

LEITURA E ESCRITA VIA INTERNET: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÁREAS DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

FERNANDA FREIRE¹
MARILDA CAVALCANTI²
ANGELA KLEIMAN³
SÍRIO POSSENTI⁴
UNICAMP

RESUMO

O artigo apresenta a metodologia dos cursos que o Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) oferece a professores do ensino básico de escolas públicas utilizando o ambiente de ensino à distância TelEduc como um espaço para o exercício de diferentes práticas com a leitura e a escrita, bem como de interação entre os professores em formação e os professores do Centro, visando a aprendizagem e a reflexão sobre a prática educacional na área de Alfabetização e Linguagem. Em meio a uma complexa rede de interação/aprendizagem discute-se – por meio da análise de extratos de um dos cursos – o que se faz nesse contexto em relação ao trabalho *com* e *sobre* a escrita considerando: as idéias pré-concebidas que os participantes têm de cursos de formação à distância; a forma como interpretam/usam os espaços de comunicação do ambiente e as relações que estabelecem entre gêneros textuais não digitais e gêneros que usam/aprendem em tais espaços; o modo como se envolvem na comunidade que se constitui durante o curso e as relações que sociais constroem entre si. Os resultados mostram que a metodologia de formação incide na relação cursista/leitura-escrita: nos cursos os professores em formação assumem - em meio às atividades propostas – o lugar de leitor/escrivente já que as interações se fazem quase exclusivamente por meio da escrita. Os extratos analisados mostram ainda que ler e escrever usando as ferramentas do ambiente requer uma compreensão/interpretação desses suportes/gêneros textuais, mesmo para aqueles que têm pouca familiaridade com a tecnologia. Para esses, o curso foi também um meio de se aproximar a noções de Letramento Digital de uma maneira informal, situada/contextualizada.

Palavras-chave: Formação de professores, leitura e escrita, curso à distância, gêneros textuais digitais

ABSTRACT

This paper presents the methodology used by the courses offered by the Center for Continued Education, Institute for Language Studies, UNICAMP, to basic school education teachers who work in public schools in Brazil. The courses use the freeware environment for distance learning TelEduc as a space for different practices with reading and writing as well as a space for interaction between the in-service teachers and the teacher educators aiming at

¹ Pesquisadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED/COCEN) e membro do Conselho de Coordenação do CEFIEL, ambos da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

² Pesquisadora CNPq, docente do Departamento de Linguística Aplicada/UNICAMP e Coordenadora do CEFIEL.

³ Pesquisadora CNPq, docente do Departamento de Linguística Aplicada/UNICAMP e membro do Conselho de Coordenação do CEFIEL.

⁴ Pesquisador CNPq, docente do Departamento de Linguística/UNICAMP e membro do Conselho de Coordenação do CEFIEL.

the reflection about educational practice in the area of Language and Literacy. Amidst a complex net of interaction and learning, we chose to analyse what is done in this context regarding the work with and about writing in some extracts from one of the courses. With this focus in mind, we take into account the pre-conceived ideas that the course participants have about distance learning, the way they interpret/use the spaces of communication provided by the environment, the relations they establish among non-digital and digital textual genres and also genres which they learn about/use in this environment, the way they get involved in the community that is created during the course and the social relationships they build. The results indicate that there is a qualitative growth of the relation participant/reading-writing relation in the courses and that the in-service teachers place themselves – within the proposed activities/tasks – as readers/writers in the interactions which are done almost exclusively by means of writing. The extracts analysed show that reading and writing using the environment tools require understanding/interpreting these genres/support even for those who are not very familiar with technology. For them, the course was also a means to get an introduction to Digital Literacy in an informal, situated and contextualized way.

Key-words: Teacher education, reading and writing, distance education, digital textual genres

INTRODUÇÃO

Propostas voltadas para a formação de professores não são, propriamente, uma novidade; no entanto, aquelas que vão além dos chamados “cursos de treinamento”, que procuram estabelecer uma relação entre os conteúdos tratados e a vida de professores, alunos e da escola, ainda o são. Mais recentemente surgiram iniciativas de formação *continuada* que enfatizam o ensino-aprendizagem *situado* (Lave e Wenger, 1991), algumas das quais usam a Internet como meio preferencial para a aprendizagem e a reflexão sobre a prática educacional (Azinian, 2004; Valente *et al*, 2003; Moraes, 2002).

Criado em 2004, com base nesse tipo de concepção de formação de professores, o CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores (Ensino Básico) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-Brasil) – tem utilizado a Internet para a realização de cursos semipresenciais na área de Alfabetização e Linguagem. Os cursos combinam (70%) atividades à distância e (30%) atividades presenciais. Além do CEFIEL, há outros quatro Centros sediados em universidades públicas brasileiras. Todos eles fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁵ que tem como principal objetivo promover a formação continuada de qualidade de professores no país. Essa iniciativa representa uma oportunidade para a universidade brasileira contemporânea - particularmente a pública – contribuir com parcelas mais amplas da sociedade para que se tornem beneficiárias de sua experiência em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O CEFIEL oferece programas de formação em serviço de professores e de formadores de professores que incluem cursos, material pedagógico, conteúdos diversos em *site*, além

⁵ A Rede está vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Além da UNICAMP, fazem parte da Rede na área de Alfabetização e Linguagem, as seguintes instituições: *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE), *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), *Universidade Estadual de Ponta* (UEPG) e *Universidade de Brasília* (UnB). Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação de professores que são colocados em funcionamento mediante convênios com os sistemas estaduais e municipais de educação.

de abrigar, potencialmente, diferentes linhas de pesquisa. O Centro se caracteriza, assim, como um espaço que articula pesquisa e desenvolvimento em educação. Neste artigo, focalizamos uma linha de pesquisa emergente decorrente do uso da tecnologia: a investigação de diferentes usos da leitura e da escrita em contextos de comunicação mediada por computador em cursos de formação de professores. Daí a necessidade de apresentarmos a metodologia de formação adotada que inclui o ambiente de ensino à distância usado, o TelEduc⁶.

Do ponto de vista metodológico, os cursos do CEFIEL usam os recursos disponíveis do TelEduc de uma maneira diferenciada, tomando-os como ferramentas por meio das quais se pode exercer diferentes práticas com a leitura e com a escrita. Esse aspecto é uma característica particularmente importante dos cursos quando se considera o perfil dos professores em formação⁷. Frequentemente eles se queixam de dificuldades enfrentadas por seus alunos em relação à leitura e à escrita, seja em sala de aula, seja na vida. Mas o que ocorre é que os professores do ensino fundamental – segundo seus próprios depoimentos - pouco lêem e escrevem, o que dificulta a promoção, em sala de aula, dessas práticas com seus alunos. Esse exercício com a linguagem demanda intervenções nos textos dos alunos para que eles aprofundem seus conhecimentos sobre leitura e escrita. Tais intervenções, por sua vez, se assentam no modo particular como o professor lida com o trabalho *com* e *sobre* a língua escrita (Kleiman, 1999; Possenti, 2005). Esse é, portanto, o desafio dos cursos que oferecemos uma vez que todos têm como objetivo comum provocar nos professores-cursistas o exercício da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, por meio dessa prática, provocar a reflexão sobre o trabalho que realizam em sala de aula e sobre o processo de formação pelo qual estão passando.

Várias pessoas participam da interação que se estabelece nesse contexto de formação. Além dos professores-cursistas há também os monitores e os coordenadores do curso⁸. É preciso lembrar que o professor-cursista retorna ao lugar de aluno, ainda que seja continuamente chamado a re-visitá-lo e refletir sobre a sua prática, o que repercute nas relações sujeito/linguagem e identidades profissionais e sociais. Os monitores, selecionados porque que já têm conhecimentos e reflexão teoricamente embasada sobre diferentes práticas com a leitura e a escrita, são alunos de pós-graduação que passaram por uma formação sobre cursos à distância. Eles assumem o papel de professores-formadores e contam com o apoio dos coordenadores - professores do CEFIEL responsáveis pela organização geral dos cursos - com experiência/interesse em pesquisa aplicada e em formação de professores. Esses lugares, bem como essas relações, permeiam a linguagem e a escrita registrada eletronicamente por meio de diversas ferramentas do ambiente.

⁶ O TelEduc is um software livre (licenciado pela GNU/GPL) desenvolvido por equipe – membros do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e do Instituto de Computação (IC), ambos da UNICAMP – liderada pela Profa Dra Heloísa Vieira da Rocha desde 1997 (ver <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>).

⁷ Adotaremos a expressão “professor-cursista” para nos referir aos professores de escola pública que assumem o lugar de “alunos” em nossos cursos.

⁸ Ambos denominados de “professores-formadores”.

É em meio a esse complexo contexto que focalizamos a presente investigação. Para analisar a interação entre os professores-cursistas e os professores-formadores e entre os professores-cursistas e seus pares, de maneira retrospectiva, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: o que se faz - nesse contexto de ensino-aprendizagem - em relação ao trabalho *com e sobre* a escrita? Para discuti-la, no entanto, é preciso considerar: a) as idéias pré-concebidas que os professores-cursistas têm de cursos de formação à distância; b) a forma como esses professores interpretam/usam os espaços de comunicação do ambiente de ensino-aprendizagem à distância e as supostas relações que estabelecem entre gêneros textuais não digitais e os gêneros que usam/aprendem em tais espaços; c) o modo como se envolvem na comunidade que nesse contexto particular se constitui; d) as relações que constroem entre si.

Antes da análise e discussão de alguns extratos de um dos cursos do CEFIEL apresentamos as principais características do ambiente TelEduc, bem como a metodologia que orienta nossas ações de formação semipresencial.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LINGUAGEM VIA TELEDUC

O planejamento dos cursos toma como princípio norteador a forte ligação entre os objetivos do professor-formador (e do curso, portanto) e as ferramentas do ambiente de ensino-aprendizagem à distância: diferentes dinâmicas de encaminhamento dos conteúdos requerem diferentes ferramentas (Freire & Rocha, 2002; Ruschel *et al*, 2005).

A escolha pelo CEFIEL desse ambiente de ensino à distância se assenta em dois fatores principais: (i) a afinidade teórica existente entre a concepção que norteia o desenvolvimento do ambiente, por um lado, e aquela que orienta as ações de formação do CEFIEL, por outro; (ii) a qualidade do TelEduc, atestada pela ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância) e pela Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações)⁹, bem como pela própria Universidade Estadual de Campinas que adotou o ambiente para apoio ao ensino presencial de Graduação, por meio do Projeto Ensino Aberto¹⁰.

Nos cursos do CEFIEL, as dinâmicas planejadas (em conformidade com uma criteriosa seleção de ferramentas do ambiente) se assentam em uma concepção teórica de linguagem e em uma prática de sala de aula que dela decorre. Como em cursos de formação de professores, em geral, a “teoria” é apresentada, discutida e repetida pelos professores-cursistas, mas raramente posta em ação, essa relação teoria-prática precisa ser construída e entendida pelo professor-cursista. Essa construção é necessária porque sem autonomia teórica suficiente, a ação pedagógica do professor-cursista, muitas vezes, se restringe a um conjunto convencional de práticas pedagógicas ou a uma série de tarefas e instrumentos

⁹ Em 2002 a ABED e a Embratel premiaram o ambiente TelEduc com o 1º lugar em Educação à Distância na categoria pesquisa.

¹⁰ <http://www.unicamp.br/EA/>

sugeridos por “modernas teorias sobre a linguagem” sem que se faça, contudo, uma análise e reflexão de/sobre seus pressupostos teóricos e educacionais.

Entre outubro e dezembro de 2005, o CEFIEL ofereceu seis cursos semipresenciais para 245 professores de ensino fundamental da escola pública de 26 cidades do estado de São Paulo e 10 cidades de outros 06 estados do país. Os cursos foram planejados e oferecidos pela equipe do CEFIEL, também responsável pelos livros da Coleção *Linguagem e letramento em foco*, que constituem o ponto de partida dos nossos cursos¹¹.

Do total de 80h de cada curso, 24h foram desenvolvidas em dois encontros presenciais e as outras 56h ao longo de oito semanas à distância. Em geral, os cursos foram planejados ao redor de atividades teórico-práticas que desencadeiam uma série de outras, inter-relacionadas, como mostra a Figura 1. No desenvolvimento dos cursos aproveitamos o potencial *interativo* das ferramentas do TelEduc para incentivar discussões teóricas que refletem na prática do professor de sala de aula, bem como para encorajar o uso da leitura e da escrita pelos cursistas.

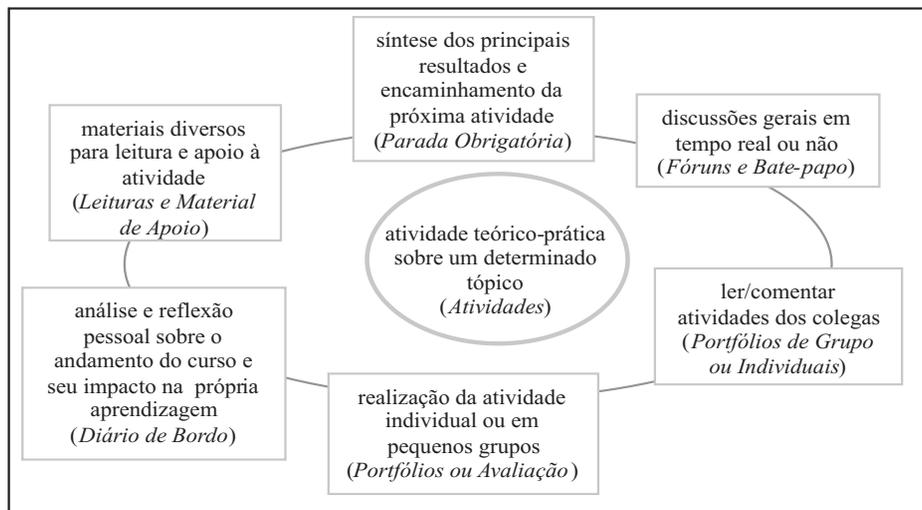


Figura 1: **Organização do planejamento dos cursos**

(Entre parênteses estão os nomes das ferramentas mais usadas para cada uma das dinâmicas planejadas)

Ao final dos cursos cada equipe elaborou um relatório analisando em detalhes os resultados. Um dos pontos fortes dos cursos, indicado por essa análise, se refere ao grande

¹¹ Eis os títulos dos cursos, seguidos dos nomes de seus coordenadores: A formação do professor leitor (Marisa Lajolo); Letramento nas séries (Angela B. Kleiman); A relação normal/patológico no ensino: cérebro e linguagem (Maria Irma Hadler Coudry/Fernanda Freire); Diversidade, linguagem e ensino no Brasil (Eduardo Guimarães); Escrita e Reescrita (Sírio Possenti); Linguagem na Educação Infantil (Zelma R. Bosco); A questão de línguas estrangeiras no Brasil (Carmen Zink Bolognini); Educação Escolar Indígena e seus Agentes Formadores (Marilda do Couto Cavalcanti/Terezinha de Jesus M. Maher); Línguas Indígenas e Formação de Escritores Índios (Wilmar da Rocha D’Angelis).

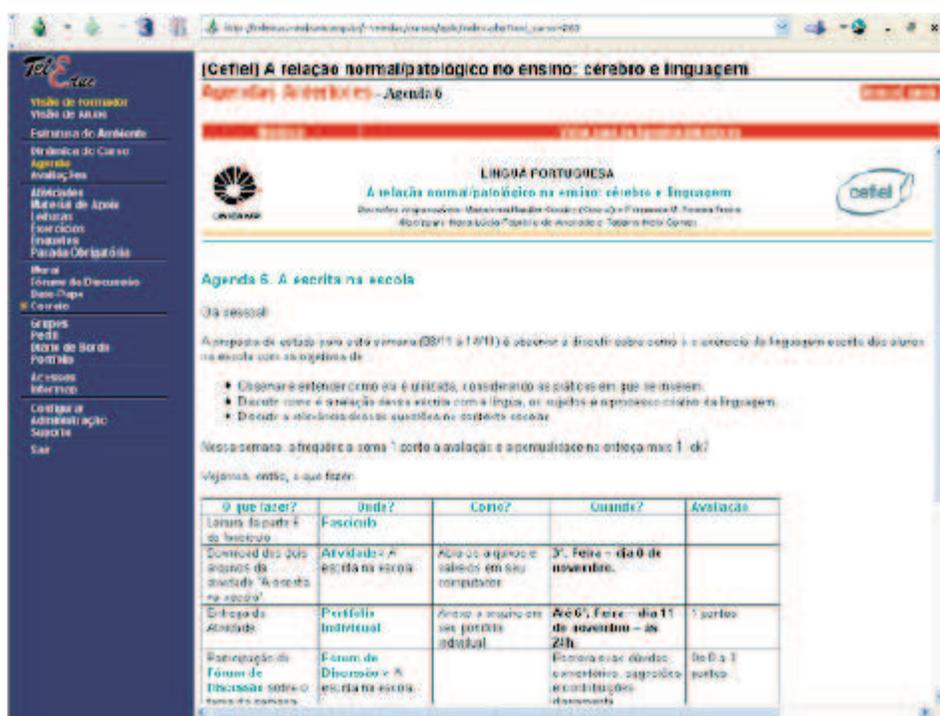


Figura 3: Agenda do curso: “A relação normal/patológico no ensino: cérebro e linguagem”. (À esquerda da tela estão os links que dão acesso às diferentes ferramentas do ambiente. À direita está o conteúdo da ferramenta em uso – Agenda – que, nos cursos do CEFIEL, apresenta uma tabela que orienta as atividades dos professores-cursistas com base nas seguintes questões: O que fazer? Onde? Como? Quando? Avaliação).

A equipe de cada curso escolhe um subconjunto de ferramentas para ser usado, que pode ser alterado no decorrer do próprio curso. Assim, é possível que em um determinado momento algumas ferramentas não sejam visíveis no lado esquerdo da tela. Tornar disponível ou não uma ferramenta durante o curso é parte das decisões metodológicas tomadas por cada equipe e o oferecimento de uma nova ferramenta é, geralmente, anunciado na Agenda.

Na ferramenta Estrutura do Ambiente¹² o usuário encontra uma descrição das funcionalidades de cada ferramenta, do ponto de vista de seus idealizadores. Nem sempre

¹² Eis a descrição das ferramentas: (http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/estrutura.php?)

“Agenda

É a página de entrada do ambiente e do curso em andamento. Traz a programação de um determinado período do curso (pode ser diária, semanal, etc.).

Atividades

Apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso.

os usuários do ambiente usam uma ferramenta de acordo com a sua concepção original, o que mostra a flexibilidade do ambiente na sua forma de utilização em função dos objetivos/metodologia utilizada (Rocha, 2002; Rocha *et al*, 2001).

Material de Apoio

Apresenta informações úteis relacionadas à temática do curso, subsidiando o desenvolvimento das atividades propostas.

Leituras

Apresenta artigos relacionados à temática do curso podendo incluir sugestões de revistas, jornais, endereços na Web, etc.

Parada Obrigatória

Contém materiais que visam desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo do curso.

Fóruns de Discussão

Permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão naquele momento do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens.

Mural

Espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso.

Bate-Papo

Permite uma conversa em tempo-real entre os alunos do curso e os formadores. Os horários de bate-papo com a presença dos formadores são, geralmente, informados na “Agenda”. Se houver interesse do grupo de alunos, o bate-papo pode ser utilizado em outros horários.

Correio

Trata-se de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente. Assim, todos os participantes de um curso podem enviar e receber mensagens através deste correio. Todos, a cada acesso, devem consultar seu conteúdo a fim de verificar as novas mensagens recebidas.

Perfil

Trata-se de um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se “conhecer a distância” visando ações de comprometimento entre o grupo. Além disso, favorece a escolha de parceiros para o desenvolvimento de atividades do curso (formação de grupos de pessoas com interesses em comum).

Diário de Bordo

Como o nome sugere, trata-se de um espaço reservado para que cada participante possa registrar suas experiências ao longo do curso: sucessos, dificuldades, dúvidas, anseios, visando proporcionar meios que desencadeiem um processo reflexivo a respeito do seu processo de aprendizagem. As anotações pessoais podem ser compartilhadas ou não com os demais. Em caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como outro meio de comunicação.

Portfólio

Nesta ferramenta os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais Portfólios e comentá-los se assim o desejar.

2. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS EM UM DOS CURSOS: QUESTÕES INICIAIS

Nessa seção retomamos a questão que orienta a presente análise de dados: o que se faz nesse contexto de ensino-aprendizagem em relação ao trabalho *com* e *sobre* a escrita?

Antes, porém, é preciso compreender como essa prática com a leitura/escrita acontece ao longo do curso. Como já foi dito, os cursos são organizados ao redor de Atividades, uma das ferramentas de conteúdo do ambiente TelEduc, para serem feitas pelos professores-cursistas, visando à aplicação dos conceitos teóricos tratados ao longo do curso. Essas atividades podem ser análises de diferentes tipos de textos: textos escritos por alunos do ensino fundamental da escola pública, textos da imprensa escrita, textos literários, materiais didáticos usados em sala de aula, artigos que provocam uma reflexão sobre o trabalho de sala de aula. Cada uma delas prevê uma série de outras, cujas soluções são apoiadas por diferentes tipos de materiais, além dos livros que compõem a coleção *Linguagem e Letramento em foco*. Os materiais são selecionados de acordo com as necessidades encontradas pelos professores-formadores, em função do acompanhamento longitudinal que fazem do aproveitamento dos professores-cursistas no curso. Dessa forma, cada curso desenvolve a proposta original de maneira flexível de modo a responder às questões e aos interesses de um grupo particular de professores-cursistas.

As atividades são, então, lidas e comentadas pelos professores-formadores e colegas do curso. Cria-se, assim, uma rede de leitores/comentadores cujo papel é promover mudanças no trabalho *com* e *sobre* a escrita, bem como constituir um grupo permanente de discussão sobre questões relevantes a respeito da aquisição e uso da leitura/escrita na escola.

O contexto de ensino-aprendizagem em foco, portanto, se caracteriza por uma intensa troca de mensagens por meio de várias ferramentas do ambiente e pela circulação de textos produzidos pelos professores-cursistas em resposta às atividades propostas pelos professores-formadores dos cursos. Com o objetivo de analisar o trabalho *com* e *sobre* a escrita nesse contexto de formação selecionamos alguns extratos do curso “Escrita e Reescrita”, coordenado por um dos autores desse artigo, tendo como pano de fundo os relatórios de avaliação dos demais cursos oferecidos.

3. IDÉIAS PRÉ-CONCEBIDAS E NOVAS CONSTRUÇÕES: CURSOS À DISTÂNCIA

Os professores-cursistas da primeira edição dos cursos do CEFIEL, assim como muitas outras pessoas, têm uma idéia pré-concebida de que cursos à distância são “mais fáceis” do que cursos presenciais, embora este não fosse um curso totalmente à distância, uma vez que cerca de 1/3 de sua carga horária foi desenvolvida presencialmente, como já foi dito. Alguns professores-cursistas, por exemplo, mencionaram que estavam simultaneamente envolvidos em dois outros cursos além daquele oferecido pelo CEFIEL. Com o início dos cursos tais

idéias precisaram ser revistas, tão logo os participantes perceberam a necessidade de disciplina e de tempo de dedicação. Em relação a essa visão de cursos à distância, veja-se o que escreveu uma professora-cursista do curso “Escrita e Reescrita” no Diário de Bordo, destinado ao registro das vivências em relação à aprendizagem, ao longo do curso.

Extrato 1 - ferramenta: Diário de Bordo

Particularmente eu tinha outra visão de cursos à distância. Por meio da apresentação do curso nos nossos dois dias do 1º encontro [referindo-se ao encontro presencial], bem como o desenvolvimento dele agora, quero parabenizar a organização e a estrutura que ele traz!

Pelo menos dois comentários podem ser feitos sobre esse depoimento. O primeiro é que a professora-cursista mostrou algum tipo de desconfiança (“*tinha outra visão*”) sobre a efetividade de cursos à distância que pode ter origem no senso comum que associa esse tipo de cursos à falta de seriedade. Em segundo lugar, é possível observar um tom de surpresa (marcado pelo uso da exclamação) em relação à estrutura e organização do curso. Talvez isso se deva ao fato de tomarmos a prática do professor como ponto de partida para a reflexão teórico-prática. É possível que essa professora-cursista tenha familiaridade com cursos que enfatizam novas técnicas, novas teorias, novas tendências, mas não consideram o que já é feito em sala de aula.

Nesse excerto a professora-cursista expressa não somente uma idéia pré-concebida, mas, também, uma mudança no modo de perceber o curso no qual está envolvida, e envia um recado aos formadores (“...*quero parabenizar a organização e a estrutura que ele traz!*”).

Ainda em relação à percepção construída ao longo do curso sobre o processo de formação, há outro excerto, de outra cursista, no Diário de Bordo, em tom reflexivo:

Extrato 2 - ferramenta: Diário de Bordo

Acabo de enviar as respostas da atividade 2 do encontro presencial e gostei bastante de poder refletir sobre a atividade de escrita; não havia percebido, mas isto já estava ficando tão mecanizado em minha vida que quase me esqueço do quanto é bom a gente poder parar e refletir sobre nossa própria prática. É tão comum dizermos que o aluno tem que escrever que nos esquecemos de que isto se aplica a nós também. Fico feliz de retomar a prática escrita e fazer do computador mais que uma máquina de escrever.

Nessa mensagem eletrônica a professora-cursista faz uma reflexão sobre sua redescoberta da escrita/reescrita, associando-a ao seu trabalho em sala de aula e afirmando que deseja “*fazer do computador mais que uma máquina de escrever*” o que sugere que ela vai explorar o uso do computador (e, por extensão, talvez, a Internet) de um modo diferenciado.

Os dois depoimentos – o primeiro de maneira indireta e, o segundo, mais explicitamente – mostram como os professores-cursistas são incitados ao longo do curso

a lidar com a própria escrita e, a partir desse exercício, a lidar com a produção escrita dos alunos em sala de aula.

4. A APROPRIAÇÃO DE ESPAÇOS VIRTUAIS E AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE NELES SE ESTABELECEM

Em relação à escrita em contextos de comunicação mediada por computadores há duas questões inter-relacionadas que devem ser levadas em consideração. A primeira delas diz respeito aos *nomes* das ferramentas do ambiente de ensino-aprendizagem utilizado. Há evidências de que esses nomes sugerem ao escrevente um gênero textual o que, em alguma medida, tem um efeito sobre *o que* se escreve e *o modo* como se escreve, especialmente se se trata de um escrevente pouco familiarizado com espaços de leitura/escrita virtuais (Freire, 2003; Rocha *et al*, 2001). A outra questão se refere à *interface* das diferentes ferramentas de comunicação do ambiente. O trabalho do *designer* de interfaces é projetar um meio de comunicação entre o usuário e um sistema computacional (uma ferramenta de comunicação, por exemplo) que mantenha, tanto quanto possível, o esforço cognitivo do usuário voltado para a tarefa em questão e não para a interface. Quando isso ocorre diz-se que há uma boa *usabilidade* da ferramenta, o que pode ter um efeito sobre o modo de apropriação e sobre a sua utilização (Rocha & Baranauskas, 2000). Em outras palavras, além da organização do querer-dizer e da seleção de recursos expressivos para dizer, contam também elementos que dizem respeito ao modo como foi desenvolvida, do ponto de vista computacional, uma determinada ferramenta.

Vejam, por exemplo, o nome de uma das ferramentas, o Mural. Uma das definições dessa palavra em Português do Brasil (PB) é a seguinte: “referente a muro ou parede, especialmente do ponto de vista da utilização desses espaços para fins publicitários, para informações, avisos, etc.” (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1981). Essa mesma palavra é usada como a forma reduzida da expressão “quadro-mural”. As duas acepções indicam, portanto, um lugar onde se coloca algum tipo de informação, seja em escolas, escritórios, repartições públicas. Nas escolas, a informação veiculada depende da localização do mural: nos corredores, na sala dos professores, na secretaria, nas salas de aula. Alguns murais são restritos a avisos/informes específicos, enquanto outros são abertos para que os alunos coloquem outras que desejam dividir com seus pares. Nos murais abertos é comum encontrar divulgação de festivais e festas, aulas particulares, trabalhos escolares. O mural pode, portanto, ter vários gêneros textuais ao mesmo tempo.

De acordo com a descrição dessa ferramenta (ver nota 12) o Mural é considerado um “espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso”.

Vejam como essa ferramenta foi usada no curso “Escrita e Reescrita”. Ao final do curso, cerca de 60 mensagens foram postadas e somente uma delas foi escrita por um dos formadores. O caso do Mural é particularmente interessante para a análise porque mostra a variedade de propósitos que levam os professores-cursistas a escrever nesse espaço. Há

uma diversidade de temas como pode ser visto por alguns títulos das mensagens colocadas no Mural que foram agrupadas a seguir:

Extrato 3 - ferramenta: Mural – Exemplos de títulos de mensagens postadas

“Tudo pode ser diferente...”; “De tudo, somente três coisas permanecem”; “O contexto é importante”; “A palavra e o sentido”; “VERDADES”; “Acredite, Professor!”; “Refletindo...”; “Educação...”; “mudanças”; “Leitura: novos caminhos”; “A linguagem da Internet”; “Livros em bancas de revistas”; “Será assim?”; “O valor das coisas”; “Ser ou ...”; “Sugestão de leitura”; “Preconceito lingüístico”; “Ortografia”; “Ambição (Fulano)”; “Comentário para Fulano”; “re; Fulano”; “Recado para Fulano”; “Muito bom...”; “Charles Chaplin e o sorriso”; “Reflexão; Fulana”; “Fórum”; “A Arte de Ensinar a Escrever”; “Hoje é Dia do Professor!”; “Resposta a Fulano”; “Poema – Ensinar”; “advogado do diabo”; “O desafio é reescrever”; “Como posso colocar minha foto?”; “UM DESAFIO: ESCREVER”; “sonhar é preciso”; “Vale a pena”; “Pontuar ou não pontuar?”; “Vida”.

Em conformidade com o seu *nome*, no Mural, observa-se uma mistura de reflexões, notas pessoais, poemas, sugestões de leitura, pensamentos, comentários sobre as atividades e sobre os textos, escritos com fontes de diferentes tamanhos, cores e formatos. O Mural foi uma espécie de “ponto de encontro democrático” entre os professores-cursistas.

Nesse espaço, constroem relações sociais, ao mesmo tempo em que constituem uma pequena comunidade virtual, cujo denominador comum é, além do estudo de questões relacionadas à escrita, também a divulgação e a troca de outros tipos de mensagens. Como exemplo de mensagem que focaliza o conteúdo do curso destaca-se aquela intitulada “Pontuar ou não pontuar” que foi grafada em vermelho, em negrito e em itálico (“Sugiro a leitura do livro: O conto da ilha desconhecida, de José Saramago (...) Nesse livro o autor não utiliza a pontuação convencional, apenas vírgulas e pontos finais. A história é muito bonita e ‘vale a pena’ conhecer esse tipo de escrita”). Como ilustração de outros tipos de mensagens selecionamos: o registro parcial de uma letra de música brasileira, popular nos anos 80 (“Viver e não ter a vergonha de ser feliz”); o cumprimento a todos pelo dia do professor, grafado em negrito e em espaço duplo (“Quero enviar a todos um abraço muito carinhoso”); e a cópia de poemas que são compartilhados com os colegas.

Mensagens como essas últimas podem ser interpretadas como gestos de apoio/solidariedade que vão sendo construídos entre os professores-cursistas de maneira informal e não planejada e que contribuem para o fortalecimento da comunidade porque criam uma espécie de reconhecimento mútuo e um sentimento de proximidade entre eles nesse contexto de formação. Esses resultados são corroborados pela revisão de vários estudos feita por Wallace (2003) no contexto de aprendizagem *online* e, também, pelos resultados da pesquisa relatada em Cavalcanti & Bizon (no prelo) sobre um módulo de um curso de especialização à distância para professores de língua portuguesa. Para Wallace (op. cit.) a criação de uma comunidade, no caso virtual, inclui colaboração, se baseia na história compartilhada de seus membros e no propósito que os une.

Parte dessas mensagens, no entanto, poderiam ser enviadas por meio de outras ferramentas de comunicação. Esse é o caso da mensagem intitulada “Como posso colocar minha foto?” que poderia ter sido postada no Fórum “Questões Gerais”, especialmente aberto para tirar as dúvidas dos cursistas sobre a utilização do ambiente.

Coisa semelhante ocorre quando o Mural se torna, por vezes, um “quase-Diário” e, ao mesmo tempo, uma espécie de Correio eletrônico. Uma das participantes (Heliana¹³) faz uma reflexão pessoal sobre a escrita e reescrita. Quatro dias depois, Mariela escreve uma resposta para a colega. E como ela faz isso? Colocando o nome da mensagem anterior (enviada por Heliana) como parte do título de sua resposta.

Extrato 4 - ferramenta: Mural (Mensagem de Heliana)

*O desafio é reescrever
o grande desafio não é escrever e sim reescrever o que foi escrito, sem tirar o espírito do autor.*

Extrato 5 - ferramenta: Mural (Resposta de Mariela)

*Reflexão Heliana
Colega,
O desafio é o processo ler -escrever-reescrever, não tem nada de magia, é preciso vivenciar, praticar. um abraço, Mariela*

Alguns aspectos sobre o modo como esse grupo de professores-cursistas usou o Mural chamam a atenção. Em primeiro lugar, foram enviadas mensagens que poderiam ser postadas em outros lugares (isto é, em outras ferramentas) se considerarmos seus propósitos. Esse é o caso, por exemplo, das mensagens de cunho reflexivo que focalizam um tema que surgiu em uma discussão durante o curso. Esse tipo de mensagem poderia ter sido postada no Diário de Bordo e compartilhada com todos, caso o autor quisesse torná-la pública. O Mural, diferentemente do Diário, não oferece a opção de compartilhamento de informações entre as pessoas que participam do curso, ou seja, todas as mensagens são públicas. Além disso, as mensagens não são organizadas por autor e, sim, por data de postagem. Portanto, é mais fácil (e rápido) encontrar uma mensagem no Mural do que no Diário, especialmente se se trata de um espaço frequentemente visitado, como ocorre neste curso.

Há outra categoria de mensagens no Mural que poderia ter sido enviada pelo Correio eletrônico. São aquelas que, informalmente, se transformam em uma espécie de diálogo entre dois professores-cursistas ou as que deliberadamente solicitam uma resposta específica de alguém. Veja-se a mensagem intitulada *Mensagem para Maria*. O autor sabe o que quer dizer e para quem, mas o espaço “habitual” de comunicação dessa comunidade (o Mural), o que talvez lhe assegurasse que a sua mensagem seria lida. Ocorre assim, uma

¹³ Os nomes dos professores-cursistas foram trocados para manter sigilo de suas identidades.

espécie de “deslizamento” entre o gênero/ferramenta pretendido (o Correio) e o gênero/ferramenta usado (o Mural).

Tal hipótese parece ser reforçada quando se observa o modo particular como alguns participantes indicam que a sua mensagem no Mural é uma resposta a uma outra, por meio da abreviação *RE*, comumente usada na comunicação do Correio eletrônico, seguida pelo nome da pessoa a quem se destina (*RE: Maria*). Torna-se assim, evidente, a influência do uso do Correio eletrônico sobre o uso do Mural. De modo semelhante, observa-se ainda a influência do Portfólio - uma ferramenta muito usada ao longo dos cursos - sobre o uso do Mural. No Portfólio os professores-cursistas podem inserir comentários nos Portfólios dos colegas, desde que eles estejam compartilhados, isto é, disponíveis para leitura. O título de uma das mensagens do Mural era *Comentário para Maria*, análogo ao termo adotado no Portfólio.

Mas há, ainda, outro aspecto, mais sutil, que não pode passar despercebido e que exerce um papel importante na constituição/manutenção da comunidade. São aquelas mensagens – algumas das quais sem relação direta com os conteúdos das discussões teórico-práticas – que soam como mensagens de apoio, de estima, de apreço pelo outro, de reconhecimento do esforço/envolvimento no curso, de encorajamento, de compartilhamento de dúvidas e ansiedades e que são muito importantes para o estabelecimento de relações de cordialidade e de entrosamento entre pessoas que (quase) não se conhecem, mas que estabelecem, aos poucos, laços afetivos e de identificação pessoal/profissional.

O uso do Mural por essa comunidade particular mostra que ele foi eleito como meio de comunicação preferencial. Por meio do Mural os professores-cursistas fazem diferentes *ações com a linguagem* servindo-se de diferentes gêneros textuais: bilhetes, classificados, poemas, cartões de felicitações, etc. Uma característica do Mural que pode ter contribuído para esse uso intensivo é a simplicidade de sua interface que permite - mesmo a usuários pouco familiarizados com a tecnologia – o envio de mensagens sem dificuldade.

Observa-se, no entanto, que alguns autores das mensagens do Mural *sabiam* que seus textos bem poderiam ser colocados em outros espaços de comunicação. E porque, ainda assim, usavam o Mural? Provavelmente porque queriam se assegurar de que a mensagem seria *lida* e, nada melhor, que ela fosse escrita no “ponto de encontro” do grupo.

Em contrapartida, os professores-formadores do curso, usaram a ferramenta Parada Obrigatória para publicar informações consideradas relevantes para o curso: sugestões relacionadas a programas de TV, reportagens e referências bibliográficas sobre os conteúdos. Essas informações – que também poderiam ser colocadas no Mural – foram postadas na Parada Obrigatória, talvez com o objetivo de organizá-las de modo a facilitar a busca de informação pelos participantes.

Essa apropriação (para usar um termo introduzido por Certeau, 1996) das ferramentas do ambiente estabeleceu “territórios” ocupados diferentemente pelos professores-formadores e pelos professores-cursistas de forma consensual, pelo *uso*, sem nenhum tipo de acordo prévio entre as partes.

5. BATE-PAPO: LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO

As sessões de Bate-papo compõem um material lingüístico para análise bastante interessante. Durante essas conversações, geralmente informais, mas focalizadas sobre um tema teórico, pode-se observar como os participantes reagem à dinamicidade imposta pela rápida alternância de interlocutores e assuntos inter-relacionados. Para o novato, esse tipo de interação não é fácil de ser acompanhada. Por outro lado, essa ferramenta é uma das mais importantes para dar aos participantes geograficamente distantes um sentimento de “pertencimento” (Cavalcanti & Bizon, 2004) a uma comunidade que começa a se tornar concreta no curso.

Em geral as sessões começam com uma série de cumprimentos entre todos os participantes que entram no espaço virtual. Até que o formador envie uma mensagem que representa o início formal da discussão referente ao tópico previamente anunciado na Agenda, muitos assuntos aparecem como o clima em uma e outra cidade, a novidade da interação eletrônica e a falta de tempo para realizar as atividades do curso. Enfim, os participantes conversam sobre aquilo que todos conversamos no dia-a-dia (Cavalcanti & Bizon, op. cit. e no prelo).

Considerando o ritmo frenético da conversação por meio da escrita e o ritmo que se impõe na leitura das mensagens para acompanhar a discussão, ocorrem com freqüência lapsos/deslizes. Isso pode ser resultado da rápida digitação – uma espécie de “lapso dos dedos” – e/ou falta de familiaridade com o computador. Há também problemas relacionados à ortografia. Outras vezes, relacionados à concordância nominal e verbal. Esses são, no entanto, menos freqüentes porque nesse tipo de conversação via escrita parece haver menor controle sobre a estrutura sintática das sentenças porque elas são, em geral, curtas. Lapsos gramaticais não foram encontrados nos dados analisados.

Diferentemente das situações assíncronas da interação, quando é possível ter mais tempo para reler o que se escreve, em uma sessão de Bate-papo poucas pessoas conseguem reler o que escrevem em suas mensagens, pressionadas pela urgência de ler e escrever no ritmo estabelecido pela interação. Nessas situações, é possível observar que alguns cursistas se sentem mal quando comentem um engano. Assim que observam o que aconteceu, desculpam-se e/ou reescrevem o que fizeram rapidamente. Isto mostra o cuidado que eles têm em relação a sua imagem como um escrevente que domina a língua padrão. Isto também está relacionado à sua identidade profissional e à cobrança da sociedade em relação à disciplina de especialização: a língua portuguesa.

Veja-se a seguir como uma das professoras-cursistas da sessão intitulada *Produção escrita* do curso “Escrita e Reescrita” corrige o que acabara de escrever instantes antes:

Extrato 6 - ferramenta: Bate-papo

(21:17:19) Eneida fala para Todos : É importante an alizarmos que a escrita coletiva é uma estratégia para trabalhar com grandes grupos

(21:18:21) Eneida fala para Todos : Desculpe!!! "analisar"

Em outra sessão em que o tema era a variação na ortografia, um participante comete um engano ortográfico.

Extrato 7 - ferramenta: Bate-papo

(20:19:45) *Fabiana fala para Todos : Olá pessoal, tive problemas na conexão.*

Dois dias depois, Fabiana envia uma mensagem aos formadores para se desculpar do equívoco. A mensagem é intitulada “Erro ortográfico”:

Extrato 8 - ferramenta: Correio

*Pessoal...
Desculpe-me pelo erro ortográfico da palavra "conexão", escrito no bate-papo anterior. Abraços...*

Essas atividades podem ser consideradas como episódios de refacção textual de acordo com Abaurre et al. (1997), relacionados, neste caso, a correções ortográficas que ocorrem, às vezes, quase simultaneamente ao ato de escrever e, outras, depois de sua realização. Em ambos os casos o que está em jogo é a imagem (*the face* para Goffman, 1959) do escrevente, um aspecto certamente relevante no contexto de formação de professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada deve ser tomada como parte de um estudo exploratório: cada resultado indicando a possibilidade de novos estudos com base no *corpus* resultante dos cursos oferecidos.

Embora o desempenho insatisfatório em leitura/escrita dos alunos seja uma discussão antiga e recorrente na área educacional, pautada em pressupostos teóricos nem sempre convergentes, pouco se fala/faz em relação ao exercício da escrita do professor em formação. Se é parte do papel do professor em sala de aula interferir no processo de aquisição e uso da escrita de seus alunos é importante que ele seja leitor de si mesmo e possa interferir em sua própria escrita como meio de refletir sobre esse processo. Muitas vezes a ação pedagógica do professor é orientada por estratégias que são, na maioria das vezes, baseadas em diferentes pontos de vista sobre a linguagem, sem o necessário questionamento sobre as possíveis implicações dessas diferentes perspectivas para a prática. Partir da própria escrita como meio de refletir sobre a escrita mostrou ser um meio produtivo de reflexão teórico-prática.

Os extratos analisados mostram que o professor-cursista assume – em meio às atividades propostas no curso que tratam de conteúdos específicos – o lugar de leitor/

escrevente, uma vez que as interações se fazem quase exclusivamente por meio da escrita. Assim, ao longo do curso, o professor-cursista se vê às voltas com diferentes modos de organizar o que pretende dizer (e o que os outros dizem) com diferentes propósitos, por meio de diferentes gêneros textuais, o que implica o uso de diferentes ferramentas do ambiente. Os dados analisados mostram que ler e escrever nesses espaços virtuais requer uma compreensão/interpretação dos suportes textuais que permitem o uso da linguagem. Pode-se escrever mensagens em Fóruns, escrever e responder mensagens do Correio eletrônico, participar de sessões de Bate-papo, fazer comentários a respeito dos trabalhos dos colegas nos Portfólios, divulgar uma notícia no Mural, apresentar-se aos demais participantes do curso no Perfil, fazer anotações pessoais no Diário de Bordo. A diversidade de textos, de escreventes e de leitores constitui um diferencial importante no processo de formação dos professores na área de Alfabetização e Linguagem.

Observando o curso analisado e os demais oferecidos pelo CEFIEL, um resultado expressivo se relaciona ao fato de os professores-cursistas relatarem que escreveram/reescreveram e leram muito mais do que habitualmente o fazem, mesmo aqueles pouco familiarizados com a tecnologia. Para esses, os cursos foram também um meio de aprender noções de Letramento Digital de uma maneira informal, situada/contextualizada.

Diferente do que ocorre na formação continuada presencial, nos cursos semipresenciais os conteúdos podem ser recorrentemente discutidos e considerados a partir de outros pontos de vista. Isso acontece porque os professores-formadores têm à disposição ferramentas que tornam mais fácil o acompanhamento das várias etapas do desenvolvimento das atividades pelos professores-cursistas e, também, porque todos eles podem ler e comentar o trabalho dos colegas. Assim, uma produtiva rede de discussão é formada em torno de tópicos focalizados ao longo do curso. Tais tópicos são continuamente reinterpretados de acordo com a experiência de cada um, bem como, de acordo com as relações estabelecidas entre todos ao longo do curso, aspectos que consideramos produtivos em contextos de formação continuada.

Novos avanços tecnológicos, possivelmente, produzirão outras metodologias de formação. Com o advento da Internet Avançada e o crescimento de seu uso, por exemplo, há um grande interesse no desenvolvimento de ferramentas de comunicação síncronas baseadas na transmissão de áudio e vídeo que tornarão possíveis outras formas de interação além daquela que se faz por meio da escrita¹⁴. Entretanto, o uso de ferramentas síncronas e assíncronas que enfatizam o uso da escrita, no caso dos cursos do CEFIEL, foi bastante produtivo por duas razões. Primeiro, no contexto de Alfabetização e Letramento, a prática *com* e *sobre* a escrita é de crucial importância tanto para a aprendizagem de conteúdos específicos, quanto para aprender mais sobre o que é *ler* e o que é *escrever*. Os professores-cursistas podem construir sobre si e sobre seus alunos (novas) imagens do que é ser leitor e escrevente. A outra razão diz respeito à dificuldade de acesso a computadores, conectados

¹⁴ Esse é o caso do Projeto TIDIA-Ae (*Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada - Aprendizagem Eletrônica*) com suporte da FAPESP-SP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - <http://tidia-ae.incubadora.fapesp.br/portal>).

à Internet. Muitos dos professores-cursistas só tinham acesso a Internet por meio de linha discada, o que interferiu no aproveitamento ao longo do curso.

É provável que a Internet Avançada demore a ser disponibilizada a esse público, mas esperamos que os professores continuem a escrever e a ler, assumindo cada vez mais o lugar de leitor/escrevente. Esse lugar “envolve mais do que uma resposta crítica ao texto” (Wallace, 1992. p.61), exige um posicionamento crítico amplo, que vai além do próprio texto para incluir tipos e usos da tecnologia. Os cursistas deram mostras de que estão em um caminho de desenvolvimento potencial: *trabalharam* com o próprio texto e com o texto do Outro (que tanto pode ser um autor de renome, um colega professor, um aluno de sala de aula), usaram as ferramentas do ambiente virtual com autonomia e, atendendo às atividades desenvolvidas no curso, analisaram as práticas de sala de aula na escola e o processo de formação continuada do qual foram protagonistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (1997). Em busca de pistas. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; Fiad, Raquel Salek; Mayrink-Sabinson, Maria Laura. *Cenas de aquisição de escrita: o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL), Mercado de Letras (Coleção Leituras no Brasil):13-49.
- AZINIAN, H. (2004). *Educação a distância: relatos de experiência e reflexões*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.134p.
- CAVALCANTI, M. do C.; BIZON, A. C. C. (2004). “At least we’re all in the same boat!” Online learning as a turbulent journey in Ilana Snyder and Catherine Beavis (eds) *Doing Literacy Online – Teaching, Learning and Playing in an Electronic World*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press: 69-88.
- _____. (no prelo) *En route through metaphors: Chatrooms as safe places to deal with difficulties in an online course in ZANOTTO, Mara, CAVALCANTI, Marilda & CAMERON, Lynne (orgs) Confronting Metaphor in Use – An Applied Linguistics Approach*. Amesterdã: John Benjamins.
- CERTEAU, M. de. (1996/1994). *A invenção do cotidiano – Artes do Fazer*. Petrópolis, RJ, Brazil: Vozes. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- FREIRE, F. M. P. (2003). Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Ed.) com FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sérgio Ferreira do. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Editora Cortez. p. 65-88.
- FREIRE, F. M. P.; ROCHA, H. V. da. (2002). Formação em Serviço (a Distância) de Profissionais de Educação Especial. In: Conference Proceedings of the VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - Ie2002. Espanha: Universidad de Vigo. Novembro de 2002 <http://www-gist.det.uvigo.es/~ie2002/>
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- KLEIMAN, A. B. (1999). *Oficina de Leitura. Teoria e Prática*. Campinas: Pontes. 104p.
- LAVE, J. e WENGER, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MORAES, M. C. (2002). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED. 212p.
- POSSENTI, S. (2005). *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC. 61p.
- ROCHA, H. V. da. (2002). O ambiente TelEduc para a educação a distância baseada na Web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, Maria Cândida (Org.) *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED. p. 197-212.
- ROCHA, H. V. da.; BARANAUSKAS, M. C. C. (2000). *Design e avaliação de interfaces humano-computador*. São Paulo, SP.: IME-USP. 244p.
- ROCHA, H. V. da.; OEIRAS, J. Y.; FREIRE, F. M. P.; ROMANI, L. A. S. (2001). Design de ambientes para EaD: (re)significações do usuário. In: *Anais do Workshop de Interface Humano-Computador*, Florianópolis. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). v. 1, p. 84-95. October, 2001.
- RUSCHEL, R. C.; FREIRE, F. M. P.; BERNARDI, N.; CARDOZO, E.; GUIMARAES, E. G. ; D'ABREU, J. V. V.; CHELLA, M. T.; HARRIS, A. L. N. C. ; MARTINS, M. C.; CUPERSCHMID, A. R. M. (2005). Transporting present laboratory experiments on environmental comfort to Remote Access Laboratories. In: *Anais do II Workshop TIDIA FAPESP, 2005*, São Paulo. Anais do II Workshop TIDIA, 2005. p. 1-10. http://tidia-ae.incubadora.fapesp.br/portal/documents/external_documents/IIWTF/fullpapers/
- VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs). (2003). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp. 204p.
- WALLACE, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (org.) *Critical Language Awareness*. Essex: Longman.p.59-92.
- WALLACE, R. (2003). Online learning in higher education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*.v. 3, 2, p.241-280.