dados estatísticos, o resultado da pesquisa foi o seguinte: dentre metade dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental do Sistema (1200), 48% ficaram entre 0,0 a 3,9; 37%, entre 4,0 a 6,9 e 15%, entre 7,0 a 10,0,

Observou-se que dos 197 alunos do 6º ano, 60 eram oriundos do processo seletivo (concurso), e os demais eram os amparados pelo regulamento R-69 (Regulamento dos Colégios Militares conforme portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008.). O que acontecia? Em face ao contexto sócio-político da época que exigia uma adequação das nossas estatísticas educacionais às estatísticas exigidas pelos credores internacionais, algumas práticas de maquiagem de números foram muito freqüentes na política do Governo Federal. Diante dessa realidade, tomavam-se esses 60 alunos concursados como referencial e tentavam, em vão, nivelar os demais por estes, desprezando a vivência social e escolar dos alunos “amparados”, bem como seus resultados insatisfatórios.

Assim, criava-se uma falsa realidade de desempenho dos alunos (amparados e concursados) porque o resultado satisfatório dos alunos concursados encobria o resultado dos alunos que obtiveram baixo rendimento escolar, ocasionando certa negligência no que toca ao tratamento desse desnível. Por isso, não se recuperavam os alunos com dificuldades

nem os nivelavam em relação aos outros. A desigualdade prosseguia, levando esses alunos à reprovação ou à saída da escola por não agüentarem o “ritmo” que, para eles, significava uma “pressão”, quando, na verdade, eram lacunas para as quais, conjuntamente, deveriam ser construídas significações.

Diante de tal divergência, criada pela desigualdade de desempenho escolar, contextualiza-se a idealização de um Curso de Formação Continuada aos professores que lidavam diretamente com esta realidade adversa do alunado do CMRJ e, ao mesmo tempo, desafiadora para qualquer professor.

A PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEMIPRESENCIAL

Diante da realidade do “tempo como inimigo do(a) professor(a)”, a opção de um curso que lhe proporcionasse maior flexibilidade e autonomia em relação ao horário foi pensada como um recurso em que o(a) deixaria “livre” e, ao mesmo tempo, comprometido com o estudo para a sua prática. Mas os resultados não apontaram vantagens, pois um curso dessa natureza exige autodisciplina, dedicação, leitura constante, e, conforme a proposta, uma metadiscursivização contínua, além do diálogo por meio de fóruns, chats e de registros na ferramenta denominada webportfólio, a interação, no mínimo, de três vezes por semana (ideal de modo constante) é condição necessária para que a proposta se desenvolva a contento) seria (é) necessária. Isso, por razões não pesquisadas^{vii} seriamente, não aconteceu.

O webportfólio (CARVALHO, 2007) é uma ferramenta cuja função é (era) contemplar relatórios, composições, impressões a partir de interações na sala de aula e também no blog, desempenho nos exercícios, trabalhos individuais ou de grupo, tarefas desenvolvidas, registros vários (desenhos, diagramas, gráficos etc.), reflexões dos alunos/alunas (acerca da disciplina, de uma situação desafiadora ou de quaisquer tarefas de aprendizagem ou acontecimento), a atuação da professora-orientadora, resolução de exercícios e de problemas.

Em retomada: para enfrentar esse complexo cenário, a concepção de um curso que vise capacitar o professor de Língua, e de outras áreas que tenham interesse em desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos, vem como subsídio para oferecer-lhe metodologias adequadas e atualizadas, com o propósito de habilitá-lo a intervir no processo do domínio escolarizado de práticas multiletradas típicas do ambiente de escolarização e de modo híbrido nos contextos sociais em geral, propondo meios para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta foi a contribuição deste curso de formação

para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos no Projeto PROLETRAS.

Para tanto, pesquisadores renomados da área de Estudos da Linguagem foram convidados a participar de cada segmento deste curso. Desde a confecção do Projeto Letramento/DEPA/PROLETRAS^{viii} até a Elaboração da Plataforma MOODLE^{ix} para o curso. Os profissionais foram criteriosamente escolhidos, dadas as relevâncias de suas pesquisas e a notoriedade das reflexões sobre temáticas importantes: relações ensino-aprendizagem, domínio das práticas discursivas, letramentos do professor e a práxis transformadora.

Na interação com os professores na plataforma, tínhamos cinco orientadores, na primeira experiência — projeto piloto, e um deles tinha uma função de articulador do trabalho. A opção pela denominação “orientadores de aprendizagem” parte de uma concepção de que não se trata de um ensinar a fazer nem de um tomar conta de, mas de um construir com, e de um pensar em conjunto, uma dialogicidade de modo inter e transdisciplinar (CARVALHO, 2007).

Diante do exposto e na continuidade da apresentação, afirma-se que o PROLETRAS é mais do que um projeto, é um programa de formação continuada que se apoia na perspectiva de um trabalho orientador, no qual a função contempla mediar o trabalho com um material didático, facilitador e animador da aprendizagem, propondo interagir com os “aprendentes” para que busquem ressignificar e reconstruir concepções e práticas pedagógicas. Daí surge, então, a necessidade de um constante diálogo, de uma interlocução, propondo, também, orientar e provocar o questionamento (re)construtivo: — estimular a capacidade de estudo independente para a autoformação e relatar o desenvolvimento, as dificuldades, as experiências, as reflexões do cursista-professor, observando sua capacidade de expressão e de reflexão teórica sobre a prática pedagógica e o percurso de aprendizagem. Podemos afirmar que a reflexão resume-se em abordar alternativas metodológicas entrelaçadas às práticas multiletradas^x.

Conceber a perspectiva de práticas multiletradas na sociedade como um todo amplia uma visão para além dos saberes formais, enfatizados na escola; o que considera, portanto, todo envolvimento com a linguagem, seja oral seja escrita, como forma de inserção e de integração dos sujeitos em sociedade, em suas diversas práticas de letramentos e seus diversos suportes e meios de apresentação.

Assim, essa inserção passa a ser mais uma forma de permitir aos cidadãos o acesso à transculturalidade, ou seja, a algo próprio das sociedades globalizadas, através das quais se pode conhecer outras culturas e vivenciá-las pelas novas formas de interação

propiciadas pela era digital, por exemplo. Como diz Coll (2000), as culturas transpõem barreiras e elas estão em todos os lugares. E pode-se dizer que tal transposição rápida de barreiras feita pelas culturas se deva a era das novas tecnologias. E o conhecimento de novas práticas que envolvam, também, o mínimo de capacitação para o domínio das tecnologias de comunicação e de informação, o que torna necessária uma discussão sobre a presença das práticas de letramentos tecnológicos em uma perspectiva de avanço sociocultural em termos tanto de funcionalidade quanto de “inserção” no universo da tecnologia da informação, é imprescindível à formação continuada do professor.

Para a execução da proposta em si, elaborou-se um material didático para a web que contou com diversos especialistas nos assuntos sobre Leitura, escrita e práticas pedagógicas, no enredo das novas tecnologias^{xi}, produzido em 2007, pela Prof^a Roxane Rojo. O projeto, de início, foi coordenado pedagogicamente pela Prof^a Maria Angélica Freire de Carvalho, sob o título “Práticas docentes em diálogo: pela emergência de novos letramentos na escola: PROLETRA”, particularmente em fase de aplicação/teste no Estado do Rio de Janeiro. Produção a partir de 2005, continuidade 2006-2007, o qual se pôs em prática no primeiro semestre do ano de 2008. Houve interrupção, mas marcou desdobramento em grupo de estudo do CNPq e Projeto de Pesquisa na Universidade Federal do Piauí (UFPI-2008), e se estende até o momento com ampliação conceitual.

O PROJETO: A PLATAFORMA MOODLE OTIMIZADA

A plataforma que se apresenta como espaço de interação para o ensino a distância, considerada padrão pelo Ministério da Educação, MEC, é a Moodle, que já apresenta versões mais atualizadas. A utilizada no Projeto foi uma das versões iniciais; no trabalho realizado, ela foi otimizada no sentido da organização das ferramentas, adaptação dos recursos e inovações como, por exemplo: inserções dos recursos: webportfólio, texto em construção conjunta similar a uma Wikipédia, a inserção de um banco de textos, uma minibiblioteca virtual, e o material interativo apresentado em versão pdf. As várias opções de acesso ao cursista-professor para ter o conhecimento em relação ao curso. Inserção de vídeo-conferências e das gravações das aulas presenciais ou encontros, seminários, minicursos; enfim, todas as interações presenciais promovidas pelo projeto, conforme Figuras 1 e 2 (Anexo A)^{xii}.

Dentro dessa proposta do Proletras, a plataforma Moodle foi elemento indispensável ao projeto, uma vez que ela o abrigou, podendo ser considerada, durante esse

evento de multiletramentos, como um elemento de mediação na relação professores e orientadores e ser ela própria um evento de letramento.

Com a perspectiva crítica para a maioria dos materiais “chapados” na tela, produziu-se um material o mais interativo possível, dentro dos limites das ferramentas de estudo utilizadas pelo webdesigner da equipe da pesquisa-ação que se realizava. Assim, recebia-se o trabalho do conteudista e o transformava interativo^{xiii}.

A atividade proposta era (re)pensada e avaliada algumas vezes, tanto pela equipe que compreendia: coordenação, designers, conteudista e orientador (quem estaria diretamente com os professores-cursistas), cujas funções específicas eram: (i) mediar o trabalho com o material didático, facilitar e animar a aprendizagem; (ii) interagir com os “interagentes” para que buscassem ressignificar e reconstruir concepções e práticas pedagógicas. Daí a necessidade de um constante diálogo, de uma interlocução; (iii) orientar e provocar o questionamento reconstrutivo, estimular a capacidade de estudo independente para a autoformação; (iv) relatar o desenvolvimento, as dificuldades, as experiências, as reflexões do professor-cursista, observando sua capacidade de expressão e de reflexão teórica sobre a prática pedagógica e o percurso de aprendizagem, uma metadiscursivização de sua prática.

Uma das ideias a ressaltar no estudo é a concepção da contextualização das práticas multiletradas no todo das interações, independente do espaço de escolarização. Assim, nas diversas interações, o uso da linguagem oral e escrita está presente, o contato com os símbolos é inevitável; desse modo, portanto, pensar as práticas de leitura e escrita, concretizadas nos variados gêneros discursivos e suas particularidades, é permitir uma abordagem múltipla para o estudo do texto na escola (multiletramentos), viabilizando a absorção de diferentes aportes sógnicos e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas etc.). Uma das atividades em que se objetivou exemplificar essa concepção foi, entre outros, o estudo de caso: “Dona Naná”, apresentação do cotidiano de uma professora e as enunciações realizadas. Por meio de comandos específicos dentro do texto, em hiperlinks, permitia-se o acesso a conteúdos do texto: descrevendo bilhetes deixados por Dona Naná, o calendário por ela observado, como se vê na capa do livro “As rotinas de Dona Naná”.

INTERATIVIDADE E COAUTORIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS A DISTÂNCIA

A ideia principal foi chamar a atenção para o fato de que, desde que acordamos, estamos nos envolvendo com práticas sociais de letramentos, porque estamos em

interação, porque temos o “outro” seja próximo ou imaginado na intenção de interagir. No entanto, concepções aparentemente simples como essas não são tão fáceis de serem praticadas como procedimentos pedagógicos. E o que poderia ser apenas mais um ponto de observação acaba sendo um ponto “cego” no cotidiano escolar.

Observe-se, no Relatório (Anexo B)^{xiv}, o depoimento de um dos orientadores sobre a experiência no Programa.

O relatório apresenta as dificuldades identificadas ao longo do processo; e uma das principais dificuldades, como se pôde perceber, foi a ausência de letramento digital dos professores; apesar de eles terem sido preparados por meio de um curso para o conhecimento da plataforma. Também apresentaram dificuldade na interação; e, ao invés de persistirem na prática, distanciaram-se, apoiando-se na justificativa da dificuldade, e não buscando o apoio oferecido diariamente pelo orientador.

Promoveu-se uma capacitação para o uso da plataforma moodle, mesmo assim pôde-se identificar a ausência de conhecimento dessa possibilidade de interação por parte dos professores, e um desconhecimento do emprego de uma linguagem adaptável, a rigidez a uma adequação e, principalmente, a resistência à assunção do processo como uma forma de ação para um caminho de formação continuada do professor de modo que o(a) auxiliasse em uma (re)avaliação constante do processo de ensino-aprendizagem e de troca de experiências, além de promover uma rede de estudo e de partilhas no crescimento pedagógico.

Atualmente o universo de tecnologias é um arco-íris com perspectivas integradoras e difusoras de conhecimentos teóricos e, muitas vezes, metodológicos, sob diferentes aspectos integradores e adaptadores às diversidades inerentes à sociedade e ao homem em interação. Os gêneros digitais se sobrepõem sem extinguir os já firmados, conforme já pressupusera Bakhtin (1950). Inicialmente, novas formas de interlocução e integração de mídias destacam-se, ao tempo em que se conflitam num meio de multissemoses.

Apesar do reconhecimento e do prestígio cultural para uma sociedade e uma convivência aproximada, encurtando distâncias, desafiando conhecimentos e projeções, perguntas persistem; no caso, aqui, destaca-se o contexto de ensino: — Estamos pisando em terrenos de aprendizagem sedimentados e integrados? Há desigualdade de acesso (em diversos níveis de ensino e de contexto social)? A realidade escolar assimila os avanços dos multimeios e os integra ao desenvolvimento das competências comunicativas na junção tecnologias e ensino? O domínio do orientador de aprendizagem, sob diversas instâncias nos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), é comum nas escolas brasileiras? Todos os

educadores conseguem associar o desenvolvimento sociocultural às tecnologias? Podemos afirmar que há o letramento digital do educador? Os cidadãos identificam e dominam as realidades tecnológicas e a contribuição para a sociedade bem como os impasses apresentados mediante os avanços tecnológicos que impedem um “controle”^{xv} diante de uma imediaticidade que lhes são inerentes?

Estas são algumas de muitas questões que se devem considerar para reflexões no ambiente de recorte para o grupo de estudos que ora participamos, não deixando de ouvir seriamente as contribuições e reflexões teóricas ampliadas que, certamente, serão apresentadas, as quais oferecerão esclarecimentos e argumentos que se agregarão ao que ora me permito refletir. Esse é o reconhecimento da importância da divulgação de práticas científicas em colaboração, acentuando a dialogicidade, entre pesquisadores que, sob óticas diferentes ou aproximadas, definem pontos de vista e espaços de observação não excludentes.

Destaca-se essa necessidade de “desdobramento” para que não haja o esquecimento do olhar crítico do avaliador, com vista à aplicabilidade e ao funcionamento dos progressos dos recursos tecnológicos associados ao ensino. Precisam coadunar-se, minimamente, com as condições e oportunidades oferecidas aos cidadãos; isso considerando tanto uma perspectiva escolarizadora quanto uma perspectiva de (con)vivência social. Coadunar não significa acomodar. Propõe-se não ignorar desequilíbrios, e, conseqüentemente, exclusões. Mas tem de haver a busca individual, não se pode pensar apenas no lado de uma recepção, mas, principalmente, de uma procura de conhecimento e aquisição de uma cultura e domínio tecnológicos.

Ao fazer isso, é possível estar em direção ao essencial: caminhar ao lado para poder avançar em passos conjuntamente, promover cooperações, e não atropelar realidades, achatá-las e marginalizá-las, acentuando as exclusões. Caso se ignore esse princípio, o homem estará repetindo, impondo, reproduzindo, submetendo, oprimindo e perpetuando a desigualdade, e não construindo nem articulando saberes, em sua função de aplicabilidade do conhecimento necessário ao progresso social, e ao exercício amplo de cidadania, bem como exercendo o papel fundamental do fazer científico: delimitar, investigar, identificar, dialogar, propor, posicionar-se, apresentar e (re) conhecer projeções e pontos de vista diversos aos quais se podem estabelecer (inter)transdisciplinaridades.

Reconhece-se o avanço dos estudos na temática abordada, como, por exemplo, o trabalho da Secretaria de Educação a distância (SEED/MEC); as plataformas de estudo independentes elaboradas por rede de ensino (e em contextos variados) pública e privada; o apoio de fundações e de representação política, as quais conjuntamente associavam

(e associam) táticas e técnicas com o ensinar específico para a web (ou um programa que atenda ao interesse na formação profissional); enfim, todo o avançar que poderia constituir uma ilustração para a projeção do assunto, mas ainda há muito a se desenvolver.

Nesse sentido, muitas vezes, o que é entendido como “continuação” não se inclui no universo docente, pois lhe faltam, grosso modo, conhecimentos prévios e, não em maioria, necessariamente, a identificação com o saber-fazer pedagógico no cotidiano de sala de aula, em que outras situações sociointerativas lhe são apresentadas. Lamentavelmente, desconsidera-se que futuros mestres desconhecem, por razões várias, opção ou indisponibilidade, a realidade “pedagógicodigital”^{xvi}. Discursos sobre diferentes “plataformas de ensino”, otimização de plataformas, estabelecimento da plataforma moodle; enfim, palavras que muitos desconhecem, e parecem não enxergar um futuro que lhes espera, e que, embora difundido, existem muitas universidades no País que, agora, estão se organizando para cumprir o estabelecido pelo MEC. Muitas em um estágio inicial de formalizar cursos e firmar sua legitimação com os alunos, em entendimento de aprendizagem facilitadora^{xvii} e legítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o modelo do Sistema Colégio Militar Brasileiro (SCMB) constatamos que sua origem vem de uma proposta de ação humanitária - por isso assistencialista - aos filhos de militares em um primeiro momento, e com o passar dos anos, em um segundo momento, uma escola aberta à comunidade de maneira geral, mediante concurso, distanciando-se do seu caráter assistencialista aos alunos amparados (filhos de militares).

É um sistema de ensino que procurou entrar para o cenário educativo do Estado Brasileiro como um centro de excelência em Educação, fomentando certo espírito de competitividade entre seus próprios alunos e perante outras escolas de qualidade do Rio de Janeiro.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro, convergência de propostas pedagógicas e referência em aplicação para os demais colégios, tem enfrentado alguns problemas de formação dos discentes, porque ao longo desses anos ainda convive com realidades conflitantes: contextos de alunos que se diferenciam e se particularizam, devido a nova forma de ingresso aos colégios militares. Assim, encontram-se os amparados (filhos de militares), ou seja, os que não foram submetidos aos testes seletivos, por serem amparados por Lei e terem o direito garantido de ocuparem aquele lugar de estudo, e os concursados,

aqueles que entram no colégio por mérito em consequência de um dada média obtida, mediante teste seletivo. Importante ressaltar que o direito garantido não desmerece nem se vincula à ideia de o aluno amparado não possuir o “mérito” (média estabelecida).

Essa ideia não deve ser inferida nos argumentos expostos no texto, o objetivo é discorrer sobre o fato de que as mudanças por quais passam os filhos de militares, deslocamentos de um Estado para o outro, de contextos escolares a outro; enfim, situações que impedem e dificultam o processo de ensino aprendizagem, expõem-nos a fatores que os prejudicam e os delineiam numa realidade escolar bem particularizada.

Essas duas realidades de perfis do alunado geram problemas pedagógicos tendo em vista não só o contexto sociocognitivo do aluno como também o contexto sociopolítico do Sistema (troca de comando, por exemplo) e influência na condução pedagógica, na formação do professor para elaborar, reelaborar e atuar no cotidiano de sala de aula: convivendo em uma mesma sala de aula com alunos que divergem consideravelmente no rendimento da aprendizagem e, infelizmente, o professor investe mais naquele que já está em domínio discursivo mais competente.

E foi em decorrência dessa adversidade que alguns professores de Língua Portuguesa sensibilizados com uma ação pedagógica diferenciada, centrada nos domínios das práticas multiletradas, identificaram a necessidade de fazer uma intervenção mais consistente, após resultado de uma iniciativa de trabalho com produção textual com os alunos, daí a iniciativa de um projeto como o PROLETRAS.

No que se refere a esse Projeto, pode-se em síntese, por enquanto, afirmar que a produção significativa de um ensino a distância deve permitir a reflexão-ação sem esmagar uma abordagem crítica, e promover a transformação de uma realidade para além do apresentado na proposta de trabalho pedagógico em uma resignificação constante.

Deste modo, uma prática de orientação ao formador se faz necessária, considerando-se os aspectos: estratégias de ação: perspectiva de um trabalho orientador; a função orientadora contempla mediar o trabalho com o material didático, facilitar e animar a aprendizagem; Interagir com os “aprendentes” para que busquem resignificar e reconstruir concepções e práticas pedagógicas; daí a necessidade de um constante diálogo, de uma interlocução; orientar e provocar o questionamento reconstrutivo, estimular a capacidade de estudo independente para a autoformação; relatar o desenvolvimento, as dificuldades, as experiências, as reflexões do cursista, observando sua capacidade de expressão e de reflexão teórica sobre a prática pedagógica e o percurso de aprendizagem.

A proposta de intervenção e estudo não será para os professores, mas com os professores, agentes do processo que objetivou integrar tecnologias e linguagens com uma perspectiva de trabalho para o “estar junto virtual” como uma forma de construir conhecimentos por meio da cooperação entre os professores/cursistas, numa interlocução com orientadores que farão o acompanhamento e o assessoramento constante, no sentido de agir colaborativamente e de propor desafios na atribuição de significados ao que se está realizando nessa partilha de ideias e experiências.

No que se refere à proposta de trabalho, a dinâmica será de descrição e problematização a partir do contexto; e da proposta em estudo será: compreensão crítica da interação descrita e problematizada; proposição de alternativas de ação; momento de criação coletiva e reflexiva porque implica análise, revisão crítica, consciente e sistemática do trabalho em todas as suas fases com o desenvolvimento da capacidade metacognitiva.

A interação aconteceu (acontecerá) por meio de fóruns de discussão, chats, murais e webportfólios, de modo que a nossa comunicação possibilite a realização do seguinte ciclo: descrição – execução – reflexão – depuração e descrição, a partir da troca de experiências e da elaboração de projetos ou resolução de situações-problema.

NOTAS

ⁱ **Projeto Letramento – SBCM – DEP** - Equipe pedagógica: TC R/1 SYLVIO* ISAACSON* CAVALCANTI FILHO (DEP); MAJ INT FABIO FACCHINETTI *FREIRE *(DEPA); *Cap QCO CÉLIA CRISTINA DE ALMEIDA* GAUTÊ* (DEPA); *Cap QCO* ALESSANDRA* MARTINS GOMES FEITOSA (CMRJ); 1º Ten QCO *ANDRÉA *CARVALHO DE CASTRO ALBUQUERQUE (DEP); 1º Ten QCO MARIA DA *GLÓRIA* LIMA PEREIRA VERNICK (DEPA)

Subprojeto: PROLETRAS - Práticas docentes em diálogos: pela emergência de novos letramentos na escola.
Coordenação pedagógica: Profa Dra Maria Angélica Freire de Carvalho. Apoio: Fundação Trompowsky. Cel. Guelfi. Coordenação de EAD: Giselle Cazetta. Web Design: Rafael Fontenele. Instruction Design: Cristhianne Pereira Gomes e Andre Coutinho Fialho.

ⁱⁱ SCMB - Portaria n. 160, de 20 de abril de 2004, do Cmt Ex. (que altera o inciso III e acresce o inciso IV no Art. 52 do Regulamento dos Colégios Militares (R 69), aprovado pela Portaria do Comandante do Exército n. 361, de 30 de julho de 2002).

ⁱⁱⁱ Termo ainda utilizado pelo SCMB.

^{iv} O contexto social dos professores, a necessidade de adaptação à situação de vida pessoal e profissional, a inserção do curso como atividade acadêmica (inclusão na carga horária do professor, no período destinado ao planejamento pedagógico, etc.) e outras circunstâncias tiveram de ser levadas em conta quando pensamos na forma de realização do curso, tanto em termos de estrutura quanto em composição e em meio de circulação/formato.

^v O objetivo do Projeto era provocativo aos professores, pois procurava direcioná-los a uma prática, para mudar uma realidade que não atende ao compromisso do SCMB com a sociedade e com os seus princípios Institucionais e Éticos.

^{vi} Para Dominique Maingueneau (2001, p. 41-50.), em “Uma competência discursiva”, trata-se de “O espaço discursivo/**formação discursiva**: a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico (interdiscursividade, heterogeneidade, competência discursiva) que constitui **UNIDADE**. Possuidor dessa competência, o **ENUNCIADOR**: encontra-se, sem cessar, diante de materiais semânticos inéditos. Para produzir enunciados conformes à **formação discursiva**, ele não dispõe de sequências realizadas que deveria imitar, mas de regras que lhe permitem filtrar as categorias pertinentes e fazer-lhe estruturar o conjunto dos planos do discurso”. Podemos entender formações discursivas como “posições ideológicas colocadas em jogo no processo sociohistórico em que as palavras são produzidas [...] [observar as formações discursivas implica] explicitar a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em uma relação recíproca; [...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ENI ORLANDI, 1999, p. 42-45).

vii Cabe ressaltar que, embora não tenhamos feito uma pesquisa sistemática podemos registrar pela experiência no acompanhamento da atividade que as dificuldades mais acentuadas para a realização foram: ausência de letramento digital dos professores, resistência à intervenção e inovação no cotidiano pedagógico (muitos professores tinham/tem uma vasta experiência de ensino), formação em nível de pós-graduação (mestres, doutores) – faltou o entendimento de que as leituras proporcionadas bem como o material didático oferecido eram apenas alavancas para discussões entre os professores e motivadores para inovarem em suas práticas e/ou conteúdos sugestivos para suas práticas. As correntes dialógicas registradas nos fóruns eram provenientes das falas, das experiências dos professores. Bem, o esperado era esse. Não houve continuidade do trabalho com essa equipe pedagógica.

viii PROLETRAS – Profa Dra Maria Angélica Freire de Carvalho – “Práticas docentes em diálogos: pela emergência de novos letramentos na escola”.

ix **Modular Object Oriented Distance LEarning – MOODLE-** sistema modular de ensino a distância orientado a objetos, isto é, baseado na composição e interação entre diversas unidades de software chamadas de objetos (NAKAMURA, 2008, p.23) que tem por finalidade facilitar a aprendizagem a distância de modo colaborativo. *Moodle - Documentações e Manuais Oficiais do Moodle - 2007* (<http://docs.moodle.org/PT> - // NAKAMURA, RODOLFO, Moodle - **como criar um curso usando a plataforma de Ensino a Distância** - São Paulo -- 1a. edição - 2008.

x O termo *multiletramentos* surgiu em estudos realizados por alguns autores, dentre eles: Martin (1993) e Eggins (1994). Vem se desenvolvendo aqui, no Brasil, entre outros estudiosos do assunto Letramentos, pela pesquisadora Roxane Rojo (2008) – UNICAMP – identificado em algumas de suas recentes publicações. Essa terminologia amplia uma concepção prévia do entendimento do termo letramentos e não letramento, o que significa compreender as diferentes práticas letradas, como, por exemplo, conteúdos multimodais (imagens, músicas e vídeo), em instâncias não valorizadas e valorizadas no contexto de uso da linguagem; assim, não sobrelevam práticas específicas de sobreposição nas organizações sociais. Como os âmbitos de uso da linguagem (podemos dizer multisemióticos) diversificam-se nos avanços socioculturais, é mais coerente pensar-se na perspectiva de multiletramentos.

xi Atualmente publicado em livro, e listado entre os livros mais vendidos pela Parábola (SP) em 2010. ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128p.

xii Os anexos a que se fazem referência, devido a uma limitação de espaço destinado à publicação do artigo, encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico www.interletramentos.com.br. Para acessá-los, o leitor e a leitora deverão usar o login **carvalho** e a senha **proletra**. Todos os demais anexos se encontram nesse endereço eletrônico. Qualquer dificuldade no acesso, esclareçam dúvidas pelo contato angelifreire@interletramentos.com.br.

xiii O conteúdo está publicado no livro de ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos**. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

xiv Idem nota xii

xv Os problemas de “controle” dos quais se falam no ambiente multimeios são no sentido da privacidade e da falta de sincronia entre tempos para repensar e apresentar caminhos bem delineados para proteger e, ao mesmo tempo, divulgar conhecimentos sem desconhecer autorias e o caráter científico de redes de trocas e de instauração de dizeres e ditos; enfim um enfoque de uma hiperenunciação que muitas vezes problematiza num sentido negativo e não de construção de conhecimentos convergentes.

xvi Termo que designa o que compreende o discurso sobre a situação de integração entre tecnologias e ensino nas diversas disciplinas que compõem os níveis de escolarização.

xvii O termo facilitadora, longe de significar desmerecedora ou sem esforço, trata de uma forma de aprendizagem que requer, dentre outros aspectos, autodisciplina e organização sistematizada para leituras e o estabelecimento de diálogos, aproximados de uma interlocução apenas mediada por um recurso (computador), mas não intransponível distanciada de “um estar junto presencial”, seja síncrono seja assíncrono.

REFERÊNCIAS

COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?* Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2009.

COLL, A. N. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: *II Encontro Catalisador do projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” do CETRANS da Escola do Futuro da USP*. São Paulo, junho de 2000.

BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: OSTA VAL, G.; B. MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2006. p. 73-118.

HEATH, S. B. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London, Briston: Taylor & Francis, 1996.

PRINSLOO, M.; M. BREIER (Org.). *The Social Uses of Literacy: theory and practice in contemporary South Africa*. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

ROJO, R. H. R. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(guem)*. São Paulo: Parábola, 2005.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London / New York: Longman, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, v. 5(2), 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Regulamento dos Colégios Militares(R-69) Portaria nº 042, de 6 de fev. de 2008.
http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/R-69_de06Fev08.pdf (acesso em 30/03/2011).

Recebido em dezembro de 2011

Aceito em março de 2011