



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

**Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento
acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL**

Maceió
2019

ANTONIO CARLOS SANTOS DE LIMA

Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

L732d Lima, Antonio Carlos Santos de.
Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL / Antonio Carlos Santos de Lima. – 2019.
205 f.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Inclui bibliografia.
Apêndices: f. 172-188.
Anexos: f. 189-205.

1. Formação inicial do professor. 2. Letramento. 3. Educação a distância. 4. Interação professor-aluno. I. Título

CDU: 37.014.242



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

Título do trabalho: "DA NECESSIDADE DE UMA INTERMEDIÇÃO SENSÍVEL: Reflexões sobre letramento acadêmico no contexto de Educação a Distância do Ifal"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

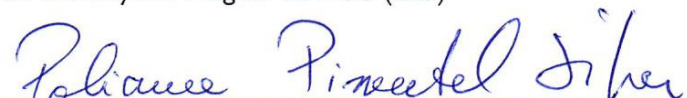


Prof.ª. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (Ufal)



Prof.ª. Dra. Poliana Pimentel Silva (Ifal)



Prof.ª. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/Ufal)



Prof.ª. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 15 de abril de 2019.

Para a Bel, minha esposa, por todas as intermediações sensíveis necessárias a
minha permanência no mundo;

Para minha mãe, Vitória, que traz no nome todas as façanhas do meu existir;

Para minhas filhas, Ana Carla e Giovana, que perpetuarão minha essência;

Para minhas irmãs, pelo colo de sempre.

AGRADECIMENTOS

À Força Divina que nos criou.

Ao mestre Jesus, pelo modelo de ser, que tem amenizado as dores do mundo.

À minha orientadora, professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, que, sensivelmente, orientou, cuidou sem perder o rigor necessário à sua conduta ético-profissional.

À professora Dra. Lúcia de Fátima Santos, pelos ensinamentos para a vida e para a formação acadêmico-profissional.

À banca do Exame de Qualificação, professora Dra. Inez Matoso, professora Dra. Rossana Viana Gaia e professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, pelas valiosas contribuições as quais foram fundamentais para a finalização deste trabalho.

À banca examinadora, professor Dr. Deywid Wagner de Melo, professora Dra. Inez Matoso, professora Dra. Poliana Pimentel e professora Dra. Cristina Felipeto, pela avaliação cuidadosa e responsável.

Ao professor Dr. Cristiano Lessa de Oliveira, por ser colaborador da pesquisa.

À Diretoria de Educação a Distância do IFAL, na pessoa pedagoga Ana Cristina Nascimento Cavalcante Vieira, por me permitir realizar a pesquisa no âmbito institucional e pessoal, sendo compreensiva em minhas ausências, e por ter me dado a força de que sempre precisei.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Educação, Empreendedorismo, Letramento e Tecnologias” (CNPq/IFAL), cujos vínculos transcendem a pesquisa e a produção acadêmica.

A todos/as os/as amigos/as que cederam um pouco de si para que eu oferecesse o melhor de mim: Aurineide Profirio Barros Correia (a Doca), Cleide Calheiros da Silva, Danielle Farias de Gusmão, Josenice Cláudia Moura de Lima, Josineide Francisco Sampaio (a Neide), Lilian Soares de Figueiredo Luz (extensiva ao Toninho, seu esposo), Luís Antônio Costa Silva (o Lula), Manoel Santos da Silva, Marici Lopes da Silva, Roberval Santos da Silva, Sidiane Ferreira Batista, Solange Fagá e Tiago Jorge de Araújo Barbosa (o Bob).

Às amigas Vânia Omena e Flávia Karolina, pessoas queridas que o IFAL me proporcionou conhecer.

Aos amigos e familiares, que me incentivaram, acolheram-me e me ajudaram a prosseguir.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de produção textual e a apreensão do letramento acadêmico (FISCHER, 2007a, 2007b, 2008; FIAD, 2011, 2013; MARINHO, 2009, 2010; SANTOS, 2007, 2015; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999 e ZAVALLA, 2010) no curso de licenciatura em Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), à luz da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Para a realização do estudo, utilizamos uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTI, 1998, 2008) cujo contexto foi uma turma de Letras-Português pertencente a um polo de EaD do IFAL, localizado no sertão alagoano. Em tal contexto, analisamos produções escritas dos alunos, a partir de orientações e *feedbacks* do professor e da tutora, em interações em momentos presenciais e em fóruns de discussão. Nas análises efetuadas, constatamos que os alunos, professores em formação inicial, apesar de já terem se apropriado da linguagem escrita, apresentam lacunas em determinados aspectos inerentes às produções acadêmicas, tais como: produção textual sem evidência de apropriação de conceitos constantes em textos-base, ausência de elementos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros produzidos a partir da solicitação do professor e evidência de dificuldades quanto ao domínio de aspectos formais da língua presentes em processos de retextualização. Concluímos que essas lacunas poderiam ser minimizadas a partir de uma intermediação sensível de professores e/ou tutora. Acreditamos que no processo de formação de sujeitos que atuarão na docência não se pode prescindir de interlocuções responsivas para que a constituição dos alunos, futuros professores, aconteça de modo intrinsecamente vinculado às reais necessidades das práticas situadas de leitura e escrita nas quais esses alunos atuarão.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores; Letramento Acadêmico; Educação a Distância; Intermediação Sensível.

ABSTRACT

This study aims to analyze the textual production process as well as the academic literacy apprehension (FISCHER, 2007a, 2007b, 2008; FIAD, 2011, 2013, MARINHO, 2009, 2010, SANTOS, 2007, 2015, LEA, STREET, 1998, LILLIS, 1999 and ZAVALLA, 2010) in a distance learning Teaching Degree Course in Language - Portuguese- from the Federal Institute of Alagoas (IFAL), in the light of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). In order to carry out this study, we used a qualitative research approach (CHIZZOTI, 1998, 2008), which context was a group of Teaching Degree graduates from the Federal Institute of Alagoas distance learning polo, located in the backwoods in Alagoas. In this context, we analyzed written productions of the graduates, from teacher and tutor's guidelines and feedback, in face-to-face interactive meetings and in online discussion forums. During the analysis, we found out that graduates, teachers in initial formation, although they have already appropriated written language, they presented gaps in certain respects to academic productions, such as: textual production without evidence of concepts in base texts appropriation, absence of linguistic-discursive elements inherent in the genres produced from the teacher's request, and evidence of difficulties in the domain of formal aspects of language present in retextualization processes. We conclude that these gaps could be minimized through a sensitive intermediation of teachers and / or tutor. We believe that in the process of subjects formation who will act in teaching, we cannot do it without responsive interlocutions so that the graduates' constitution, prospective teachers, happens in a way intrinsically linked to the real needs of the situated reading and writing practices in which these students will act.

Keywords: Initial Teacher Formation; Academic Literacy; Distance Learning; Sensitive Intermediation.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de producción textual y la comprensión de literacidad académica (FISCHER, 2007a, 2007b, 2008; FIAD, 2011, 2013; MARINHO, 2009, 2010; SANTOS, 2007, 2015; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999 y ZAVALLA, 2010) en el curso de grado en Letras Portugués en educación a distancia del Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a la luz de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Para la realización del estudio, utilizamos un abordaje de investigación de naturaleza cualitativa (CHIZZOTI, 1998, 2008) cuyo contexto fue en un grupo de Letras Portugués perteneciente a un polo de Educación a distancia del IFAL, ubicado en el desierto alagoano. En este contexto, analizamos las producciones escritas de los alumnos, a partir de orientaciones y de *feedbacks* del profesor y del tutor, en interacciones presenciales y en fórums de discusión. En las análisis realizadas, identificamos que los alumnos, profesores en formación inicial, aunque se hayan apropiado del lenguaje escrito, presentan lagunas en determinados aspectos inherentes a las producciones académicas, tales como: escrita sin evidencia de apropiación de conceptos constantes en los textos base, ausencia de elementos lingüístico discursivos inherentes a los géneros producidos a partir de la solicitud del profesor y evidencia de dificultades cuanto al dominio de aspectos formales de la lengua en proceso de retextualización. Concluimos que esas lagunas podrían ser minimizadas a partir de una intermediación sensible de profesores y/o tutores. Creemos que en el proceso de formación de sujetos que actuarán en la docencia no se puede prescindir de interlocuciones responsivas, para que la constitución de los alumnos, futuros profesores, ocurran de modo intrínsecamente vinculado a las reales necesidades de las prácticas situadas de lectura y escrita en las cuales ellos actuarán.

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores; Educación a Distancia; Literacidad Académica; intermediación sensible.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

DIREAD – Diretoria de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

FL I – Fundamentos da Linguística I

LAD – Letramento Acadêmico para a Docência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEL – Novos Estudos dos Letramentos

NLS – New Literacy Studies

PIBICT – Projeto de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Apresentação de disciplina no AVA	78
Figura 02	Apresentação da disciplina Fundamentos da Linguística I no <i>Moodle</i>	105
Figura 03	Proposta do professor para participação no fórum	129
Figura 04	Primeira postagem de Lara	124
Figura 05	Primeira postagem do professor	125
Figura 06	Segunda postagem de Lara	129
Figura 07	Primeira postagem de Lavínia	131
Figura 08	Primeira postagem de Sílvio	131
Figura 09	Primeira postagem de Bruce	132
Figura 10	Terceira postagem de Lara	134
Figura 11	Orientações do professor para a produção de texto	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Marcas de interlocução acerca de produções dos discentes	53
Quadro 02	Atividades e recursos disponíveis no <i>Moodle</i> do IFAL	75
Quadro 03	Técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa	90
Quadro 04	Normas de transcrição	91
Quadro 05	Propostas de produção na disciplina Fundamentos da Linguística I	106
Quadro 06	Proposta de atividade do professor	106
Quadro 07	Postagem de Lavínia	109
Quadro 08	Apresentação do professor no primeiro momento da aula presencial	111
Quadro 09	Apresentação da Proposta de trabalho	111
Quadro 10	Motivações dos alunos para ingresso no curso de Letras-Português a distância	114
Quadro 11	Impressão dos alunos sobre a atuação no curso	116
Quadro 12	Considerações do professor sobre a atuação no fórum	118
Quadro 13	Considerações do professor sobre a atuação no fórum	118
Quadro 14	Quantificação das postagens dos sujeitos envolvidos na interação	127
Quadro 15	Primeiro parágrafo do texto de Bruce	139
Quadro 16	Segundo parágrafo do texto de Bruce	140
Quadro 17	Quarto parágrafo do texto de Bruce	141
Quadro 18	Quinto parágrafo do texto de Bruce	141
Quadro 19	Primeiro parágrafo do texto de Lara	143
Quadro 20	Abordagem temática do texto de Lara	144
Quadro 21	Marcas de informalidade no texto e Lara	144
Quadro 22	Articulação no texto de Lavínia	146
Quadro 23	Articulação no texto de Lavínia	147
Quadro 24	Articulação no texto de Silvio	148
Quadro 25	Articulação no texto de Silvio	149
Quadro 26	Articulação no texto de Silvio	149
Quadro 27	<i>Feedback</i> para Bruce	153
Quadro 28	<i>Feedback</i> para Lavínia	153

Quadro 29	<i>Feedback para Lara</i>	153
Quadro 30	<i>Feedback para Silvio</i>	154

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DIÁLOGOS TEÓRICOS	23
2.1	Iniciando o diálogo a partir de pressupostos bakhtinianos	24
2.1.1	Língua e interação: a intermediação sensível	24
2.1.2	Dialogicidade e responsividade	28
2.1.3	Os gêneros discursivos	32
2.2	Dialogando sobre letramento(s)	34
2.2.1	Letramento acadêmico	45
2.2.2	Letramento digital	50
2.3	A formação do professor como agente de letramento	54
2.4	Uma nova demanda de letramento: a Educação a Distância	56
2.4.1	Um conceito dinâmico	57
2.4.2	A Educação a Distância no Brasil	60
2.4.3	A Educação a Distância no IFAL	72
3.	TRAJETOS METODOLÓGICOS	80
3.1	Pesquisa em Linguística Aplicada: enfoque no letramento e na formação de professores	83
3.2	Aguçando o olhar: abordagens da pesquisa	86
3.3	Contexto da pesquisa: o curso de Letras-Português a distância	93
3.3.1	Sujeitos da pesquisa	97
3.3.2	Caracterização dos sujeitos	98
4.	REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO: DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS À NECESSIDADE DE UMA INTERMEDIÇÃO SENSÍVEL	101
4.1	O contexto das práticas de letramento: a disciplina Fundamentos da Linguística I	103
4.2	A atuação do professor e sua relação com a produção dos alunos	108
4.3	A atuação do professor e sua relação com o contexto de formação dos alunos	113

4.4	A atuação do professor e sua relação com a produção dos alunos sobre concepções de língua e linguagem	118
4.5	A produção escrita dos alunos na disciplina Fundamentos da Linguística I	120
4.5.1	A produção escrita no fórum de discussão	121
4.5.2	A produção escrita dos alunos nas atividades	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICES	172
	ANEXOS	189

1. INTRODUÇÃO

As razões que justificam as discussões sobre as práticas de leitura¹ e produção de textos podem ser diversas, mas uma das questões centrais está relacionada ao uso dessas práticas “em diferentes contextos históricos e sociais; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos específicos” (STREET, 2014, p. 7). Tais usos, concebidos como letramentos, que contribuem para que os sujeitos exerçam seus papéis sociais, são práticas que se manifestam em diferentes situações, espaços e atividades, em condições reais (SANTOS; PAZ, 2014).

Ao considerarmos as reflexões de Street (2014) acerca do letramento em diferentes contextos, depreendemos que há vários letramentos e que essa diversidade está relacionada a variados fatores, podendo ser analisado sob diversas perspectivas. Uma delas é a do letramento acadêmico (BEZERRA, 2012; FIAD, 2011; LEA E STREET, 1998; ZAVALA, 2010) que investiga tais práticas no contexto universitário uma vez que, nesse contexto, elas são utilizadas de modo específico e possibilitam aos sujeitos atuarem de forma efetiva nas mais variadas situações em que os conhecimentos oriundos desse contexto são requeridos.

De acordo com Chokwe (2015, p. 39), a escrita acadêmica é uma das habilidades mais questionadas na universidade, pois a maioria das atividades desenvolvidas pelos alunos requer uma demonstração de aprendizagem através da escrita² cuja avaliação centra-se tanto em aspectos linguístico-discursivos, imanentes ao texto enquanto gênero, textual ou discursivo³, quanto nas evidências da apropriação dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, concebemos gêneros discursivos como enunciados que estão a serviço das necessidades comunicativas

¹ Neste estudo, concebemos leitura como um processo de compreensão relacionado ao conhecimento de mundo e da língua, ou seja, um ato de construção de significados que acontece na relação que o sujeito estabelece entre as informações explícitas nos textos – a partir do conhecimento da língua - e as outras adquiridas através das relações dialógicas constituídas ao longo de sua existência - o conhecimento de mundo, pois no ato de ler, “o leitor confronta os valores, as crenças que estão no mundo escrito, estão em sua mente e em sua realidade, enquanto sujeito histórico e social” (BENEVIDES, 2008, p. 88).

² Tradução nossa. No original: Academic writing is one of the most critical skills at university because most assessment tasks require a demonstration of learning through writing.

³ Neste estudo, utilizaremos, indistintamente, os termos gêneros discursivos (BKAHTIN, 2003) e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010).

dos sujeitos em suas atuações sociais que se materializam sob formas relativamente estáveis, as quais apresentam conteúdo composicional, temático e estilístico (BAKHTIN, 2003) e gêneros textuais concebidos como “realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades comunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). Por essa razão, faz-se necessário refletir sobre o letramento acadêmico a partir de uma perspectiva que envolva não só o texto, mas também o contexto histórico e social de sua produção (FIAD, 2013).

Assumir essa posição teórica compreende a observância tanto do aspecto estrutural da produção de texto como da construção do saber inscrito nesse processo. Isso quer dizer que a perspectiva do letramento acadêmico em cursos de formação de professores enforma um sujeito que atua com/na linguagem para que seu desenvolvimento esteja voltado não apenas para a apreensão do conhecimento, inerente à área de atuação, mas para o fazer pedagógico. Pelo fato de os saberes compartilhados na formação docente serem utilizados em futuras atuações pedagógicas, defendemos a concepção de um professor como agente de letramento, ou seja, aquele que valoriza as práticas situadas de leitura, produção de texto, bem como o contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos nessas práticas (KLEIMAN, 2007).

Como uma forma de contribuir para ampliar a discussão sobre letramento acadêmico, associado à formação de professores, esta pesquisa, vinculada aos preceitos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (doravante LA), busca refletir sobre práticas de letramento acadêmico de professores em formação inicial num contexto de Educação a Distância (doravante EaD).

A partir da assertiva de Fiad (2013) acerca da necessidade de considerarmos o contexto social para refletirmos sobre letramentos e por se tratar de uma reflexão que envolve o ensino a distância, faz-se necessário considerarmos esse contexto de ensino no qual o letramento digital tem significativo papel, uma vez que ele é uma condição adquirida por sujeitos que se apropriam da tecnologia digital e exercem, nesse meio, práticas de leitura e de produção de textos (SOARES, 2002).

Em função de as problemáticas acerca dos usos da leitura e da produção de textos no processo de ensino e aprendizagem estarem associadas a questões que envolvem as práticas sociais de linguagem, torna-se pertinente embasar esta

reflexão a partir da noção de língua como um fenômeno social da interação verbal que se realiza através de enunciados, os quais estão a serviço dessa interação e intrinsecamente relacionados ao contexto e às demandas nele emergentes. (BAKHTIN, 2010a). Em segundo lugar, atrelar o estudo às reflexões sobre letramento que, neste estudo, é definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos para fins específicos (KLEIMAN, 2012). E, por fim, no entendimento do letramento acadêmico que será aqui concebido sob duas perspectivas, usos específicos de leitura e produção textual no contexto acadêmico (FIAD, 2011) e modelo de análise de leitura e produção de gêneros acadêmicos no contexto universitário (LEA; STREET, 1998).

O letramento acadêmico, na perspectiva da LA, área de conhecimento que embasa esta tese, tem importante representação nos estudos sobre letramentos. Segundo Santos (2015),

não surpreende o número representativo de pesquisas sobre letramento em Linguística Aplicada (LA), porque, desde os momentos iniciais da constituição epistemológica dessa área, já é conhecida a intrínseca relação das pesquisas desenvolvidas com o contexto social, com as práticas discursivas de usos da linguagem (p. 125).

O interesse em empreender uma pesquisa num contexto de EaD voltada aos estudos dos letramentos surgiu após algumas experiências vivenciadas na disciplina TCC – Elaboração de Projetos no curso de Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em dois polos de apoio presencial, Maragogi e São José da Laje, situados, respectivamente, no litoral e zona da mata alagoana⁴.

Nessa vivência com alunos no 8º período do curso, foram identificadas algumas lacunas relacionadas à sua atuação como sujeitos inseridos em um curso superior, principalmente em relação à produção de determinados gêneros acadêmicos. Na maioria das vezes, essas produções não apresentavam marcas de

⁴ Essa constatação ocorreu quando iniciei, no ano de 2010, minha experiência como professor no curso superior de Letras-Português, modalidade a distância, no IFAL. Chamou-me à atenção o fato de alunos de regiões geograficamente distantes, e com características específicas, apresentarem dificuldades semelhantes no tocante à leitura e à produção de textos. Maragogi, situada no litoral norte alagoano, com população de 18.749 habitantes, possui taxa de escolarização de 95,6% (6 a 14 anos) e IDEB de 3,2 e 2,4 para os anos iniciais e finais, respectivamente. Já a cidade de São José da Laje, localizada na zona da mata, com uma taxa de escolarização de 92,8% (6 a 14 anos) e 23.855 habitantes, possui IDEB de 5,1 e 4,1, respectivamente, para os anos iniciais e finais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 01/2019.

um sujeito familiarizado com esses gêneros, principalmente em se tratando de um graduando do curso de Letras.

Em relação aos aspectos macrotextuais, as produções de grande parte dos alunos configuravam-se como reprodução de fragmentos de textos lidos, o que evidenciava a não apreensão de conhecimentos oriundos das leituras propostas no processo de formação ou, ainda, a falta de conhecimento sobre o processo de inscrição do dizer do outro. Particularmente, esse aspecto, identificado como ausência de menção aos teóricos como forma de demarcar a autoria e respaldar os argumentos apresentados em produções escritas, é um dos mais condizentes com a escrita acadêmica.

Quanto aos aspectos microtextuais, não se verificava a utilização de elementos linguístico-discursivos adequados à escrita formal, tais como a utilização de marcadores coesivos, coerência, além de desvios da norma padrão.

Nesse contexto, a proposta deste estudo se alia aos estudos sobre letramento acadêmico que, como já dissemos, têm refletido sobre práticas de leitura e produção textual de graduandos durante seu percurso na graduação. Propomos, com essa discussão, refletir acerca da problemática da leitura e da produção textual na universidade, uma vez que são constantes questionamentos de professores universitários acerca da dificuldade dos alunos de lerem e produzirem textos acadêmicos, o que nos alerta para a necessidade de problematizar sobre tais queixas em pesquisas (MARINHO, 2009). A esse respeito, Fischer (2007a) afirma que

se a universidade aceitar passivamente que os alunos ingressantes na esfera acadêmica têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramentos, continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados. Não basta um discurso da crise – do *déficit* de letramento – para caracterizar os letramentos de alunos ingressos em cursos de graduação. (p. 21, grifos da autora).

Essa discussão contempla diversos contextos de ensino superior, motivo pelo qual a utilizamos para refletir sobre a formação acadêmica na Educação a Distância. É interessante considerar, também, que uma reflexão nessa perspectiva, dado o contexto no qual ela se realiza (um curso de Letras) contempla a análise de leitura e produção textual de sujeitos que poderão atuar como professores de língua

portuguesa. Além disso, os cursos de Educação a Distância, muitas vezes, são a única oportunidade de muitos trabalhadores retomarem seus estudos para poderem se integrar ao mercado de trabalho. A modalidade em si não desqualifica o processo de ensino e aprendizagem sobre o qual nos debruçamos, tal processo ocorre nos dois contextos, o presencial ou não-presencial, e pode ser problematizado considerando suas especificidades.

Admitida pela atual LDB (BRASIL, 1996), a EaD tem ocupado significativo espaço no cenário da educação nacional. Esse formato de educação tem se consolidado, sobretudo, pela ampla possibilidade de acesso aos mais variados níveis de ensino dos quais os indivíduos podem dispor, graças ao desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, a interação entre professores e alunos ocorre, na maioria das vezes, através do uso desses recursos. Além disso, no contexto da EaD o processo de interação ocorre, na maioria das vezes, virtualmente. Por essa razão, os sujeitos não dispõem de recursos que possam, além do texto, contribuir para a apreensão dos saberes.

A partir dessa reflexão, analisar a participação de alunos em práticas situadas de leitura e produção escrita no contexto de formação acadêmica pode contribuir para a criação de inteligibilidades sobre o uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006) no processo da formação docente sobre o trabalho com/pela linguagem.

A formação docente é aqui concebida como apropriação de saberes determinantes para a profissionalização do professor (BLOCK; RAUSCH, 2014). Segundo Tardif (2014), essa formação é diversificada, pois não há apenas uma fonte de apreensão de saberes, mas a inicial deve é a que tem maior relevância no processo formativo do professor.

Nesse sentido, nos cursos de licenciatura, o conhecimento sobre o qual os graduandos se debruçam, além de se constituírem como objeto de estudo desses sujeitos para a apreensão de saberes teóricos, também compõe sua formação como docentes.

Pelo fato de estarmos voltados para um contexto de ensino e aprendizagem, no qual a interação assume lugar imprescindível, faz-se necessário subsidiar nossa reflexão a partir de categorias como a dialogicidade, processo no qual os integrantes de uma dada esfera social interagem a partir de atos enunciativos (BAKHTIN, 2003,

2010a) e a responsividade, definida como uma réplica construída a partir do processo de compreensão, com a qual o sujeito responde aos discursos com os quais mantêm contato, concordando, discordando, ampliando (BAKHTIN, 2003, 2010a).

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** refletir sobre práticas de letramento acadêmico em um curso de Letras-Português a distância do IFAL e suas implicações na formação do professor de língua portuguesa e, como **objetivos específicos**: caracterizar as práticas de letramento realizadas em um curso de Letras-Português a Distância do IFAL a partir de produções de texto dos alunos; analisar como os alunos respondem às práticas de letramento presentes nesse contexto de formação de professores; identificar fatores que interferem nessas respostas e problematizar acerca das implicações das práticas de letramento na formação desses sujeitos como futuros professores de Língua Portuguesa.

Relacionadas a esses objetivos, propusemos as seguintes questões norteadoras: como se caracterizam as práticas de letramento em cursos de Letras-Português a Distância do IFAL? Como os alunos respondem ativamente a essas práticas? Que fatores interferem nessas respostas? Quais as implicações dessas práticas na formação de professores de língua portuguesa como agentes de letramento?

Para responder a essas questões, adotamos a pesquisa qualitativa (CHIZZOTI, 1998, 2008), de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1996), em razão de nessa abordagem haver a possibilidade de adotarmos multimétodos de investigação (CHIZZOTI, 2008), entre os quais, os de cunho etnográfico, pois essa perspectiva de reflexão, ao ser utilizada em estudos sobre a escrita “permite ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita” (MARINHO, 2009, p. 23).

O contexto da pesquisa foi uma turma do curso de Letras-Português a distância do IFAL, na disciplina Fundamentos da Linguística I, desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2013, cujas práticas de leitura e produção ocorreram num polo presencial localizado na cidade de Santana do Ipanema, em Alagoas. O *corpus* constitui-se de produções de quatro alunos que se caracterizaram como sujeitos de pesquisa, realizadas em uma disciplina da matriz curricular do curso.

Nosso foco de investigação centra-se no processo de formação inicial de professores com enfoque no letramento acadêmico. Nesse contexto, a produção textual dos alunos constituiu-se como principal dado de análise, uma vez que ela desvela aspectos do processo de formação no qual é essencial, por parte do professor, uma intermediação sensível para que os sujeitos em formação possam adquirir os saberes necessários à atuação docente.

Compreendemos a intermediação sensível como uma prática pedagógica, baseada em princípios éticos e de equidade, na qual o professor seja sensível ao histórico de letramentos dos alunos e os torne capazes de desenvolver suas produções textuais de modo adequado ao contexto no qual são requeridas.

Pelas razões expostas anteriormente, consideramos pertinente observar alguns momentos presenciais pelo fato de eles se constituírem parte do processo de formação em EaD e de neles haver a possibilidade de identificar fatores, tais como lacunas nas orientações e ausência de *feedbacks*⁵, que interferem no processo de letramento. Nessa mesma perspectiva, a partir de um questionário de caracterização e de entrevistas semiestruturadas, foi identificado o contexto sociohistórico dos alunos que se constituíram como sujeitos da pesquisa. Isso por se tratar de um estudo situado nos marcos do letramento, que considera tal contexto em práticas de leitura e produção textual.

O referencial teórico utilizado para subsidiar a reflexão está relacionado aos estudos do letramento, com base em autores como Street (1984, 2007), Barton e Hamilton (2000), Barton e Lee (2015), Gee (1996), Johns (1997), Marcuschi (2001, 2004) Silva e Araújo (2012) e Soares (1999); para a discussão sobre letramento acadêmico, contamos com as reflexões de Fischer (2007a, 2007b, 2008), Fiad (2011, 2013), Marinho (2009, 2010), Santos (2007, 2015), Lea e Street (1998), Lillis (1999) e Zavalla (2010). Acerca do letramento digital, utilizamos as reflexões de Abreu-e-Lima; Alves (2011), Almeida (2003), Buzato (2006, 2007), Goulart (2011), Pinheiro e Araújo (2012), Coscarelli e Ribeiro (2011); a discussão sobre língua, interação, responsividade, dialogismo e gêneros do discurso será embasada em

⁵ O termo *feedback* está incorporado na maioria dos contextos da EaD. Nesta tese, esse termo será utilizado para designar toda resposta do/a professor/a ou do/a tutor/a no processo de interação com os alunos.

Bakhtin (2003, 2010a); a abordagem sobre EaD fundamenta-se em Belloni (2004, 2015), Litto e Formiga (2009) entre outros; a fundamentação sobre formação de professor será norteadada por Kleiman (2012), Matêncio (2002, 2006, 2009), Tardif (2014) e Pimenta (1999).

Estruturamos a presente tese em três seções. Na primeira, intitulada “Diálogos teóricos” apresentamos uma discussão a qual envolve pressupostos teóricos relacionados ao letramento e alguns de seus desdobramentos, como o letramento acadêmico e o letramento digital. Pelo fato de o letramento envolver a leitura e a escrita, que são práticas da linguagem, ampliamos nossa discussão com algumas das principais categorias de Bakhtin (2003, 2010a) acerca da linguagem, como língua e interação, dialogismo e responsividade e gêneros do discurso. Ainda nessa seção, apresentamos um panorama da EaD, partindo de uma discussão sobre a modalidade tanto em âmbito global quanto local, com ênfase no contexto no qual a pesquisa foi realizada.

Intitulada “Trajetos metodológicos”, a segunda seção contempla os aspectos concernentes à metodologia da pesquisa. Iniciamos estabelecendo uma correlação entre o campo do saber no qual está situado nosso estudo, a LA, e a vertente metodológica que a ele se coaduna, como a pesquisa qualitativa. Além disso, apresentamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como a caracterização dos sujeitos envolvidos.

Já na seção “Reflexões interpretativistas”, a terceira, analisamos o processo de formação dos alunos que se constituíram como sujeitos de pesquisa, com ênfase na intermediação do professor associada a algumas produções de texto dos alunos.

Essa análise foi subsidiada pela técnica da observação dos momentos presenciais da disciplina analisada, das entrevistas semiestruturadas e do questionário de caracterização, aplicado no início do estudo para seleção dos sujeitos da pesquisa.

Nas análises efetuadas, constatamos que esses alunos, apesar de utilizarem das práticas de leitura e produção textual, apresentam lacunas em determinados aspectos inerentes às produções acadêmicas, tais como escrita sem evidência de apropriação de conceitos constantes em textos utilizados como referencial teórico, ausência de elementos linguístico-discursivos inerentes a determinados gêneros acadêmicos e evidência de dificuldades quanto ao domínio de aspectos formais da

língua na produção desses gêneros e que tais lacunas estão relacionadas aos diálogos e intermediações do professor e da tutora.

Compreendemos que as lacunas identificadas decorrem da prevalência de dois modelos sobre os quais se situam algumas reflexões acerca da produção de textos acadêmicos, que coexistem no contexto universitário: o da habilidade de estudos e o da socialização acadêmica. Nesses dois modelos, há a desconsideração do contexto histórico-social dos estudantes e, por conseguinte, da natureza de suas produções escritas no que se refere às práticas institucionais (LEA; STREET, 1998). De acordo com Lillis (1999), tal desconsideração, bem como a ausência de mecanismos adequados para a apropriação do gênero acadêmico, faz com que a produção desse gênero se constitua como um mistério para os alunos, o que Street (2010) denomina de dimensões escondidas.

Como proposta para suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos em razão da predominância dos modelos de habilidade de estudo e socialização acadêmica, Lea e Street (1998) propõem o modelo de letramento acadêmico, no qual é considerado o histórico de letramento dos alunos como aspecto importante para o domínio da escrita dos gêneros acadêmicos.

Considerar o histórico de letramento dos alunos implica identificar as lacunas por eles apresentadas ao longo do seu processo de formação, o que significa que o professor deve ser sensível aos fatores que interferem no surgimento e na manutenção dessas lacunas. Isso o permitiria, considerando esses diversos aspectos, utilizar-se de intermediações necessárias para que os alunos se apropriem adequadamente do gênero acadêmico. São elementos constitutivos desse tipo de intermediação, que aqui denominamos de intermediação sensível, a dialogicidade, a responsividade e as orientações adequadas quanto os modos de dizer, as características, as modalizações e os empregos lexicais inerentes a esse e a outros gêneros, a depender do contexto de circulação.

2. DIÁLOGOS TEÓRICOS

O objeto de estudo aqui abordado relaciona-se ao letramento acadêmico de professores em formação num contexto de EaD. Para subsidiar nossas análises, utilizamos como pressupostos teóricos categorias como língua, interação, responsividade, dialogismo e gêneros do discurso, fundamentadas em Bakhtin (2003, 2010a), e associadas àquelas apresentadas por estudiosos do letramento. Além disso, apresentamos uma discussão sobre a EaD, com reflexões de Belloni (2004, 2015), Litto e Formiga (2009), entre outros, e formação de professores (KLEIMAN, 2012), (MATÊNCIO, 2002, 2006, 2009), (TARDIF, 2014) e (PIMENTA, 1999).

Nas reflexões sobre o letramento, apresentamos uma abordagem desse processo em âmbito mais amplo, global, e em seguida, a partir da perspectiva dos novos estudos do letramento⁶, numa visão mais específica, utilizando um conceito mais amplo de letramento, a partir das perspectivas autônoma e ideológica apresentadas por Street (1984). Para essa reflexão, recorreremos às discussões de autores como Street (1984, 2007), Barton e Hamilton (2000), Barton e Lee (2015), Gee (1996), Johns (1997), Marcuschi (2001, 2004) Silva e Araújo (2012) e Soares (1999).

Pelo fato de considerarmos que não há apenas um letramento, mas diversos, a depender das esferas sociais das quais os sujeitos fazem parte, discorreremos sobre dois desses fenômenos, que se relacionam com o nosso foco de estudo: o letramento digital e o acadêmico. Para tal, utilizamos reflexões de Abreu-e-Lima; Alves (2011), Almeida (2003), Buzato (2006, 2007), Goulart (2011) Pinheiro e Araújo (2012), Coscarelli e Ribeiro (2011) acerca de letramento digital e, para discorrermos sobre o letramento acadêmico, apresentamos um cotejo sobre as concepções de Fischer (2007a, 2007b, 2008), Fiad (2011, 2013), Marinho (2009, 2010), Santos (2007, 2015), Lea e Street (1998), Lillis (1999) e Zavalla (2010).

⁶ Segundo Miranda (2016), os Novos Estudos do Letramento são reconhecidos no contexto internacional pela sigla NLS, equivalente à expressão *New Literacy Studies*. No Brasil, a sigla correspondente à expressão é NEL (Novos Estudos do Letramento).

2.1 Iniciando o diálogo a partir de pressupostos bakhtinianos

A prática de letramento, que envolve os processos de compreensão e de produção de textos em contextos específicos para fins específicos, está circunscrita no processo de interação verbal que, mediado pela linguagem, é corresponsável pelas diversas atividades humanas. A partir de pressupostos bakhtinianos, compreendemos que os usos da língua são multiformes, do mesmo modo que os diversos contextos nos quais há atuação dos sujeitos também o são (BAKHTIN, 2003). Assim, num estudo que se propõe discutir o letramento de professores em formação, conceitos como língua, interação, responsividade, dialogismo e gêneros do discurso subsidiam nossa discussão, como apresentaremos nesta seção.

2.1.1 Língua e interação: a intermediação sensível

Estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem implicam uma reflexão sobre língua, uma vez que ela é utilizada pelos sujeitos em interações relacionadas tanto ao processo de ensino e aprendizagem quanto às demais práticas sociais (SANTOS 2007).

Nesta pesquisa, utilizamos a definição de língua proposta por Bakhtin (2010a), que a considera como um construto sócio histórico cuja apropriação possibilita uma plena atuação social. Por meio da língua os sujeitos interagem nas mais variadas esferas e podem compartilhar os conhecimentos socialmente constituídos como socioconstrução da realidade de determinado sujeito ou grupo social e que suscita em outrem, ou em outros grupos, uma resposta ativa. Nesse aspecto, a língua possibilita a interação, por meio da qual os sujeitos vão se constituindo e assumindo espaços sociais diversos, condicionados a variadas circunstâncias.

A utilização da língua nos processos de interação pressupõe, desse modo, não apenas apropriação de uma estrutura, mas o modo como essa estrutura é utilizada no estabelecimento dos valores ideológicos socialmente construídos (BAKHTIN, 2010a). Nessa perspectiva, Bakhtin (2010a) afirma que a verdadeira substância da língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 2010a, p. 172, grifos do autor).

A partir dessa afirmação de Bakhtin (2010a), compreendemos que, no uso corrente da língua, a consciência linguística dos interlocutores, sujeitos da interação, não está relacionada apenas a um sistema abstrato de normas, mas ao uso contextual de cada forma em particular, pois, na verdade, não são palavras que são pronunciadas ou escutadas, mas verdades, mentiras, coisas boas, más, importantes, triviais, agradáveis ou não (BAKHTIN, 2010a). Sendo assim, é a partir da perspectiva da constituição de sentidos que se estabelece a interação; e as repostas dadas a cada discurso ocorrem a partir de um processo de reflexão de cada sujeito que requer do outro uma resposta; assim, a língua se configura como um “*processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2010a, p. 132, grifos do autor).

Compreendamos, desse modo, que a interação, essa inter-relação que se estabelece através da língua, “se faz presente na construção e nos efeitos de sentido do discurso, na compreensão ativa e responsiva, como numa réplica, suscitando sempre uma reação, uma resposta do interlocutor” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 119).

Nesse movimento, a interlocução estabelecida nos processos interacionais é fundamental na apreensão do saber, no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. A interação é constitutiva das relações sociais e vai construindo sentidos.

A partir dessas reflexões, concebemos a interação como um processo dialógico, que se vale da língua para se estabelecer, e que acontece em função da relação entre um *eu* o um *outro*, através dos mais diversos enunciados.

No processo de interação, o discurso do falante é determinado em função da resposta do ouvinte que deve apresentar como contra discurso “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Mas, nesse contexto de interação, há que se considerar as situações

sociais mediatas e imediatas as quais determinam as formas enunciativas centradas na palavra, signo ideológico por excelência (BAKHTIN, 2010a).

Ao considerarmos que os enunciados são determinados em função da relação dialógica entre os sujeitos, consideremos importante salientar a existência de um horizonte social definido, que estabelece a construção dos enunciados a partir do contexto social desses sujeitos (BKAHTIN, 2010a). A essa relação eu e outro dá-se o nome de alteridade. A esse respeito, Bakhtin (2010a) afirma que a palavra “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (p. 117) no processo de interação.

Ao discorrer sobre a interação, Sobral (2009, p. 44) afirma que ela “é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal”. Nessa mesma perspectiva, Silva e Almeida (2013) também concebem a interação numa perspectiva dialógica. Segundo as autoras, a interação pela linguagem fundamenta-se em alguns princípios essenciais:

No diálogo com o outro, que se relaciona à ideia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, constituído na interação verbal; na unidade das diferenças, noção de que a linguagem é heterogênea, portanto marcada pela presença do outro, onde estão presentes os papéis sociais, a posição dos interlocutores, suas imagens diante dos outros interlocutores e da sociedade e; na discursividade (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 123).

Nesse sentido, a língua assume papel central no processo de interação social, logo nas relações dialógicas. Assim, sua utilização nas diversas esferas sociais requer do sujeito uma adequada apropriação, uma vez que a língua não é apenas estrutura. É importante considerar a interação pela língua em contextos de ensino, uma vez que ela pode ser vista como “o lugar em que as estruturas sociais são reproduzidas, mas também como o lugar em que identidades sociais podem ser transformadas” (KLEIMAN, 1998, p. 198).

Neste estudo, a observação do aspecto interacional estabelecido nos ambientes síncronos e assíncronos⁷ no contexto da EaD, bem como a análise desse

⁷ Os termos síncronos e assíncrono são comumente utilizados na educação a distância. Um ambiente síncrono quando a participação do/a aluno/a, professor/a ou tutor/a ocorre no mesmo

aspecto em relação à construção do saber e da apropriação do letramento, propicia-nos um aprofundamento importante no campo das discussões sobre letramento. Nesse sentido, defendemos o empreendimento de uma intermediação sensível como ação necessária para a apropriação do letramento que, no caso deste estudo, se circunscreve no contexto acadêmico.

Nesta tese, a intermediação sensível é concebida como uma prática pedagógica na qual o professor é sensível aos diversos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da produção de textos de modo atender às demandas do contexto onde essas práticas são requeridas. Nesse sentido, tanto a as experiências extraescolares quanto as escolares – inclusive aquelas adquiridas em etapas anteriores – devem ser levadas em conta.

O conceito de intermediação sensível deriva de duas categorias utilizadas em contextos nos quais a interação está presente e que requer um planejamento de ações: a escuta sensível (BARBIER, 2002) e a pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987).

De acordo com Barbier (2002), a escuta sensível apoia-se na empatia, pois o pesquisador procura sentir o universo do outro para poder compreender comportamentos, ideias, valores e crenças, os quais, efetivamente, se relacionam com a sua atuação em dado contexto. Erickson (1987), ao discorrer sobre pedagogia culturalmente sensível, propõe que haja, por parte da escola e, por conseguinte, por parte dos professores, o empreendimento de ações que, no processo interacional, minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Dessa forma, o termo “sensível” não denota sensibilidade no sentido afetivo apenas, mas significa, também, “professor atento”, que parte de algo, que observa, reflete sobre o processo pedagógico no qual está inserido. Assim, ele contextualiza seu fazer não a partir de um roteiro previamente “dado”, mas de um conhecimento construído no diálogo em sala de aula.

A dialogicidade presente nesses movimentos docentes de intermediação sensível, caracterizada por ações planejadas que atendam às necessidades e

instante e no mesmo ambiente. Em nossa pesquisa, a aula presencial constitui-se como exemplo desse tipo de ambiente. Por sua vez, no ambiente assíncrono é permitido aos sujeitos envolvidos interagirem em tempos e espaços diferentes, como é o caso do fórum.

especificidades apresentadas pelos alunos, constitui-se elemento fundamental para a apropriação do letramento acadêmico.

Podemos relacionar essas ações planejadas ao que Souto Maior (2018) denomina de etapas articuladas na atividade docente, ou seja: a) sondagem de aspectos relevantes que merecem ser revisitados a partir da expectativa de aprendizagem do grupo aprendente; b) seleção de aspectos da linguagem adequados ao contexto; e c) organização metodológica conduzida a partir de princípios avaliativos.

Assim, entendemos que uma intermediação que se realiza sensivelmente contribui para minimizar ações excludentes em sala de aula, uma vez que a empatia pode possibilitar ao professor a reflexão sobre seu fazer a partir da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos.

Pelo fato de considerarmos que a perspectiva dialógica permeia todo o processo interacional, compreendemos a necessidade de discutirmos sobre a responsividade, pelo fato de ela ser constitutiva do processo dialógico, como veremos no tópico seguinte.

2.1.2 Dialogicidade e responsividade

A interação pela linguagem se estabelece em inter-relações recíprocas, orientadas, norteadas pelo contexto sócio-histórico sem excluir uma contra-ação (BAKHTIN, 2010a); cada sujeito utiliza o enunciado para imprimir seu ponto de vista, o que pode se constituir como resistência, concordância, completude. Como afirma Gnerre (1994, p. 5), “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que se realizam os atos linguísticos”. Ao fazer referência a Bourdieu, o autor reitera que o poder da palavra mobiliza a autoridade acumulada que, por sua vez, é centrada no ato linguístico. Nesse sentido, as produções linguísticas adquirem valor se realizadas no contexto social e cultural apropriado (GNERRE, 1994).

Na sala de aula, e nos diversos contextos de ensino, através da intermediação, o professor pode valer-se dessa autoridade para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos os quais contemplam não apenas o letramento

acadêmico, mas também outros saberes necessários à sua atuação social, tais como os técnicos, os científicos e os conceituais.

Esse processo se realiza através da língua, concebida como prática social (BAKHTIN, 2010a). Ao considerar essa concepção de linguagem, Santos (2007) afirma que os sujeitos constroem e reconstróem as mais diversas atividades na dinamicidade e instabilidade das relações histórico-sociais. Para Abreu (2013),

a linguagem, enquanto prática que responde às necessidades e comunicação instituídas na interação social, assume a dimensão plural: a linguagem do aluno; da escola; dos meios de comunicação; das ciências humanas, sociais e da natureza; da arte; do poder; em suas modalidades verbal e não verbal (p. 138).

É nesse contexto de utilização de textos como principal elemento de interação entre os sujeitos que emerge a noção de dialogismo, reflexão fundante de Bakhtin (2003, 2010a), ao defender o caráter dialógico da linguagem, cujo uso resulta da interação verbal entre os sujeitos.

A compreensão do discurso de outrem pressupõe uma orientação em relação a ele num determinado contexto. A partir daí, forma-se uma réplica com outro discurso, que responde ao primeiro (BAKHTIN, 2010a, p. 137). Toda reação, nesse sentido, pressupõe compreensão, que se estabelece quando ou ouvinte,

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dela (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A partir dessa assertiva de Bakhtin (2003), entendemos que a responsividade que se apresenta através do discurso respalda-se na concepção de linguagem como prática social (BAKHTIN 2003, 2010a), na qual os sujeitos constroem e reconstróem os sentidos através das situações em que determinados discursos se estruturam na relação com a alteridade. Tal processo traz imbricadas certas particularidades como a legitimidade e a representatividade dos sentidos, pois, de acordo com Bakhtin (2003, 2010a) não há reprodução mecânica totalizadora de um determinado sentido, uma vez que cada enunciação é uma nova

enunciação na vida do texto que produz e se reproduz ao mesmo tempo e, por isso, é “um acontecimento singular na vida do texto” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Sob essa perspectiva, é no campo científico que utilizamos a linguagem para que esse diálogo se estabeleça em atos responsivos, nos quais, a partir do processo de compreensão de outrem, o sujeito orienta-se em direção a ela, formando uma réplica (BAKHTIN, 2010a).

No contexto desta pesquisa, o da Educação a Distância, os atos responsivos estão relacionados a uma abordagem de leitura e produção de textos na perspectiva dialógica, que apresenta como principal característica a utilização, pelo sujeito, de conhecimentos anteriores, construídos na interação social ao mesmo tempo em que instaura um processo de produção de sentidos que vai além da materialidade linguística do texto⁸ (RANGEL, 2007). O sujeito leitor pode assumir atitudes de diversas ordens e, nesses comportamentos, os *eus* que emergem revelam vozes de confronto, diálogo, silêncio, igualdade, superioridade, submissão, entre outras (BENEVIDES, 2008).

Essas atitudes podem ser, como afirmamos anteriormente, potencializadas pela intermediação sensível do professor que considera o processo de ensino e aprendizagem como dialógico e a língua como ideológica. Nesse contexto, a formação docente se empodera no sentido de assumir seu significado político e sociocultural e a dialogicidade, por sua vez, promove o aprimoramento do saber tanto para o aluno, sujeito em formação, quanto para o professor, agente de letramento.

A partir dessas reflexões, concordamos com Goulemont (2009), que considera a dialogicidade uma característica importante da leitura e da produção textual em práticas de letramento. O autor ainda acrescenta a intertextualidade, mecanismo utilizado pelo leitor quando mobiliza conhecimentos socioculturais e os associa aos linguísticos na atividade de compreensão. Desse modo, o autor denomina o leitor de *biblioteca vivida*, pois nele estão impressas várias experiências adquiridas na sua vivência social. Assim, a prática da leitura e da escrita faz emergir

⁸ Aqui, entendemos materialidade linguística como a forma concreta, visível ou audível, do texto.

a biblioteca vivida, isto é, aciona na memória leituras anteriores e dados culturais (GOULEMONT, 2009), o que possibilita a interação, a dialogicidade.

Compreendemos, então, que, quanto mais adequadamente o sujeito se apropriar dos processos de compreensão e produção, melhor será sua atuação nos processos dialógicos instaurados nas relações sociais.

É importante destacar que, nesse processo dialógico, onde ocorrem confrontos e tensões entre interlocutores, podem se estabelecer conflitos, mas Rangel (2007, p. 43) pondera que

há de se buscar **estratégias discursivas** que regulam o funcionamento discursivo definido na própria relação de interlocução, em função dos modelos já instituídos. É o movimento da linguagem que permite a **atribuição de novos significados** em contextos mais diversos (grifos nossos).

Essa construção de significados, inerente ao processo de responsividade tanto potencializa o sujeito em processo de letramento quanto insere na prática do professor, que utiliza estratégias relacionadas a uma intermediação sensível, novas formas de conceber a formação de saberes, o que implica a identificação, a consideração de aspectos econômicos, políticos e socioculturais dos sujeitos envolvidos ensino e aprendizagem. Esses aspectos, que podem se apresentar em posição de aliança ou de antagonismo, são passíveis de uma ação advinda da compreensão do como ensinar, para que ensinar e o que ensinar. Assim, concordamos com Bakhtin (2003, p.301-2), quando afirma que

o destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado. No diálogo cotidiano ou na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir.

A partir dessas reflexões, entendemos que a leitura e a produção de textos em práticas de letramento no contexto de Educação a Distância podem se configurar na perspectiva dialógica, entendida como atos de construção de significados que

acontece na relação que o sujeito estabelece entre as informações explícitas nos textos e outras construídas através das relações dialógicas ao longo de sua existência. Nesta pesquisa, consideramos o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de letramento, como a formação escolar que antecede o universo acadêmico, no caso dos alunos, bem como as diversas práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação, no caso do professor e da tutora, conforme veremos mais adiante.

A construção de significados, na qual a compreensão responsiva tem um papel, possibilita o sujeito posicionar-se criticamente nos contextos onde atua, ressignificando-os de acordo com sua prática social, através dos conhecimentos dos quais se apropria no processo de formação.

Dessa forma, para agir com responsividade, o sujeito se vale da produção de textos e faz escolhas em relação ao gênero discursivo que mais se adequa a determinado fim e de que forma esse gênero pode ser utilizado, o que se constitui como uma prática letrada, como veremos a seguir.

2.1.3 Os gêneros discursivos

Para refletirmos sobre os gêneros do discurso, partimos da ideia de que o uso da língua se realiza em formas de enunciados elaborados e utilizados em determinado contexto social (BAKHTIN, 2003), logo com finalidades múltiplas a depender das necessidades comunicativas dos interlocutores.

Esses enunciados, denominados gêneros do discurso, são constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Assim, são refletidas nesses enunciados as condições específicas de produção de cada um deles. Por essa razão, é importante os sujeitos se apropriarem dos mais variados gêneros discursivos uma vez que o amplo domínio dessas formas de enunciados está associado aos mais diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2003), bem como aos propósitos comunicativos dos sujeitos, permitindo-lhe efetiva atuação social.

Segundo o autor, “falamos através de determinados gêneros discursivos, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas

de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Ao mesmo tempo em que Bakhtin (2003) destaca a importância da apropriação dos gêneros discursivos no processo de interação dos sujeitos, alerta-nos para a necessidade dominar suficientemente os gêneros correspondentes às mais variadas esferas nas quais ele circula. Segundo o autor,

muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Podemos fazer uma analogia entre essas reflexões apresentadas por Bakhtin (2003) em relação à apropriação e utilização dos gêneros discursivos com os diversos letramentos que são utilizados nas mais variadas esferas.

A adequada apropriação dos letramentos de dada esfera contribui para a atuação efetiva dos sujeitos no seu contexto social. Tal atuação resulta em atitudes responsivas, nas quais, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A responsividade, nesse caso de apropriação de práticas de linguagem de determinados gêneros, pode ser melhor alcançada por meio da intermediação sensível exercida pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, podemos escolher as palavras compositoras da enunciação de acordo com as especificidades de cada gênero discursivo. Isso pelo fato de elas possuírem uma função ideológica específica podendo atender, portanto, a qualquer propósito enunciativo, tais como o estético, o científico, o moral, o religioso, entre outros (BAKHTIN, 2006).

Tal processo, no espaço da universidade, ocorre através do gênero acadêmico. Nesta pesquisa, adotamos a definição de gênero acadêmico apresentada por Juchum (2016, p. 52). Para a autora, esses gêneros são

entendidos como os textos (orais e escritos) que são produzidos e que circulam na *esfera* acadêmica como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, anotações para a produção de um texto, *feedback* etc., tendo por finalidade a construção do conhecimento científico (grifos da autora).

A partir dessa noção de gênero acadêmico, proposta por Juchum (2016), compreendemos que a construção do conhecimento mediada pelos gêneros acadêmicos, no caso deste nosso estudo, realiza-se através de atitudes responsivas (BAKHTIN, 2003), através de concordância, discordância, completude, aplicação e preparação para o uso do enunciado em resposta a outros (BAKHTIN, 2003), podemos utilizar esse pressuposto aos mais variados contextos em que haja interação através dos gêneros discursivos.

Marcuschi (2010, p. 19) considera gênero textual como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural” e ainda assevera que esses gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Assim, em função do contexto desta pesquisa, analisaremos o gênero fórum o qual permite a professores/as, tutores/as e alunos/as discutirem, de forma assíncrona, questões de diversas ordens e possibilita, através da interação, reflexões, desenvolvimento de ações cognitivas e registro do processo de construção do conhecimento (LUZ, 2017).

A compreensão do pressuposto bakhtiniano acerca do ato responsivo nos permite legitimar nossas reflexões sobre nosso objeto de estudo. Para tal, direcionamo-nos para uma reflexão sobre letramentos.

2.2. Dialogando sobre letramento(s)

Ao discorrer sobre o fenômeno do letramento, Kleiman (2012) ressalta a onipresença da escrita nas sociedades tecnológicas e industrializadas. Segundo essa pesquisadora, “ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados” (KLEIMAN, 2012, p. 7).

Para iniciar esse diálogo sobre letramentos, é necessário considerarmos a presença dos textos nos processos discursivos presentes nas interações sociais, pois o letramento está relacionado à interação mediada por textos escritos.

A esse respeito, Marcuschi (2001) afirma que, quando se pesquisa a partir da perspectiva dos estudos de letramento, analisam-se práticas linguísticas em situações em que a escrita é central no processo de interação.

A interação, conforme já discurremos, é uma prática de ação no mundo. Em se tratando de interação no ambiente educacional, a mediação pela intermediação sensível possibilita uma ação pedagógica eficaz, uma vez que ela se estabelece através dos discursos em sala de aula, os quais integram a dialogicidade e a responsividade.

Barton e Lee (2015), ao discorrerem sobre a atuação num mundo social mediado por textos, afirmam que os sujeitos exercem suas ações em contextos diversos através da linguagem e, por conseguinte, através de textos, em práticas de letramento. Assumir, portanto, a intermediação sensível é estabelecer pontos de andaimagem⁹ para a obtenção do letramento acadêmico o mais adequado possível ao contexto de formação o qual se almeja que, no caso desta pesquisa, é a formação docente obtida em um curso de licenciatura.

Segundo Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são plurais e situadas nas quais a leitura e a produção textual têm um papel central, admitindo, também, interação através de outras formas de linguagem, configuradas em gêneros discursivos diversificados.

A partir da consideração de que interagimos a partir de gêneros orais, visuais e escritos, podemos conceber o letramento como um atributo dos sujeitos que tanto se apropriam das práticas de leitura e escrita quanto “sabem usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 682).

Assim, consideramos que essas situações nas quais os sujeitos estão inseridos “envolvem, centralmente atividades linguísticas situadas” (MARCUSCHI, 2001, p. 23). Entendamos como práticas situadas o conjunto de vivências que ocorrem em determinado tempo e espaço, em que os participantes interagem com um objetivo e com os recursos disponíveis (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). São essas

⁹ De acordo com Bortoni Ricardo (2003), o andaime é um termo metafórico. De acordo com a autora, as interações por meio de andaimes ocorrem quando, em um par, um membro é mais competente que outro e, valendo-se de diversas estratégias, contribui para sua aprendizagem.

práticas linguísticas situadas, caracterizadas através de gêneros discursivos, que podemos conceber como letramento.

Segundo Kleiman (2012), há diversas maneiras de compreender o fenômeno do letramento, o que o torna um conceito complexo e multifacetado. Como argumento, a autora elenca pelo menos duas perspectivas nas quais esse fenômeno pode ser analisado:

- 1) A primeira, a partir de uma perspectiva metalinguística, na qual o sujeito pode refletir sobre a própria linguagem e;
- 2) A segunda, numa perspectiva de interação entre sujeitos ou grupos sociais, na qual os mais diversos grupos apresentam práticas discursivas distintas a partir de suas vivências.

Ao considerar a complexidade e a variação dos tipos de estudo que envolvem os letramentos, Kleiman (2012, p.17-8) afirma que

se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

Em reflexão anterior a essa de Kleiman (2012), Soares (1999) já havia afirmado a dificuldade de se definir letramento. Segundo essa autora, isso se deve ao fato de o letramento envolver essencialmente a utilização, pelos sujeitos, de textos nos processos de interação e atuação social, e de haver uma grande variedade de usos tanto na leitura quanto na produção de textos, dada a heterogeneidades de seus usos bem como da grande variedade de gêneros (SOARES, 1999).

Ao considerar que o letramento é um processo inserido nos mais variados processos de interação, a autora defende que tal fenômeno seja concebido numa dimensão social, afirmando que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 72).

Apesar dessas múltiplas faces nas quais o letramento pode se circunscrever, é patente sua concepção como prática social situada, o que adequa essa noção a todas as acepções a ele atribuídas, pois nelas assevera-se essa noção de prática de utilização de textos, tanto orais quanto escritos em formato de letras, imagens e sonoridade, a serviço da interação e, como consequência, da atuação efetiva do sujeito em seu contexto social. Nesse sentido, o trabalho com o letramento em contextos de ensino pode destacar o próprio processo de estabelecimento das condições de produção para o seu desenvolvimento ao serem instituídas estratégias de fortalecimento para seu ensino, que podem ser executadas com uma intermediação sensível.

Ao refletir sobre o letramento, Johns (1997) defende a ideia de que essa prática é mais inclusiva do que a mera ação de ler e escrever. Segundo a autora, é mais inclusiva em função de o sujeito que lê ou escreve o fazer de modo consciente a partir de uma atitude de compressão, mobilização e conhecimento de determinados conteúdos, linguagens e práticas. Além disso, o letramento está relacionado ao contexto onde os textos são produzidos¹⁰. Com essa reflexão, Johns (1997) faz menção à discussão acerca do letramento autônomo, perspectiva criticada por Street (1984). O autor critica esse modelo de letramento porque rejeita a ideia de que apenas a decodificação não assegura ao sujeito uma capacidade interativa condizente com as demandas comunicativas existentes nos mais diversos contextos sociais.

Esses posicionamentos defendidos por Johns (1997) e Street (1984) vão ao encontro de uma das mais importantes reflexões de Bakhtin: a dialogicidade. Bakhtin

¹⁰ Tradução nossa. No original: Let us begin, then, by defining a central term in this volume: *literacy*. Why has literacy been chosen from among the several terms that are available? First all, it is more inclusive than other terms that refer to some of the same phenomena. It is more inclusive than “reading and writing” because it requires an understanding that these “skills” are influenced by each other as well as by speaking and listening (grifos da autora).

(2006) contrapõe dois conceitos que estão relacionados ao diálogo social, ou responsividade, e que estão, de certa forma, relacionados às concepções de leitura que coabitam no meio social: a decodificação e descodificação.

Segundo o autor, a decodificação é apenas parte do processo de compreensão estando associada, desse modo, à descodificação. A primeira concepção pode ser concebida como a identificação da materialidade linguística (compreensão passiva), não suscitando dialogicidade por parte do sujeito. A segunda, por sua vez, associa-se à responsividade, ao estabelecimento de diálogo o qual envolve a consideração de fatores sócio-históricos considerados no ato da produção e da compreensão do enunciado (BAKHTIN, 2003). Para Fiorin (2008, p. 6), “a compreensão passiva de significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta”.

Observemos, então, que a discussão acerca do letramento autônomo apresentada por Street (1984) é retomada em outras vozes, o que reafirma a importância da réplica do diálogo social (BAKHTIN, 2006). Todavia, o que antecede à réplica é o próprio processo dialógico inerente ao discurso, visto que os signos já se encontram impregnados de sentido.

Retomando a discussão, ligado à ideia de alfabetização, ou de decodificação (BAKHTIN, 2006), logo, tido como um processo reducionista (JUNG, 2007), o modelo autônomo de letramento prescinde do diálogo social estabelecido entre os sujeitos da interação mediada por textos; está mais voltado para a dimensão individual (STREET, 1984). Nesse modelo de letramento a escrita é tida como um produto que se completa por si só. Assim, a leitura centra-se apenas no texto, e o sujeito, por sua vez, não considera o contexto histórico e social da produção de textos, pois “o processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito” (JUNG, 2007, p. 84).

Além dessa problemática de reduzir o ato de ler à mera decodificação, ou seja, a representação gráfica de fonemas, essa concepção de letramento dicotomiza dois processos fundamentais de interação entre os sujeitos: a fala e a escrita. Segundo Brito (1998), tal dicotomia não procede, pois oralidade e escrita se complementam na interação entre os indivíduos numa multiplicidade de situações às

quais esses indivíduos estão inseridos, a fim de que possam realizar as mais variadas atividades em seu cotidiano.

Ao discorrer sobre oralidade e letramento, Marcuschi (2004) afirma ser impossível analisar essas duas práticas sem considerar a importância de seus papéis na sociedade contemporânea. O autor se mostra de acordo com a crítica feita por Street (1984) acerca do paradigma da autonomia ou do letramento autônomo. Assim, ele reafirma a ideia de que oralidade e letramento podem ser concebidos como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais culturais” (MARCUSCHI, 2004, p. 16).

A partir dessa perspectiva, Marcuschi (2004) argumenta que a língua se estabelece em usos aos quais as formas se adequam. Esses usos, portanto, utilizam a oralidade e a escrita que, embora com características próprias, não devem ser consideradas como opostas, dicotômicas, pois

essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas (MARCUSCHI, 2004, p. 18).

Esse autor também elenca um conjunto de esferas sociais nas quais oralidade e escrita são paralelamente utilizadas, tais como o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Portanto, podemos identificar que essa reflexão de Marcuschi (2004) dialoga com a de Street (1984) quando ele apresenta o modelo de letramento ideológico.

Ao discorrer sobre essa abordagem de letramento, Street (1984) afirma que essa perspectiva está relacionada à compreensão do letramento como prática social concreta em diferentes contextos. É uma perspectiva que se contrapõe ao modelo autônomo ao qual o autor faz referência. O que é fundante nessa abordagem de letramento é o fato de esse fenômeno ser situado e socialmente construído. Bunzen (2010), por sua vez, ao mencionar a contraposição dos modelos autônomos e ideológicos proposta por Street (1984), argumenta que tal modelo, fundamentado em práticas situadas e plurais, justifica-se pelo fato de os sujeitos estarem imersos em espaços onde existem diversificadas práticas e convenções as quais são mediadas pela linguagem. Para ele, estamos imersos em práticas sociais concretas nas quais diversas ideologias e relações de poder atuam em condições diversas,

especialmente se considerarmos as particularidades dos sujeitos, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais (BUNZEN, 2010).

Nessa perspectiva, Street (1984, p. 97) concebe o letramento ideológico como “um processo social no qual tecnologias particulares socialmente construídas são utilizadas dentro de uma estrutura social particular para propósitos específicos”¹¹.

Buzato (2007) também concebe o letramento no mesmo direcionamento da perspectiva ideológica apresentada por Street (1984). Segundo ele, o fenômeno pode ser definido como

práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam (BUZATO, 2007, p. 153).

É interessante ressaltar que, pelo fato de o letramento ser socialmente situado e estar associado a questões ideológicas de poder, como veremos ao longo desta seção, não podemos prever as conexões sociais de uma prática de letramento a partir de uma conexão particular (STREET, 1984).

Essa perspectiva de letramento contempla, desse modo, as demandas coletivas requeridas pelos sujeitos em sua atuação social e, por conta disso, a ideia de um letramento plural ou letramentos, conforme a proposta de seu idealizador. Essa ideia de letramento plural não engessa a ideia de letramento apenas à escrita, pois, nessa perspectiva,

oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto (BUZATO, 2007, p. 152).

Assim, entendemos que os mais variados contextos podem requerer diversas formas de uso da linguagem – englobando leitura, oralidade e escrita de gráfica de fonemas e de representação semiótica – a depender de relações de poder, dos espaços ocupados e das finalidades para as quais a linguagem é

¹¹ Tradução nossa. No original: It is a social process, in which particular socially constructed frameworks technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes.

utilizada. Em outras palavras, há diversas formas de letramento, pois, como afirma Gee (1996, p. 58), “qualquer tecnologia, incluindo a escrita, é uma forma cultural, um produto social cuja forma e influência dependem de fatores políticos e ideológicos.”¹²

A perspectiva de letramento, conforme apresenta Street (1984), também é defendida por Barton e Hamilton (2000, p. 8), a partir das seguintes proposições:

O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais as quais podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos;
 Há diferentes letramentos os quais são associados a diferentes domínios da vida;
 As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, assim alguns letramentos são mais visíveis e influentes que outros;
 As práticas de letramento são determinadas e incorporadas a práticas culturais e a objetivos sociais mais amplos;
 Os letramentos são historicamente situados;
 As práticas de letramento mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e senso comum.¹³

A partir dessas proposições, compreendemos que os letramentos não são os mesmos em todas as esferas. Os autores afirmam, portanto, que essa maneira de conceber diferentes formas de letramento, que são diferentemente identificadas e denominadas, podem apresentar-se a partir de, pelo menos, duas perspectivas.

A primeira delas decorre da configuração da sociedade atual. Hoje, por exemplo, com os mais diversos recursos tecnológicos disponíveis para a execução de variadas atividades, os sujeitos podem contar com um número ilimitado de tecnologias que podem racionar tempo e contribuem para maior produtividade. Assim, esses sujeitos tendem a utilizá-los mais frequentemente, necessitando, dessa forma, de um letramento específico para fins dessa natureza. Nesse contexto, os autores exemplificam o letramento digital, ou letramento de computador, no qual

¹² Tradução nossa. No original: Any technology, including writing, is a cultural form, a social product whose shape and influence depend upon prior political and ideologic factors.

¹³ Tradução nossa. No original: Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts; There are different literacies associated with different domains of life; Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others; Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices; Literacy is historically situated; Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

o sujeito deve proceder de diversas maneiras para usufruir dos benefícios que esse equipamento pode oferecer.

A segunda perspectiva apresentada por Barton e Hamilton (2000) está relacionada à cultura e à linguagem utilizadas nos mais diversos domínios existentes numa dada sociedade. Nesse sentido, podemos exemplificar essa perspectiva de concepção de diferentes letramentos quando identificamos formas variadas de ler, escrever, de usar a linguagem oral ou escrita em contextos específicos para atender à determinada demanda.

O letramento acadêmico, por sua vez, pode ser ilustrativo dessa perspectiva, considerando que esse tipo de letramento visa atender o que essa esfera social exige no que se refere à leitura e à produção de diversos gêneros discursivos utilizados nessa esfera. Especificamente, quando tratamos do letramento acadêmico estamos inserindo na discussão a perspectiva da metodologia de ensino que visa ao desenvolvimento planejado do letramento, uma vez que uma das características da intermediação sensível presta-se a esse tipo de ação.

Ao refletir sobre as perspectivas interculturais do letramento, Street (2007) reafirma a necessidade de considerar esse modelo que ele cunhou como ideológico (STREET, 1984), no qual se admite uma multiplicidade de letramentos. O autor argumenta que as diversas práticas de letramento, nas mais diversas esferas existentes na sociedade, são necessárias em função das especificidades dessas esferas, nas quais emergem situações que suscitam variadas práticas letradas, como temos observado em diferentes épocas.

Ao associar o letramento a questões de identidade, Street (2007) afirma que as práticas letradas são constituídas de uma determinada personalidade – ou *personhood*, como ele denomina –, que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Assim, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, são associadas a determinados modos de atuação e papéis a desempenhar (STREET, 2007). Dessa forma, cada sujeito apresenta, em sua história de vida, experiências diversificadas com leitura e escrita, ou seja, com práticas que constituem seu Histórico de Letramento (HL), conforme denominaram Barton e Hamilton (2000). No caso do letramento acadêmico nas licenciaturas a função a desempenhar está imbricada ao ato do aprender para ensinar. Isso revela

para o professor formador a necessidade de um plano de ação efetivo para a busca de uma intermediação sensível.

A partir da ideia de que há vários letramentos, que suas práticas são diversificadas e sofrem interferências não só individuais, como também sociais, devemos considerar que nem todos os sujeitos conseguem utilizar as variadas práticas de que necessitam na realização de seus papéis sociais, pois “são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, determinando quem pode produzir e ter acesso a eles” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8)¹⁴.

A partir dessa reflexão sobre diferentes condições, pessoalidade, domínios e relações de poder nas quais as práticas de letramento estão envolvidas, concordamos com Silva e Araújo (2012) que, em consonância com o pensamento de Street (1984), desconsideram dicotomias quando se discutem letramentos.

Para esses pesquisadores, não é conveniente a utilização da dicotomia letrado *versus* iletrado, por exemplo. Assim, eles propõem a concepção de letramento como um *continuum*, pois diversas práticas são requeridas em diferentes contextos e condições. Entretanto, os autores alertam para o fato de que, decorrente de todos esses desdobramentos do letramento, nenhum sujeito se apropria adequadamente de todas as práticas letradas presentes nas esferas pelas quais ele circula. Eles argumentam que

ao reconhecermos a diversidade de tipos de letramento com que os sujeitos podem lidar na sociedade, entendemos que ele pode ser considerado letrado em um dado evento de letramento, mas não conseguir demonstrar as práticas exigidas em outro. Isso porque cada agência, mais especificamente cada evento de letramento que aparece nas agências exige práticas letradas que podem ou não coincidir com as práticas requeridas por outros eventos, por outras agências (SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 684).

Ao considerarmos essa afirmação de Silva e Oliveira (2012), destacamos que nas licenciaturas, o aprendizado está conectado com o “saber sobre” e o “saber como” para ensinar (SOUTO MAIOR, 2018).

¹⁴ Tradução nossa. No original: Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them.

Encontramos também em Marcuschi (2001) uma reflexão acerca dessa problemática que envolve a apropriação dos mais diversos letramentos. Ao situar essa discussão no âmbito dos gêneros discursivos, o autor, ao considerar que as diferentes práticas letradas estão intrinsecamente relacionadas aos diferentes domínios e aos diferentes propósitos comunicativos, afirma que o gênero discursivo é uma prática mais abrangente de forma a envolver os letramentos numa concepção mais ampla, ou seja, envolvendo oralidade e escrita, mas que não é alcançada por todos os sujeitos uma vez que eles não transitam em todas as esferas sociais. Para ele, “cada domínio desenvolve práticas características, como por exemplo, o *domínio jornalístico, religioso, político, militar, escolar*, e assim por diante. Há gêneros que circulam apenas nesses domínios, pois *lhes são específicos*” (MARCUSCHI, 2001, p. 44, grifos do autor).

Com essa assertiva de Marcuschi (2001), compreendemos que os gêneros discursivos também são formas textuais histórica e socialmente situadas, como afirma Bakhtin (2003), que necessita, também, de uma adequada apropriação da leitura e da produção textual na efetivação de seus usos. Isso reafirma a necessidade de, nos estudos que envolvem o letramento, ser considerada a constante dinâmica pela qual passa a sociedade, que afeta as interações sociais, sobretudo no que se refere aos usos da linguagem. Mais especificamente, reafirma-se a necessidade de se considerar que no domínio da ação acadêmica, as práticas de letramento vão requerer uma atenção as duas faces do seu empreendimento: para saber e para saber como trabalhar o saber para ensiná-lo.

A esse respeito, é interessante considerar as reflexões de Cope e Kalantzis (2000), integrantes do The New London Group¹⁵, que afirmam que os novos canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural fez emergir o que esse eles denominam de multiletramentos. Essa nova configuração social tem impulsionado demandas que podem alterar os objetivos educacionais, dentre os quais se destaca o de assegurar aos sujeitos a efetiva participação social. Essa posição de Cope e Kalantzis (2000) acerca da existência de multiletramentos corresponde ao que estudiosos como Barton e Hamilton (2000), Gee (1996) e Street (1984, 2007) denominam de Novos Estudos do Letramento.

¹⁵ É um grupo de pesquisadores dos letramentos que publicaram, em Londres um manifesto em favor da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012).

Nessa visão, reafirma-se a ideia do letramento como um processo situado de utilização da leitura e da produção textual, com significados distintos a depender do contexto no qual se realiza. Em cada esfera, portanto, poderão ser utilizados diversos letramentos, que também estão associados, como afirmou Street (2007, p. 470), “a diferentes personalidades e identidades”. Segundo o autor,

quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2007, p. 470).

A partir dessa asserção de Street (2007), depreendemos que não há sujeitos desprovidos de letramentos, mas sujeitos que se apropriam, em maior ou menor grau, daqueles letramentos os quais eles utilizam para exercerem seus papéis sociais. Do mesmo modo, essa discussão acerca dos múltiplos letramentos nos permite afirmar que os diversos letramentos estão relacionados às mais diversas agências letradas, tais como a acadêmica, a escolar, a midiática, a religiosa, entre outras (FIAD, 2011; SILVA e ARAÚJO, 2012).

Em nosso estudo, em razão de procurarmos analisar práticas de letramento em um curso de formação de professores na modalidade a distância, priorizamos a discussão acerca do letramento acadêmico e do letramento digital.

2.2.1 Letramento acadêmico

Para muitos pesquisadores, o letramento adquire múltiplas funções e significados a depender do contexto em que ele é desenvolvido (KLEIMAN, 1998), razão que justifica diversas denominações atribuídas a esse processo de utilização de leitura e de produção nas mais variadas esferas, logo com finalidades específicas. Em contextos de ensino e aprendizagem, como a escola e a universidade, verificamos diferentes denominações no que diz respeito aos variados letramentos neles presentes. Assim, é possível identificarmos que perspectivas teóricas diversas adotam terminologias específicas para práticas de leitura e escrita também específicas que são realizadas nos mais variados contextos de ensino e

aprendizagem. Nesse sentido, há denominações como letramento escolar, que está relacionado às “condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano da escola” (BUNZEN, 2010, p. 99), bem como o letramento acadêmico, que são práticas de leitura e escrita que ocorrem no contexto universitário (BEZERRA, 2012; FIAD, 2011; LILLIS 2003, LEA e STREET, 1998; ZAVALA, 2010), seja na modalidade presencial ou à distância. Há ainda quem utilize o termo letramento acadêmico para as práticas de leitura e escrita que ocorrem tanto em escolas quanto em universidades, a exemplo de Fischer (2008).

Nesta pesquisa, pelo fato de analisarmos práticas de produção que ocorrem em um curso de graduação, adotamos o termo letramento acadêmico, pois concordamos com Fiad (2011), que argumenta em favor da adoção desse termo em reflexões sobre a produção de alunos realizada na universidade. Segundo essa pesquisadora, “há usos específicos da produção no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362). É interessante ressaltar que o letramento acadêmico não se restringe apenas à prática da produção dos diversos gêneros utilizados nessa esfera, há também a leitura, através da qual o aluno pode se apropriar de conhecimentos que contribuem para sua formação (ZAVALA, 2010).

Mas a leitura e a produção escrita, que favorecem a apropriação de conhecimentos dos quais os graduandos necessitam para atuarem em suas respectivas áreas, têm ocorrido com significativa carga de tensão. Essa carga de tensão configura-se numa interface entre a desconsideração da condição letrada do aluno, oriunda de seu contexto histórico e social, e a negação de um processo pedagógico que contribua para que ele possa ler e produzir gêneros discursivos correspondentes à esfera acadêmica.

Sendo assim, esse processo pedagógico, a partir da consideração da condição letrada do aluno pode conter como etapas: a) o que deve ser apresentado como objeto de ensino; b) a forma como o conteúdo deve ser ministrado; c) os procedimentos de avaliação utilizados no contexto; e d) a reflexão sobre como o aprendizado inscreve o sujeito do conhecimento requerido no processo de formação de professores.

Ao refletir sobre essa questão, Zavalla (2010) problematiza a premissa de que, em geral, acredita-se que os estudantes do ensino superior chegam a esse

nível prontos para responderem às demandas de letramento que nele se exige (ZAVALLA, 2010, p. 72). Ou seja, espera-se que os graduandos leiam e produzam adequadamente gêneros acadêmicos necessários à sua formação tão logo ingressem na universidade.

A esse respeito, Fiad (2011) salienta que a maioria das pesquisas sobre o letramento acadêmico surge a partir de observações de produções de estudantes universitários; e um dos pontos convergentes nessas pesquisas é o fato de, nesse contexto, não serem considerados os históricos de letramentos dos estudantes.

Em estudo realizado por Lee e Street (1998), também se constatou que é presente uma tensão ideológica entre a perspectiva dos professores em relação à escrita dos alunos e aquilo que eles apresentam.

Segundo esses pesquisadores, esse ponto de tensão surge a partir da perspectiva de três modelos que povoam o contexto universitário:

- 1) O modelo habilidade de estudo;
- 2) O modelo socialização acadêmica e;
- 3) O modelo letramento acadêmico.

No primeiro modelo, o de **habilidade de estudo**, o letramento é concebido como uma habilidade individual e cognitiva, na qual são consideradas habilidades linguístico-discursivas imanentes ao texto. Nessa abordagem, os alunos podem transferir essas habilidades de um contexto a outro (LEA; STREET, 1998). De acordo com essa perspectiva, basta ao aluno apropriar-se das estruturas da língua para ser bem-sucedido na escrita acadêmica.

A partir dessa perspectiva, podemos evidenciar os pontos de tensão no contexto universitário; muitos graduandos, embora familiarizados com as práticas de escrita não demonstram em seus textos apropriado domínio na produção de determinados gêneros acadêmicos. Segundo Marinho (2009), essa problemática não se centra apenas na produção dos diversos gêneros utilizados na universidade, mas também a outras práticas letradas presentes nesse contexto. Segundo a autora, “é possível se ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar gêneros, de administrar a interação” (MARINHO, 2009, p. 5, grifos da autora). Nesse aspecto, podemos nos deparar com episódios nos quais o professor,

ao considerar que os alunos possuem o domínio das estruturas da língua, propõe a produção de determinados gêneros acadêmicos com os quais eles têm pouca ou nenhuma familiaridade. Lillis (1999) denomina essa problemática como “prática institucional de mistério”, pois os alunos não são familiarizados com as convenções que regem determinados gêneros acadêmicos apesar de eles fazerem parte do seu processo de formação.

De acordo com Franco e Castanheira (2016, p. 16), essa prática se consolida quando “não são explicadas ao aluno as convenções que regem a escrita acadêmica e quando professor pressupõe que os discentes já as saiba”. Dessa forma, podemos estabelecer uma correlação entre essa problemática apresentada por Lillis (1999) e a apresentada por Zavala (2010), que afirma que há a crença de que os alunos chegam à universidade em condições de responder às demandas desse contexto em relação à leitura e à produção de textos. A pressuposição de que os alunos já apresentam apropriado domínio de gêneros acadêmicos pode fazer com que os professores, nas práticas de letramento, não os orientem em relação a aspectos importantes da produção, o que pode se constituir como um fator que contribui para o conflito da escrita em contextos de graduação e também para a perpetuação do “mistério” ao qual se refere Lillis (1999).

Dessa reflexão, e retomando aos modelos apresentados por Lea e Street (1998) apresentamos o segundo modelo, o da **socialização acadêmica**. Nesse modelo, há a crença de que o contato, o acesso aos diversos gêneros que circulam na esfera acadêmica influenciaria na apropriação da produção desses gêneros. Segundo Bezerra (2012), esse modelo “se mostra bem mais sensível à complexidade dos desafios enfrentados pelos estudantes quando se veem diante da necessidade de produzir textos no ambiente acadêmico” (p. 251), principalmente se consideramos que, em seus históricos, muitos desses estudantes podem não estar familiarizados com as convenções desse tipo de produção (LILLIS, 1999).

Apesar de determinada vantagem nessa abordagem, é importante consideramos que nela não se contemplam questões mais ligadas ao histórico de letramento dos estudantes, fato que não o torna suficientemente adequada para superação da tensão em relação à produção acadêmica. Além disso, não se considera que, embora o aspecto interacional seja algo inerente às relações humanas, a caracterização pedagógica do letramento acadêmico esteja relacionada

à intermediação sensível, em que o olhar do professor, principalmente no que se refere à consideração do contexto histórico e social do aluno, interfere em sua condução pedagógica. Nesse modelo, acredita-se que bastaria ao estudante o contato com os gêneros, sem as reflexões sobre seus mais variados aspectos, para que a produção ocorresse sem tensão, sem o “mistério” ao qual Lillis (1999) se refere.

Diante disso, não podemos considerar que essa abordagem não agregue valor na contribuição da produção acadêmica por parte dos alunos, mas é necessário que, nas práticas em sala de aula, instaurem-se momentos de discussão sobre tais gêneros a fim de que o contato com essas formas de enunciado (BAKHTIN, 2003) não se estabeleça de modo superficial, pois “a experiência é algo constitutivo da prática, nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem sucedida” (MARINHO, 2009, p. 5).

A partir dessa discussão, como proposta de preencher as lacunas deixadas pelos modelos de habilidade de estudo e socialização acadêmica, Lea e Street (1998) propõem o modelo de **letramento acadêmico**, no qual a produção é concebida como uma prática complexa, na qual estão envolvidos diversos fatores, muito além da apropriação das estruturas linguístico-discursivas e da socialização de gêneros acadêmicos.

Destaca-se, nesse modelo, a consideração do contexto do histórico de letramento dos alunos, importante aspecto para a adequada produção, por parte desses, dos gêneros que circulam na academia. Podemos considerar que esse modelo é uma ampliação da visão da socialização acadêmica, entretanto acrescido de consideração de questões que envolvem identidade, poder, produção de sentidos, que está, por sua vez, comprometido com aquilo que os estudantes precisam aprender (LEA; STREET, 1998).

Podemos entender, portanto, que a perspectiva dos letramentos acadêmicos proposta do Lea e Street (1998) podem contribuir para nossa reflexão acerca do letramento no curso de Letras-Português a distância, pois concordamos com Bezerra (2012) quando afirma que esse modelo propõe muito mais do que considerar a produção textual como autônoma em si mesma e que a apropriação dos gêneros acadêmicos não se dá apenas com o contato com os mesmos, mas,

através de práticas que possibilitem ao aluno ler e produzir gêneros discursivos correspondentes à esfera acadêmica, através do processo de intermediação sensível.

Em cursos de licenciatura, a concepção de letramento pode ser associada ao que convencionamos denominar Letramento Acadêmico para a Docência (LAD) que prevê, além apreensão dos saberes inerentes à área de atuação, a capacidade de saber transmiti-los.

Seguindo a perspectiva de que não há apenas um letramento, e considerando que em cursos a distância a interação também se dá intermediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), julgamos pertinente também discutir sobre o letramento digital, o que faremos na subseção seguinte.

2.2.2 Letramento digital

Nossa reflexão sobre letramento digital parte da constatação de que as constantes transformações ocorridas na sociedade têm alterado as formas de interação das quais os sujeitos participam. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011), um dos fatores que interferem nessas transformações é o advento do computador, que trouxe significativas mudanças em vários setores da sociedade, destacando-se as ocorridas no ensino a distância¹⁶, pois com a chegada da internet, emergiram novas formas de interação e, com isso, o surgimento de novos gêneros que, pelo fato de serem mediados por computador, denominam-se de gêneros digitais. Para essas autoras,

a cultura escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico; a cultura escrita digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para *webjornais* (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 9).

¹⁶ Como observaremos na subseção seguinte, acerca da evolução no ensino a distância, o advento do computador exerceu grande influência no modo como ela se apresenta hoje.

Ao consideramos a existência desses gêneros digitais, identificamos a necessidade de os sujeitos que utilizam tais gêneros se apropriem adequadamente de seu processo de leitura e escrita, pois “toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Essa assertiva reafirma a definição de gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados os quais mantêm elementos que os constituem de modo a serem identificados pelos sujeitos da interação desde as primeiras palavras, a partir de sua construção composicional (BAKHTIN, 2003), seja na oralidade, na produção impressa ou no meio digital.

Em contextos digitais, entendemos que o fato de ler e produzir determinados gêneros é apenas parte do letramento inerente a esse contexto; é necessário, além da apropriação da leitura e da escrita, a “utilização funcional dos recursos computacionais” (MERCADO; ARAÚJO, 2010, p. 181), pois “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2011, p. 15). Isso permite ao sujeito igualdade de condições para o exercício de seus papéis sociais. Isso é o que podemos denominar de letramento digital, que, segundo Buzato (2007, p. 168), são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”.

Compreendemos que o surgimento do letramento digital se deu em razão da coexistência dos novos meios de circulação de informação, que suscitaram alterações nas práticas de leitura e escrita, ou seja, novas práticas de letramento. É o que afirmam Pinheiro e Araújo (2012), ao refletirem sobre a intensificação dos estudos do letramento, bem como as diferentes especificidades desse processo em razão da crescente e significativa presença das TDIC nos processos de interação. De acordo com esses autores,

os estudos sobre letramentos têm se intensificado com o advento das tecnologias de informação e comunicação nas sociedades, devido às transformações ocorridas nas práticas sociais dos indivíduos, especialmente, aquelas que são mediadas por essas tecnologias. Nesse sentido, muitos autores consideram que o(s) conceito(s) de letramento(s), adaptável(is) às transformações sociais, se modificou(aram) para atender às novas demandas (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 816).

Ao considerarmos que o letramento está relacionado à inclusão social, principalmente no que se refere ao contexto sócio histórico do sujeito, as reflexões sobre letramento digital são pertinentes porque tal prática surgiu como consequência do desenvolvimento tecnológico que tem influenciado as interações sociais, reconfigurando as formas de ler e escrever. Para Goulart (2001),

a escrita como um saber, um modo de conhecer, para além de uma tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso dos novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes tradicionais como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros (p. 53).

Nesse sentido, o sujeito que lê e escreve nesse contexto, o faz utilizando o letramento digital, navegando pelos materiais disponibilizados nos ambientes digitais, principalmente na leitura para apropriação de conhecimentos e na realização de atividades propostas.

Além disso, utiliza ferramentas para comunicação com seus pares e com professores, mas sem perder de vista o papel da linguagem, que nesse caso deve ser de tal modo adequada em função do distanciamento entre e os sujeitos, que suscita o exercício da autonomia. Segundo Almeida (2003),

o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos. Os recursos das TIC podem ser empregados para controlar os caminhos percorridos pelo aprendiz, automatizar o fornecimento de respostas às suas atividades e o *feedback* em relação ao seu desempenho (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Destacamos que o termo *feedback* tem sido incorporado na maioria dos contextos de EaD. Em situação de avaliação da aprendizagem, o *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Também o permite comparar sua performance atual com a padrão ou a esperada (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Ao discorrer sobre interações acerca da escrita de estudantes universitários, Lillis (2003, p. 204) contrasta duas formas de o professor, ou tutor, interagir com os alunos, as quais estão relacionadas à presença ou não de dialogicidade.

De acordo com as reflexões da autora, compreendemos¹⁷ que, se a interlocução tende a ser responsiva, a qual transcende a produção do texto, denomina-se *talkback*. Em oposição, se as considerações se centrarem no texto em si, tem-se o *feedback*. Enquanto no *talkback* considera-se o processo de produção do texto, o *feedback* o faz no produto (LILLIS, 2001). Para ilustrar essa abordagem, apresentamos algumas marcas de interlocução que, segundo a autora, caracterizam os dois procedimentos:

Quadro 01 – Marcas de interlocução acerca de produções de discentes

<i>Assesment Feedbck Sheet</i>	<i>Talkback Notes Sheet</i>
<p>Texto como um produto acabado;</p> <p>Linguagem avaliativa, tais como: “bom”, “bem-feito”, “muito bom”</p>	<p>Texto como processo;</p> <p>Questões sobre ações futuras e de reflexão sobre a escrita, tais como: “Como você usaria esse termo futuramente?”, “Você acha que compreendeu isso?”, “Você está utilizando outro termo nesse artigo?”</p>

Fonte: Lillis (2001)

Essas marcas de interlocução são ilustrativas da forma como professor ou tutor podem utilizar para fazer com seus alunos reflitam sobre sua escrita, bem como demonstrar o grau de apreensão de conteúdos constantes em textos que serviram de base para suas produções.

Observemos que, nos exemplos demonstrados a partir das reflexões de Lillis (2001), há a possibilidade de os alunos adotarem posturas as mais diversas possíveis, tanto em relação à produção do texto, nos aspectos micro e macro textuais – como reveladores da apropriação do gênero acadêmico e das convenções da escrita formal – quanto a aspectos evidenciadores da apreensão de conhecimentos oriundos das leituras realizadas.

¹⁷ Tradução nossa. No original: One relatively simple way of involving students in decisions about kinds of meanings they might wish to make in their academic writing, and thus a shift towards a more dialogic approach, is to reconceptualise the widespread practice of ‘feedback’ as ‘talkback’. ‘Feedback’ typically has the following features: a focus on the student’s written text as a product, tendency towards closed commentary, including evaluative language such as ‘good’, weak, etc. Talkback, in contrast, would involves focusing on the student’s text in process, an acknowledgement of the partial nature of any text and hence the range of potential meanings, an attempt to open up space where the student-writers can say what their writing.

A partir dessas considerações, compreendemos que o *talkback*, como uma interlocução dialógica, atende aos mais variados aspectos que contribuem para a apropriação de letramentos, como o acadêmico e o digital, por parte dos alunos.

Convém salientar que, na prática de letramento digital, a dialogicidade constitui-se como fator fundamental no intercâmbio de informações, logo na apropriação de conhecimentos. O sujeito letrado digitalmente, então, utiliza a linguagem nessa prática letrada interagindo responsivamente no seu processo de formação a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) disponíveis nos ambientes digitais de aprendizagem.

Desse modo, compreendemos que, assim como o letramento, na perspectiva ideológica apresentada por Street (1984), empodera os sujeitos em sua atuação nos mais diversos contextos (KLEIMAN, 2012), o letramento digital também o faz, principalmente em função da interferência que os processos de interação social têm sofrido na sociedade da informação.

2.3. A formação do professor como agente de letramento

Iniciamos nossa discussão sobre formação docente partindo do pressuposto de que a prática pedagógica do professor está relacionada à sua constituição enquanto sujeito histórico e social, pois envolve as diversas instâncias nas quais ele se insere. Segundo Tardif (2014, p. 69),

os saberes adquiridos durante a trajetória profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Entretanto, é em uma das principais agências de letramento, a universidade, que a formação docente se consolida, embora seja passível de mudança em razão de demandas emergentes, pois a atuação do professor “é permeada por desafios que superam as questões de aquisição de competências e aplicações de técnicas (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 249) e, por que não dizer, de apreensão de teorias. É em razão dessa realidade dinâmica pela qual passa a formação docente que

diversos pesquisadores têm discutido acerca dos saberes demandados ao professor em seu processo de profissionalização.

Pelo fato de considerarmos que a consolidação da formação docente se efetiva na formação inicial, quando o sujeito ingressa em um curso de licenciatura, direcionamos nossa discussão para esse contexto. De acordo com Tardif (2014), a formação oriunda em cursos de licenciatura caracteriza-se como um dos saberes os quais o autor apresenta: **o saber proveniente da formação profissional para o magistério**, o qual ocorre, com já afirmamos, em instituições de ensino voltadas para esse fim.

Essa formação ao qual Tardif (2014) se refere é definida como formação inicial e, além de legitimar a profissão docente, é responsável pela construção dos saberes teóricos inerentes à área de atuação do futuro professor. Assim, nesse contexto formativo, há a necessidade de se investir em conhecimentos teóricos, mas sem prescindir de outros que os subsidiem na prática, o que pesquisadores como Tarfif (2014) e Pimenta (1999) defendem. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 17-18) afirma que

para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espere que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem irem se construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (grifos da autora).

A partir dessa assertiva de Pimenta (1999), entendemos que os saberes que constituem a formação docente envolvem aspectos que transcendem a apreensão de teorias inerentes a determinado campo do saber, bem como sua aplicação no contexto de prática. A partir da consideração de que a ação docente deve estar para o desenvolvimento de sujeitos histórico e socialmente situados, alguns aspectos merecem ser destacados na formação do professor para que, em suas práticas, ele exerça, eficazmente, seu papel.

Ao considerarmos essa visão de formação e atuação docente, podemos correlacioná-la à perspectiva de professor agente de letramento. Para Kleiman (2008), nessa perspectiva considera-se os saberes do professor como saberes situados, logo vinculados aos contextos nos quais os sujeitos se inserem e se constituem a partir de habilidades de usar a linguagem para o professor dialógico seja o eficaz na apreensão das teorias, dos gêneros envolvidos nesse processo de apreensão e nos procedimentos pedagógicos os quais se embasarão nas teorias apreendidas. De acordo a autora, os aspectos que envolvem o professor agente de letramento é a

a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida (KLEIMAN, 2008, p. 512).

Entre esses aspectos, deve ser incluída a consideração do histórico de letramento do aluno, condição para que, aliados a todos esses aspectos apresentados por Kleiman (2008), seja possível contribuir para a aprendizagem dos alunos. E a intermediação pode contribuir para que o professor assuma o lugar de uma agente de letramento, principalmente em contextos de ensino como o da Educação a Distância.

Isso porque trabalhar na Educação a Distância requer do profissional, além de um repensar sobre as relações interacionais instituídas entre a tradição e as demandas digitais, requer um repensar sobre os discursos que subjazem tais relações (LUZ; SOUTO MAIOR, 2018).

2.4. Uma nova demanda de letramento: a Educação a Distância

Uma modalidade de educação cujas características estão em consonância com os processos dinâmicos pelos quais o mundo tem passado requer formas específicas de usos da linguagem, pois as mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, e não apenas nos mercados, requerem novos estilos de vida e novas maneiras de ver o mundo e aprender (BELLONI, 2015). No processo de ensino e

aprendizagem essa modalidade, sobretudo pela distância física entre os sujeitos envolvidos nesse processo, tem como componente principal as TIDIC. É nessa perspectiva que discorreremos sobre a EaD.

2.4.1 Um conceito dinâmico

A Educação a Distância tem se expandido e se consolidado como modalidade de ensino no cenário da educação nacional, sobretudo pela ampla possibilidade de interação de que os indivíduos dispõem graças ao desenvolvimento tecnológico. Diversas são as características dessa modalidade de ensino, porém, segundo Moore e Kearsley (2007), um de seus caracteres mais importantes é o hiato geograficamente existente entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que pode ser suplantado por procedimentos interativos propiciados pelas TDIC. No processo de utilização das TDIC na EaD, concebemos a linguagem como prática social na realização das mais diferentes atividades com a escrita. Nessa concepção de linguagem, os sujeitos constroem e reconstróem as mais diversas atividades na dinamicidade e instabilidade das relações sócio-históricas (SANTOS, 2007).

De acordo com Barton e Lee (2015) o letramento abrange diferentes formas de utilizar a leitura e a escrita, incluindo, de modo significativo, o sentido situado nas bases dessas práticas, ou, como afirma Buzato (2007, p. 153), são

práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam.

Em cursos de formação de professores na modalidade a distância, é significativo que a elaboração dos discursos utilizados nas práticas de letramento seja condizente com esse contexto de formação, uma vez que determinadas demandas sociais exigem usos de uma linguagem com aspectos particulares relacionados a contextos específicos, pois o contexto a distância, ao utilizar o meio digital, requer uma produção textual mais elaborada a fim de assegurar a compreensão, diferentemente do que ocorre no contexto presencial. Por isso

suscitam novas configurações do espaço discursivo, ampliando a necessidade de utilizá-la de tal forma que se adeque às reais necessidades dos sujeitos na atuação nesses espaços, não se perdendo de vista o processo dialógico nas interações em geral, inclusive no âmbito escolar. Dessa forma, como afirma Magalhães (2004, p. 61), compreendemos o papel da linguagem “na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las.

Nessa defesa da necessidade de usos específicos da linguagem segundo a perspectiva dialógica em cursos a distância, reconhecemos, de acordo com Bakhtin (2003), que a linguagem se estabelece em inter-relações recíprocas, orientadas, sem excluir uma contra ação (BAKHTIN, 2003), desencadeando assim uma atitude responsiva ativa, ou seja, pode haver concordância, discordância, adaptações, entre outras ações. Essas atuações responsivas envolvem determinações que se justificam devido ao caráter regulador da linguagem no processo interativo. Ainda conforme esse autor (2003, p. 294), em todas as épocas e em cada círculo social “sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem.” Na instituição escolar, por exemplo, tais injunções acontecem tanto sobre o professor quanto sobre o aluno, através de uma síntese dialética entre suas linguagens no contexto de interação (FIORENTINI, 2003).

Na EaD, esse processo interativo dialógico se estabelece a partir de gêneros multimodais utilizados nas práticas de letramento que podem oferecer aos alunos conhecimentos que contribuam para o pleno exercício da ação docente, atendendo às mais variadas demandas do contexto educacional. A multimodalidade, caracterizada pela comunicação através de palavras, sinais, gestos e imagens, requer do sujeito múltiplas formas de ler e produzir, pois

em composições multimodais em meio digital, conceitos de linearidade e decodificação, por exemplo, são colocados à prova quando consideradas a potencialidades das ferramentas computacionais de agregar diversos recursos semióticos à produção do texto e de oferecer diferentes trilhas (links) para o leitor traçar seu próprio caminho na construção do sentido, em um processo social e interacional (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 629).

Concordamos com Fiorentini (2003, p. 21), quando afirma que

o leitor de um texto qualquer elabora uma representação de seu significado a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências anteriores com textos, das características do texto em si e da compreensão e memória sobre os conhecimentos abordados nos textos.

Ao correlacionarmos essa caracterização da prática de leitura apresentada por Fiorentini (2003) com a perspectiva do dialogismo bakhtiniano, pressupomos que esse papel responsivo do sujeito a partir de relações com outros discursos no processo de compreensão, evidencia-se sob a forma dos textos dotados das especificidades que esse contexto suscita.

Fiorentini (2003, p. 16) alerta para esse contexto de aprendizagem, ao indicar a necessidade de compreender as formas de comunicação na dinâmica da interação a distância, assegurando

que estudantes e professores criem seus textos e materiais de estudo, com base na leitura, análise e interpretação dos meios, canais e suporte de aprendizagem, na condição de protagonistas, ativos, e não apenas como consumidores de textos e reprodutores dos materiais produzidos por terceiros.

Assim, essa prática pedagógica pode possibilitar a instauração de espaços¹⁸ dialógicos, nos quais os sujeitos leitores, em interação com o autor através do texto, agem de forma responsiva, concordando, discordando, completando, respondendo, conforme afirma Bakhtin (2003).

Como uma possibilidade de utilização da linguagem de forma dialógica, a partir da leitura e produção de textos, a modalidade de ensino a distância conta com o fórum de discussões.

Concebido por Moore e Kearsley (2007) como ferramenta¹⁹ de comunicação nuclear num curso a distância, o fórum possibilita a construção de novos saberes

¹⁸ Optamos pelo termo “espaço” em oposição à ideia de “lugar”. O “espaço” está mais relacionado a atitudes responsivas. Ele é “o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2012, p. 184). O lugar, por sua vez, é apenas “a ordem, segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTAEU, 2012, p. 184). Assim, segundo Santos (2007, p. 37), “o lugar se transforma em espaço mediante as ações de sujeitos históricos”, ou seja, “é o lugar praticado”.

¹⁹ Embora alguns termos utilizados no campo de estudos da EaD, tais como “instrumento”, “suporte”, “instrução”, entre outros, remetam a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, não é essa a concepção adotada nesta pesquisa. Concebemos a linguagem como interação, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003, 2006).

através do entrecruzamento de vozes estabelecidas pela interatividade (BRUNO; HESSEL, 2007). São espaços interativos nos quais existe um mediador e os demais seguidores, todos visualizando os textos postados e com possibilidade de intervir discursivamente. Entretanto, alguns pesquisadores têm chamado a atenção acerca da ausência de interação através dessa ferramenta, pois muitas vezes a participação de sujeitos envolvidos na EaD em fóruns de discussão não assegura uma efetiva interação, pois há poucos indícios de dialogicidade, o que pode comprometer a troca de conhecimentos e a apropriação dos letramentos. Batista (2006, 2013), por exemplo, alerta para o fato dessa problemática no ensino a distância. Segundo a autora, a maioria dos professores utiliza os fóruns como repositório de atividades, não privilegiando suas potencialidades como um espaço de dialogicidade inerente à construção do conhecimento.

2.4.2 A Educação a Distância no Brasil

A Educação a Distância, não só no Brasil, mas no contexto mundial, tem se reconfigurado por atender aos cenários vigentes em cada época. Não é, portanto, uma modalidade de ensino nova. Segundo Dias e Leite (2010, p. 09),

a EaD, também denominada de ensino a distância, não se trata de algo novo, inovador ou diferente. O que diferencia a EaD praticada hoje daquela praticada tempos atrás são os meios disponíveis adequados em cada época.

Atualmente, com os recursos da *internet*, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) contam com recursos bastante diversificados, possibilitando aos sujeitos envolvidos interagirem de forma síncrona e assíncrona, como em *chats* e fóruns, respectivamente. Desse modo, a EaD vem se mantendo genuína em relação à sua natureza de superar a distância física, além de se efetivar como uma modalidade que contribui para a democratização do ensino, uma vez que ela alcança sujeitos em lugares remotos (LITTO, 2014).

No Brasil, de acordo com Moore e Kearsley (2007), o ensino a distância configurou-se sob três aspectos, de acordo com as características socioculturais da época. Na primeira configuração, o ensino concretizava-se através de

correspondências; a interação, por sua vez, acontecia de forma exclusivamente escrita. Essa configuração cedeu lugar a uma forma mais ampla nos procedimentos interativos, inserindo-se fitas de áudio, televisão e telefone também como meios de interação, pois ainda se mantinha o material impresso, ou seja, o texto escrito como principal veículo interativo. A contemporaneidade, com o advento da internet, imprimiu a configuração da educação a distância que temos hoje, possibilitando a interação em tempo real.

Essa configuração contemporânea da educação a distância tem respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na qual se incentiva essa modalidade de ensino em diversos níveis. Porém é na formação de professores que se concentra maior estímulo, principalmente com o sistema Universidade Aberta do Brasil²⁰ (UAB) que se caracteriza como uma iniciativa governamental com o objetivo de ampliação da oferta de cursos de graduação por meio da EaD, conforme estabelecido no Decreto nº 5.800/2006, que ressalta como prioridade o oferecimento de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores. Essa prioridade atribuída à formação de professores é reconhecida por autores como Mugnol (2009) e Gomes (2013) que refletem sobre esse caráter prioritário proposto nesse Decreto, ao mesmo tempo em que criticam o modo como são estruturados os cursos, tanto em aspectos didático-pedagógicos como em aspectos infraestruturais.

²⁰ O Sistema UAB foi instituído pelo [Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006](#), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos [polos de educação a distância](#) em localidades estratégicas. Os Polos UAB são mantidos em regime de colaboração por estados e, especialmente municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem. Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as [instituições públicas de ensino superior](#). Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo [Índice de Desenvolvimento Humano](#) (IDH) e [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica](#) (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Fonte: <http://www.capes.gov.br/uab>.

Ao mencionar o Decreto 5.800/2006, que instituiu o sistema UAB, Gomes (2013) reforça tal prioridade, afirmando que a maior motivação desse decreto “era, e continua sendo, estimular a formação inicial e continuada – e *aligeirada* – de professores, em busca da melhoria da qualidade da educação básica” (GOMES, 2013, p. 15, grifos nossos).

Essa crítica feita por Gomes (2013) suscita em vários pesquisadores o interesse em analisar diversos aspectos do ensino a distância relacionados à formação do professor. As razões desse interesse podem ser diversas, mas podemos destacar o lugar que a formação, tanto inicial quanto continuada de professores, ocupa no meio acadêmico, que desperta preocupação com a qualidade dessa formação no que diz respeito aos processos formativos dos sujeitos envolvidos com o ensino e aprendizagem (DUARTE; MAKNAMARA, 2016). E, nesse aspecto, o acentuado crescimento da EaD, que tem se destacado no processo de democratização do ensino, ou seja, na ampla possibilidade de acesso à educação no nível superior, destacando-se a formação de professores.

A esse respeito, Belloni (2015) destaca a vantagem da ampliação dessa modalidade no ensino superior que, a partir da utilização das tecnologias, pode promover a esperada formação inicial de profissionais, que os prepare adequadamente para sua atuação no mercado de trabalho. Segundo a pesquisadora,

essa vantagem é ainda mais importante na formação de professores da educação básica, pois a integração das TICs – em uma perspectiva de mídia-educação, ou seja, de formação de usuários criativos, críticos e competentes – é imprescindível como forma de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e contribuir para que a escola pública possa cumprir sua missão de compensar as desigualdades sociais especialmente graves no acesso a novas tecnologias (BELLONI, 2015, Prefácio).

É interessante salientar que essa importância do ensino a distância na formação de professores estenda-se àqueles que atuam no nível superior, uma vez que o uso das TIC também está presente nesses contextos de formação, principalmente para serem utilizadas em sala de aula, especialmente em cursos de licenciaturas. A esse respeito, Pereira (2011) afirma que

formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (p. 13, grifos do autor).

Por conta da expansão da era digital e, por conseguinte, da consolidação da EaD nos mais variados contextos de formação, emergiu a necessidade de criação de mecanismos legais para o acompanhamento da implementação da modalidade, a exemplo do Decreto 5.800/2006.

Ao citar tal decreto, que estabeleceu o reconhecimento de cursos ofertados na modalidade a distância, Mugnol (2009) chama atenção sobre a discussão de pontos estratégicos a fim de que a modalidade atenda ao propósito para o qual foi criada. Dentre esses pontos estratégicos, destacam-se os objetivos, as formas de interação, os provedores de tecnologia da informação (que são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem) e os sujeitos atendidos. Nesse sentido, o autor afirma que

torna-se necessário o desenvolvimento de um sistema normativo capaz de regulamentar esta modalidade de ensino integrando-a à Educação Presencial, bem como com a Educação Semipresencial, respeitando as particularidades de cada modalidade (MUGNOL, 2009, p. 345).

Nesse contexto, considerando as formas de interação situadas dos sujeitos que participam do ensino a distância, é pertinente uma reflexão subsidiada pelos estudos de letramento, pois, de acordo com Barton e Lee (2015), nossas práticas são orientadas a partir da linguagem como atividade de sentido, portanto situadas. Assim, os

textos são fundamentais para a linguagem e as práticas de letramento; e as pessoas agem num *mundo social textualmente mediado* utilizando os espaços de escrita disponíveis (BARTON; LEE, 2015, p. 39, grifos dos autores).

Na atual configuração, a EaD caracteriza-se

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e TIC, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Essas atividades podem se configurar como posturas necessárias à apropriação de letramentos fundamentais para a atuação nos diversos domínios dos quais os sujeitos participem. Mugnol (2009) destaca algumas dessas posturas que podem contribuir significativamente para a formação dos sujeitos inseridos na EaD: a autonomia do aluno, o uso adequado de novas tecnologias e a interação. Nesse contexto, o discurso assume importante papel, pois

nos espaços de escrita online, as pessoas percebem e mobilizam as *virtualidades*, no intuito de agir segundo determinados propósitos. A linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma *multimodal*. Um aspecto notável de como as pessoas constroem sentido online é a expressão do *posicionamento* em relação ao que estão dizendo, incluindo visões sobre a linguagem. (BARTNON; LEE, 2015, p. 39, grifos dos autores).

A partir dessa asserção de Barton e Lee (2015) e de que uma parte significativa do processo interação em EaD é realizada, predominantemente, em um AVA, consideramos que tal ambiente pode ser concebido como um espaço discursivo no qual a interação se dá de diversas formas, como o compartilhamento de textos em arquivos (como *word*, *excel* e outros da mesma natureza) ou partir de outros gêneros como fóruns e *chats*. O acesso a esses ambientes, que se dá com o auxílio das TIC, por um processo de interação que suscita dialogicidade, deve “ser mediado através do processo de socialização e da linguagem” (BELLONI, 2006, p. 54) em função da intersubjetividade.

Nesse processo de socialização pela linguagem, os sujeitos envolvidos na EaD, professores e alunos, tem seus papéis redefinidos para se adequarem a esse “novo” espaço de ensino e aprendizagem. Assim, há a ênfase no que Belloni (2015) denomina de aprendizagem autônoma, na qual o aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, o que não está subentendido a ausência do professor atuando na gestão de atividade de ensino. Ainda de acordo com essa pesquisadora, para que o aluno seja autônomo de sua aprendizagem, nessa perspectiva proposta por Belloni (2015), é necessário que ele se aproprie dos múltiplos letramentos os quais devem ser também ofertados no percurso de sua formação. Para isso, é necessário o conhecimento das características socioculturais do aluno, suas experiências, suas demandas e expectativas e integrá-las nas práticas a ele ofertadas (BELLONI, 2015).

Ainda em relação à redefinição de papéis dos sujeitos da EaD, o professor assume diferentes papéis, pois para atender ao perfil do aluno autônomo nessa modalidade de ensino, o professor assume diferentes funções, como afirma Belloni (2015), que também destaca um ponto de tensão na atuação desse profissional no contexto da EaD. Segundo a autora,

diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da educação a distância (EaD), e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado (BELLONI, 2015, p. 85).

Essa reflexão de Belloni (2015) retoma questões nas quais estão envolvidas práticas de letramento também do professor, que, ao lidar com esse cenário, geralmente diferente daquele com o qual está acostumado a conviver, precisa utilizar a linguagem de tal forma que atenda ao propósito de letrar seus alunos tanto no processo de como aprender, como naquilo que precisa ser aprendido. Isso a partir da utilização de gêneros discursivos pertencentes ao campo das novas tecnologias. Assim, esse professor se tornaria um sujeito do ensino e da aprendizagem, ou seja, um sujeito

em processo de constituição de identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes (KLEIMAN, 1998, p. 174).

Considerando essa perspectiva da transformação social, constatamos que é frequente, em cursos de EaD, o professor ser denominado de diversas formas, destacando-se o de professor formador, o conceptor e realizador de cursos e materiais, o professor pesquisador, o professor tutor e o tecnólogo educacional (BELLONI, 2015).

No contexto da EaD do IFAL, verificamos que as três primeiras denominações têm sido realizadas por apenas um sujeito responsável pelo ensino, que é chamado de professor formador. Em ação conjunta com o tutor e com o apoio pedagógico, constituem-se como atores do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, adotaremos a denominação professor, tutor e tecnólogo educacional (BELLONI,

2015) para representar os sujeitos responsáveis pelo ensino ao desempenharem os seguintes papéis:

a) Professor: é o sujeito que orienta o estudo e a aprendizagem, corresponde à função do professor do ensino presencial. Prepara os planos de ensino, bem como o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Deve estar em constante reflexão sobre a prática, atualizando-se em teorias e metodologias para o ensino, aprendizagem e avaliação. É o principal responsável pelo processo de ensino, fornecendo *feedback* aos alunos.

b) Tutor: acompanha os alunos em relação à disciplina pela qual é responsável, esclarecendo dúvidas e explicando questões relativas aos seus respectivos conteúdos. Participa de momentos de avaliação, devendo também, fornecer *feedback* aos alunos, uma vez que deve acompanhá-los durante a realização de atividade.

c) Tecnólogo Educacional: também denominado *designer*, é responsável pela organização do AVA, contribuindo para que sua apresentação seja o mais didática possível, tanto em questões pedagógicas como de *layout*.

Esses profissionais atuam de forma articulada desde a elaboração do plano de trabalho do componente curricular o da unidade estudada até os procedimentos de avaliação. A relação do professor com o tutor é estabelecida de forma mais estreita, em função de este realizar o acompanhamento da produção dos alunos, fornecendo-lhes *feedbacks*, sempre em consonância com os propósitos pedagógicos do professor. Em algumas instituições que ofertam a EaD, a exemplo do IFAL, há a recomendação de que professor e tutor elaborem conjuntamente o plano de atividades, para que não haja ações destoantes que possam comprometer o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante à avaliação, que geralmente é realizada pelo tutor.

Litto e Formiga (2009) categorizam os papéis dos sujeitos responsáveis pelo ensino a distância na mesma perspectiva apresentada por Belloni (20115). Dessa forma o autor destaca, a partir de suas atribuições, as funções pedagógicas, de gerenciamento e de suporte. Podemos considerar essas três atribuições análogas às funções do professor formador, do tutor e do tecnólogo educacional. A função pedagógica está relacionada aos procedimentos de ensino e aprendizagem, cujo intuito é promover meios para que eles ocorram. Na função de gerenciamento, acompanham-se as ações dos estudantes, encorajando-os, administrando a interação, como em fóruns, por exemplo. A função de suporte é aquela que auxilia o

professor na criação do AVA de modo que seu design²¹ atenda ao propósito da interação. Observamos, desse modo, que na EaD são utilizadas múltiplas formas de linguagem, o que demanda diferentes formas de ler e produzir textos em situações diversas, como denominado pelo grupo NL, multiletramentos. Como já mencionamos no início desta seção, essa nomenclatura proposta pelo grupo NL dialoga com a concepção de Barton e Hamilton (2000), Gee (1996) e Street (1984, 2007), que, filiados aos Novos Estudos do Letramento, defendem diferentes formas de utilização da leitura e da escrita.

Segundo o grupo NL, os multiletramentos estão, assim, associados a uma variedade de textos que circulam nas sociedades em crescimento, mas também vinculados à presença das novas tecnologias da comunicação e informação. Nesse sentido, o grupo propõe repensar questões relacionadas às condições de produção das práticas pedagógicas, exigindo a necessidade de considerar aspectos relacionados aos temas que estamos ensinando, para quem estamos ensinando e, sobretudo, como estamos ensinando, pois se nos reportarmos para a educação a distância, perceberemos que, como afirma Almeida (2003, p. 330),

o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneos de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermidiáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção do conhecimento.

Nesse processo de interação e produção de conhecimento, é pertinente enfatizar que os sujeitos envolvidos constituem identidades sociais através dos usos que fazem da linguagem. Assim, em qualquer processo de ensinar/aprender línguas, como é o caso dos dados que apresentaremos a seguir, “a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é um ponto relevante”, conforme afirma Moita Lopes (2002, p. 54).

Nesse sentido, a utilização da linguagem é o fator determinante para a realização dos processos de interação na EaD. Nessa perspectiva, para Cope e Kalantzis (2000), as novas mídias de comunicação estão reformulando a maneira

²¹ No contexto da EaD, o termo *design* está relacionado à apresentação, ao *layout* dos textos. Desse modo, a escolha de cores, de fontes dos textos, a disposição dos textos e o tamanho são significativos e constituem esse *design*.

como usamos a língua. Em função dessa crescente mudança tecnológica, não há, então, um padrão de letramento a ser ensinado. Por essa razão, a opção pelo termo multiletramentos se justifica como uma forma de focar as realidades da crescente diversidade local e da conectividade global.

Sob essa perspectiva, Van Leeuwen (2008) propõe que a educação deva centrar seus objetivos numa espécie de preparação dos sujeitos para utilizarem as mais diversas linguagens nos mais diversos contextos, entre os quais o de formação de professores em cursos de licenciatura. Isso porque, na atual conjuntura social, eles se valem de uma multiplicidade de formas de comunicação. O autor também defende a inserção das novas tecnologias no cotidiano desses sujeitos para que eles possam se apropriar dos multiletramentos presentes nos domínios aos quais eles têm acesso. Segundo esse autor, os recursos utilizados nos textos têm se modificado constantemente, alterando a forma de ler e produzir. Como exemplo, afirma que a cor utilizada e a fonte escolhida nos textos são significativas, podem ser metáforas, logo constituídas de significados. Assim, há necessidade de conhecimento prévio dessa configuração dos textos e uma ativa participação no mundo letrado para compreendê-los, sobretudo os midiáticos, em função desse novo contexto de leitura e escrita mais relacionado com as novas tecnologias.

Ainda em relação à leitura e à escrita no contexto do ensino a distância, Almeida (2003, p. 331) afirma que

a leitura de um texto não linear (hipertexto) na tela do computador está baseada em indexações, conexões entre ideias e conceitos articulados por meios de *links* (nós e ligações) que conectam informações representadas em diferentes linguagens e formas tais como palavras, páginas, imagens, animações, gráficos, sons, *clips* de vídeo, etc. Dessa forma, ao clicar sobre uma palavra, imagem ou frase definida como um nó de um hipertexto, encontra-se uma nova situação, evento ou outros textos relacionados (grifos da autora).

A partir dessa reflexão de Almeida (2003), consideramos pertinente, no contexto da EaD, que o sujeito se aproprie adequadamente das múltiplas formas de ler e escrever, ou, no âmbito dos multiletramentos, seja digitalmente letrado, para que possa agir com responsividade aos discursos que lhe são apresentados no seu processo de aprendizagem. Isso porque na perspectiva do letramento digital há a necessidade de ações específicas inerentes a esse contexto “que se reportam às particularidades da leitura e da escrita na compreensão das também diferentes

linguagens” (MERCADO; ARAÚJO, 2010, p. 182). Nesse sentido, destaca-se a transcendência do manuseio do computador para atender às demandas comunicativas que o atual contexto demanda. De acordo com Buzato (2006), o atendimento a essa demanda está relacionado à capacidade de os alunos filtrarem, categorizarem e refletirem sobre conhecimentos com os quais têm contato no ambiente virtual, através do qual eles interagem em maior grau.

Essa perspectiva de letramento baseia-se no modelo ideológico de letramento (STREET, 2014) que não restringe o letramento apenas à escrita, pois, nessa concepção mais ampla, “diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto” (BUZATO, 2007, p. 152).

De acordo com Bunzen (2010, p. 101), esses letramentos são um

conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.

A transmissão de conhecimentos e a reapropriação de discursos, citada por Bunzen (2010), proporciona ao futuro professor uma gama de conhecimentos que envolve desde a escolha teórico-metodológica até os processos de avaliação, o que possibilita que ele se constitua como um agente de letramento. Para isso, a concepção teórico-metodológica que subsidia as práticas de letramento nesses cursos de formação de professores precisa estar vinculada a uma concepção de língua e de linguagem que os permita construir com os alunos espaços interativos de autonomia e criticidade, ambos atuando como sujeitos responsivos. (BAKHTIN, 2003, 2006).

Na EaD, portanto, essa manifestação dos letramentos se dá, em maior escala, através do fórum, que, concebido como um gênero discursivo, pode ser a forma mais comum de proporcionar a aprendizagem colaborativa, que tem adquirido grandes proporções com o advento da internet, que reconfigurou o ensino a distância. Esse tipo de aprendizagem pode ser definido como

uma técnica ou proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de se apropriar de conhecimentos sobre um dado objeto (CAMPOS, et al, 2003, p. 26).

Essa colaboração no processo de aprendizagem estimula a participação ativa no processo de interação, envolvendo tanto alunos quanto professores e tutores, uma vez que o conhecimento é um construto social, sendo o processo educativo uma forma significativamente eficaz nessa construção a partir da interação e da responsividade. Assim, através da aprendizagem colaborativa, espera-se que os ambientes de aprendizagem sejam constituídos com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de cada grupo (CAMPOS, et al, 2003), o que contribui para apropriação dos letramentos necessários para a atuação em seus papéis sociais, no caso dos sujeitos desta pesquisa, agentes de letramento. Pelo fato de a aprendizagem colaborativa ser “uma metodologia de aprendizagem, na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprenderem juntas” (TORRES, 2007, p. 339), os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem são responsivos e, nesse processo de troca de saberes, contribuem com suas singularidades, seus conhecimentos de mundo, podendo refletir sobre os conteúdos aos quais têm acesso de diferentes formas, produzindo significados com base em sua compreensão. Esse tipo de aprendizagem ocorre frequentemente em fóruns de discussão, pelo fato de nesse gênero discursivo ocorrer interações simultâneas das quais podem participar professores, tutores e alunos.

Para Primo (*apud* LAGUARDIA; MACHADO, 2009, p. 37), o fórum de discussão é considerado como uma atividade interativa mútua, devido às suas características de problematização, negociação e modificações recíprocas dos interactantes durante o processo interacional. Nesse contexto de formação, em geral, o mediador do fórum é o professor ou o tutor, os quais conduzem os eventos de letramento. É por meio da dialogicidade instaurada nesse contexto que os sujeitos inseridos nessas práticas podem se apropriar dos conhecimentos necessários para sua formação.

Assim, participar dos fóruns significa

conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 338).

Podemos, dessa forma, analogicamente, considerar o fórum como uma sala de aula presencial, pois em ambos os espaços se assemelham tanto em relação ao propósito de constituir interações quanto ao objetivo de produzir conhecimento sob uma vertente dialógica, visando à aprendizagem. Entretanto, ao refletirem sobre a atuação do professor/tutor de EaD, Costa, Paraguaçu e Pinto (2009) afirmam que um dos grandes desafios na educação *online* é o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Isso porque discussões tanto em âmbito local quanto global têm gerado em torno do receio de o ensino a distância reproduzir uma realidade muito comum no ensino presencial: o modelo de transmissão do conhecimento. Assim, o aluno de EaD se tornaria “um mero repetidor de ideias e teorias provenientes de autoridades estabelecidas” (LAVE; WEGNER, *apud* COSTA; PARAGUAÇU; PINTO, 2009, p. 121).

É possível, sob uma concepção de agentes de letramento, que professores, tutores e alunos assumam novos papéis enquanto leitores e produtores de textos, para que o dialogismo esteja a favor da construção do conhecimento, pois

a decisão de assumir a perspectiva dialógica e emancipatória interfere sobre o quê, o porquê, o como, o quando, com que meios, com que documentos textuais e cabe a cada um, como professor e membro de equipe multidisciplinar, no desenvolvimento do seu trabalho educativo (FIORENTINI, 2003, p. 44).

Independentemente da ferramenta utilizada nos AVA, o discurso é parte central, imprescindível para a ação dialógica. Representado através de textos, deve permitir que os sujeitos se apropriem do conhecimento partilhado nesse ambiente. Em fóruns de EaD, a maioria desses discursos possuem natureza didática, constituindo-se num sistema textual que, por ser interativo, pode ser considerado como aquele que proporciona a troca de saberes à luz de conhecimentos prévios, científicos ou não, e em cuja produção se verifica um processo de interação contextual. Assim, esses textos podem ser caracterizados por perguntas, orientações, informações, repostas, análises e sínteses (SANTOS, 2001).

Corroborando com as ideias de Santos (2001), Almeida (2009) sugere que essas características dos textos didáticos possam ser reportadas para o ensino a distância, e, por conseguinte, aos fóruns, em função da natureza dessa modalidade, afinal

elaborar textos didáticos para cursos na modalidade a distância requer um conhecimento da utilização de recursos textuais que, em última instância, promovam sua compreensão por parte dos alunos-leitores, de que venham possibilitar uma mediação pedagógica, entendida como meio de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos ali veiculados, finalidade precípua dos processos educacionais escolarizados, em qualquer nível de ensino (ALMEIDA, 2009, p. 110).

A partir dessa reflexão de Almeida (2009), compreendemos que no contexto da EaD, o aluno pode agir responsivamente e com autonomia a partir da compreensão dos discursos construídos nesse contexto de ensino aprendizagem, e o professor, por sua vez, contribuir para que isso aconteça. A linguagem na qual essa responsividade do aluno se expressa deve ocorrer em consonância com as especificidades dos diversos contextos por onde ele transita. Por essa razão, no contexto da educação a distância, não se prescinde de atos responsivos, embora a configuração desses espaços de formação segue, principalmente em relação à linguagem, um formato padronizado em função da especificidade da EaD (NOVELLO; LAURINO, 2012).

2.4.3 A Educação a Distância no IFAL

A Educação a Distância no IFAL contempla os dois níveis de educação vigentes no Brasil: a educação básica e a educação superior (BRASIL, 1996). A modalidade teve início na instituição no ano de 2007, com a oferta de cursos superiores vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Posteriormente, em 2011, foram ofertados cursos em nível médio, na modalidade subsequente, esses vinculados à Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). Todas essas ofertas ocorreram em parcerias com o governo federal a partir do atendimento a chamadas em editais públicos. Conforme exposto no organograma do Instituto, os programas e-Tec e UAB são integrantes da Diretoria de Educação a Distância (DIREAD), que é

vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Em razão de o nosso objeto de estudo estar relacionado ao curso de Letras-Português, que está relacionado à UAB, essa discussão não contemplará os cursos ofertados pelo sistema e-Tec.

O primeiro curso ofertado pela EaD do IFAL, em parceria com a UAB, foi o Tecnológico em Hotelaria, realizado em polos de apoio²² localizado nas cidades de Maragogi, em Alagoas, e em Mata de São João, no estado da Bahia, como já informado, em 2007. No ano seguinte, a oferta contemplou os cursos de licenciatura em Letras-Português e Ciências Biológicas, abrangendo as cidades alagoanas Maragogi e São José da Laje. Posteriormente, em 2011, mais um curso foi ofertado pelo sistema UAB, o bacharelado em Administração Pública. Assim, a EaD do IFAL oferta cursos superiores tecnológicos, de licenciatura e bacharelado tanto no estado de Alagoas quanto no estado da Bahia, cumprindo as prerrogativas do decreto nº 5.800/2006 que, em seu artigo primeiro, determina como finalidade desse sistema expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Além desse, outro aspecto importante em relação à consonância do IFAL com a legislação que regulamenta a EaD no país está relacionado a cursos de licenciatura, uma vez que, de acordo com o decreto, um dos objetivos do sistema é promover, prioritariamente, cursos de licenciatura de formação de professores da educação básica. Desse modo, os cursos vinculados ao sistema UAB/IFAL se concentram em sete cidades no estado de Alagoas e em três no estado da Bahia. O curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa, está presente nas sete cidades que abrigam os polos de apoio presencial em Alagoas, contemplando as diversas regiões do estado, assegurando, assim, a interiorização e a prioridade de ofertar cursos de formação de professores conforme preconizam os documentos legais.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos, os cursos superiores a distância do IFAL também se apresentam em consonância com os princípios abordados na legislação. De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional, que faz referência à atual LDB, o Instituto concebe a EaD como ação inclusiva,

²² A oferta dos cursos na modalidade a distância ocorre em Polos de Apoio Presencial organizados pela prefeitura da cidade onde esses polos são localizados. Nesse sentido, é de responsabilidade dessa instância a oferta de infraestrutura para a realização dos cursos, tais como bibliotecas e laboratórios de informática com acesso à internet. À instituição de ensino cabe gestão do curso oferecido, desde a elaboração dos projetos pedagógicos à colação de grau. Nesse sentido, está presente o regime de colaboração a que se refere o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta a EaD no país.

adotando princípios éticos para uma formação cidadã, para que os sujeitos egressos de cursos nessa modalidade possam agir socialmente atendendo às mais diversas demandas sociais (PPPI/IFAL, 2014). Observamos, a partir dessa prerrogativa apresentada no projeto, um alinhamento entre a legislação que admitiu a EaD, os documentos oficiais que a regulamentam, as demandas sociais vigentes e a natureza da oferta da modalidade pelo IFAL.

É importante destacar que a modalidade a distância apresenta características específicas que vão desde a utilização da linguagem aos procedimentos pedagógicos e de avaliação. Nesse aspecto, destaca-se a utilização de AVA que, nos cursos oferecidos pelo IFAL, é a plataforma *Moodle*. Nessa plataforma, que funciona como uma sala de aula virtual, assegura-se a possibilidade de os sujeitos envolvidos nos processos de interação executarem as mais diversas atividades, a partir de qualquer computador ou dispositivo móvel. Assim, esses sujeitos podem registrar seus discursos de forma síncrona ou assíncrona, bem como anexar arquivos. O acesso inicial ao *Moodle* já se constitui como uma prática de letramento digital na qual professores, tutores e alunos necessitam efetuar um cadastro e criar um código de acesso. Na página inicial do ambiente encontram-se informações sobre questões relacionadas ao funcionamento do curso, bem como outras questões no âmbito institucional e acadêmico. Essa página inicial da plataforma *Moodle*, em termos de práticas de letramento, equivale a um ambiente físico universitário, onde informações estão sempre à mostra através de textos dispostos em murais ou quadros de aviso; o acesso ao ambiente virtual já se constitui a porta de entrada para práticas letradas, suscitando do aluno atitudes responsivas.

Nesse ambiente, além de espaços para informações gerais sobre o curso e sobre procedimentos acadêmicos, tais como realização de matrícula, solicitação de documentos, entre outros, há um canal de comunicação via mensagem pelo qual os sujeitos envolvidos podem interagir de forma personalizada. Em seguida, há a lista de disciplinas cursadas e em andamento, as quais alunos, professores e tutores podem ter acesso, com permissões específicas para cada sujeito envolvido. O professor é o usuário que detém ampla possibilidade de acesso. A partir do comando editar configurações, a ele é permitido alterar datas, consignas semanais, inserir documentos que podem ser acessados pelos demais usuários (tutores e

alunos), dar *feedbacks* de atividades e postar notas. Os tutores têm permissão para consultar textos postados pelo professor e pelos alunos (atividades), para fornecer *feedbacks* e postar notas. Aos alunos é permitido o acesso a arquivos postados pelo professor, acessar *feedbacks* e enviar arquivo como atividades.

No *Moodle* IFAL/UAB diversas atividades e recursos são disponibilizados para a interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 02 – Atividades e recursos disponíveis no Moodle do IFAL

Atividades	
Base de Dados	O módulo de atividade banco de dados permite que os participantes possam criar, manter e procurar registros. Atividades de banco de dados têm muitos usos, como: uma coleção colaborativa de links da web, que dão acesso a livros, resenhas, referências de jornal etc.; ou a exibição de textos criados pelos estudantes, como fotos, cartazes, sites ou poemas para comentário dos pares ou avaliação.
Chat	O módulo de atividade bate-papo permite que os participantes possam conversar em tempo real.
Escolha	O módulo escolha permite ao professor fazer uma pergunta e especificar opções de múltiplas respostas. Resultados da escolha podem ser publicados depois que os alunos responderem.
Fórum	O módulo de atividade fórum permite que participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, discussões que acontecem durante um longo período de tempo.
Glossário	O módulo glossário permite que os membros criem e mantenham uma lista de termos ou definições, como um dicionário.
Questionário	O módulo de questionário permite ao professor criar e configurar testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência e outros tipos de perguntas. Cada tentativa é corrigida automaticamente, e o professor pode optar por fornecer <i>feedback</i> e/ou mostrar as respostas corretas.
SCORM e AICC	SCORM e AICC são coleções de especificações que habilitam interoperabilidade, acessibilidade e utilização de conteúdos baseados na <i>WEB</i> . O módulo SCORM/AICC permite que pacotes SCORM/AICC sejam incluídos no curso.
Tarefa	O módulo de atividade permite a atribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher o trabalho e fornecer notas e comentários. Os alunos podem apresentar qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos de texto, planilhas, imagens ou áudio e vídeos.
Wiki	O módulo de atividade <i>wiki</i> permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas da web. Um <i>wiki</i> pode ser colaborativo, com todos podendo editá-lo, ou individual, onde cada um tem seu próprio <i>wiki</i> que só eles podem editar.
Recursos	
Arquivo	O módulo de arquivo permite que um professor possa fornecer um arquivo como um recurso de consulta. Sempre que possível, o

	arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os alunos serão solicitados a fazer o download.
Galeria de Imagens	O módulo de recurso <i>Lightbox</i> permite que os participantes visualizem uma galeria de imagens. Este recurso permite que você crie <i>Lightbox</i> habilitando galerias de imagens dentro de seu curso <i>Moodle</i> .
Página	Possibilita que uma página web seja exibida e editada em um curso.
Pasta	O módulo pasta permite ao professor exibir um número de arquivos relacionados dentro de uma pasta única, reduzindo a rolagem na página do curso. A pasta zipada pode ser carregada e descompactada para exibição, ou uma pasta vazia criada e arquivos enviados para ela.
Rótulo	Um rótulo permite que texto e imagens possam ser inseridos no meio dos links de atividades na página do curso. Rótulos são muito versáteis e podem ajudar a melhorar a aparência de um curso.
URL	O módulo de URL permite que um professor forneça um link de web como um recurso curso. Tudo o que está online disponível gratuitamente, tais como documentos ou imagens, pode ser ligado a URL não tem que ser a <i>homepage</i> de um site.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL

Esses recursos e atividades disponíveis no *Moodle* se constituem como possibilidades de leitura e escrita, ou seja, de práticas de letramento, sendo o fórum e a tarefa os mais utilizados pelos professores. Geralmente as tarefas são requisitadas em forma de arquivo, os quais podem conter resumos, resenhas críticas, respostas a questionários, entre outros gêneros, utilizados como forma de avaliação. Já o fórum é utilizado de forma mais ampla, tanto como forma de troca de saberes, transmissão de informações (por exemplo, avisos, reclamações, entre outros gêneros) quanto como instrumento de avaliação. Em qualquer dessas situações, é patente o uso da linguagem, uma vez que é através dela que as interações se consolidam, afinal “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados aos usos da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Nesse processo, portanto, é necessária a utilização de letramentos múltiplos, a exemplo do letramento digital, em função da reconfiguração dos espaços discursivos demandados a partir do advento da internet. Sob essa perspectiva, Lêdo e Bezerra (2011, p. 02) afirmam que

no contexto atual, com o crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, é importante refletir sobre como a linguagem é utilizada no âmbito dessas tecnologias, em especial no que concerne às formas de interação com fins educacionais, como as que ocorrem em um curso a distância. Nesse sentido, é

importante destacar a performatividade da linguagem nos variados contextos de interação, incluindo o ambiente virtual.

Nessa perspectiva, são contínuos os eventos de letramento que englobam as práticas situadas de escrita e de leitura nesse ambiente virtual, no qual devem ser consideradas as especificidades da formação sócio-histórica dos sujeitos envolvidos, bem como suas respostas aos textos com os quais mantêm contato. Nesse aspecto, também é importante destacar a utilidade do recurso rótulo no AVA. Por orientação da equipe pedagógica, a utilização desse recurso na apresentação das disciplinas deve ser padronizada, pois há espaços discursivos recomendados na organização semanal da disciplina, e os rótulos contribuem para a organização do espaço virtual, possibilitando um *layout* que facilite a visualização dos recursos e atividades. Em cada disciplina, há o espaço de abertura, que pode conter textos teóricos, plano de atividades, sugestões de leitura entre outros que o professor julgue necessários. A quantidade de semanas dispostas no ambiente está relacionada à carga horária da disciplina. Nelas são apresentadas as atividades a serem realizadas, bem como os textos a serem lidos, ou outros disponibilizados pelo professor, além de uma breve descrição do que será abordado durante a semana, como apresentado na figura a seguir:

Figura 1 – Apresentação de disciplina no AVA

The screenshot shows the Moodle IFAL interface for a course. The top navigation bar includes 'Moodle IFAL' and 'Minhas Classes'. The course path is 'Licenciatura em Letras/Português > Letras 2013.1 - Arapiraca/AL'. The main content area features a title 'Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa - Arapiraca/AL' and a sub-title 'LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA' with a graphic of a head profile filled with letters. Below the title, there is a text block starting with 'Car@s alun@s,' and a paragraph about the course. A list of forum topics is visible at the bottom, including 'FÓRUMS', 'Fórum de notícias', 'COORDENAÇÃO UAB/IFAL', 'Fórum Social', 'MATERIAL PARA LEITURA/ESTUDO', 'Plano de Ensino', and 'Livro - Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa'. The right sidebar contains sections for 'USUÁRIOS ONLINE' (0 users), 'CALENDÁRIO' (January 2017), 'CHAVE DE EVENTOS', 'ÚLTIMAS NOTÍCIAS', 'MENSAGENS', and 'ADICIONAR UM BLOCO'. The left sidebar shows navigation and administration options.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL

Observemos, nessa apresentação do Moodle, que as práticas de leitura e escrita se circunscrevem no que Buzato (2007, p. 168) denomina letramento digital, uma consequência da reconfiguração de formas tradicionais de leitura e escrita “que se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Assim, é importante considerarmos que os letramentos digitais tanto afetam os contextos nos quais são introduzidos, quanto por eles são afetados, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos fatores socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação pelos sujeitos (BUZATO, 2007). É importante que sejam considerados os contextos sócio-históricos dos sujeitos

envolvidos nas práticas letradas nas esferas oficiais de formação, como a universidade, para que não ocorra o que Lillis (1999) denominou de distanciamento entre o que o professor apresenta e a compreensão dos alunos diante do que lhes é apresentado, sobretudo se o letramento digital não fez parte de suas experiências letradas.

As turmas da EaD do IFAL são heterogêneas, pois há diferenças em relação à faixa etária, aos objetivos de cursar uma graduação e aos contextos sociais. Nesse último aspecto, os usos da leitura e da escrita ocorrem de forma bastante diversificada e, em alguns contextos, o conhecimento e o uso das TDIC ainda é algo novo. Há também alunos que ingressaram em cursos a distância porque não tiveram possibilidade de participar de um curso na modalidade presencial; outros pelo fato de o curso ofertado na cidade ser a única oportunidade de cursar uma graduação. Um aspecto convergente no perfil desses alunos é a necessidade de eles adotarem uma rigorosa disciplina para cumprir com as atividades e exigências previstas no curso, mas se deparam com questões de infraestrutura dos polos, destacando-se a o acesso à *internet*, que muitas das vezes é precário e inviabiliza o acesso ao AVA. Além disso, os estudantes indicavam comprometimento dos estudos em função de ocupações laborais e mesmo por conta da necessidade de assumir afazeres domésticos e familiares²³.

²³ Informações oriundas de um projeto de pesquisa realizado sob minha orientação, executado no ano de 2012, intitulado “Práticas e eventos de letramento no curso de Letras à Distância do IFAL: perspectivas, limites e possibilidades”, aprovado pelo Edital nº 2012/01/PIBCT/IFAL. O projeto contou com a colaboração de dois bolsistas de graduação do curso de Letras-Português do IFAL, um da modalidade presencial e outro da modalidade a distância. Além do Relatório Final do Projeto, foi publicado, no ano de 2014, um artigo, intitulado “Curso de Letras a distância do IFAL: uma reflexão sobre o perfil do licenciando e a formação do professor”, no “VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade”, UFS (Ver Anais, v. 8, n.01-23, ISSN: 1982-3657, disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2014>).

3. TRAJETOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os aspectos relacionados à metodologia da nossa pesquisa. Iniciamos nossa apresentação estabelecendo uma correlação entre a LA e a abordagem de pesquisa qualitativa, a qual elegemos para subsidiar a análise dos dados. Além disso, apresentamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como a caracterização dos sujeitos envolvidos.

Segundo Lüdke & André (1986), a realização de uma pesquisa está condicionada à promoção de um confronto entre dados, evidências e informações, coletadas sobre determinado tema, bem como ao conhecimento teórico acumulado acerca dele. Em geral, isso se processa a partir do estudo de um problema que, ao mesmo tempo em que desperta o interesse do pesquisador, restringe sua atividade a uma determinada porção do saber que esse pesquisador se compromete a construir a partir de um dado momento (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, para analisar o letramento acadêmico de professores em formação inicial num contexto do Ensino a Distância, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 1998, 2008), de caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1996) e de cunho etnográfico (CHIZZOTTI, 2008). Nessa abordagem de pesquisa, todos os fatos e fenômenos ganham relevante significação, sendo passíveis de serem trabalhados através de entrevistas, observações, análises de conteúdos e diários de campo (MARTINELLI, 1999). Isso significa dizer que esse processo implica estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevista e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva” (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

No contexto de pesquisa qualitativa, o pesquisador se constitui como um sujeito que problematiza, que reflete sobre determinado objeto de estudo, correlacionando-o a fatores tanto internos quanto externos a ele, razão que justifica, de acordo com Chizzotti (2008), a adoção de multimétodos de investigação para a compreensão de fenômenos que ocorrem nos diversos contextos sociais.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador uma atitude ativa, desprovendo-se de preconceitos e, ao mesmo tempo, considerando que os contextos onde realiza sua investigação são singulares e que os sujeitos neles envolvidos “têm representações,

parciais e incompletas, mas construídas com a relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência” (CHIZZOTTI, 1998, p. 82).

Essa abordagem de pesquisa coaduna-se com a perspectiva problematizadora inerente à LA, área do conhecimento que articula múltiplos domínios do saber, dialogando constantemente com os vários campos de investigação relacionados à linguagem (CELANI, 2008) e sobre a qual se situa esta pesquisa. Como área de investigação de natureza transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), uma das preocupações da LA é

a produção de conhecimentos comprometidos com problemas concretos que a linguagem traz à vida social, que atravessa e é atravessada por informações provenientes de várias áreas do saber, visando contribuir com a compreensão da problemática dos estudos da linguagem, na sociedade em que vivemos, as transformações que nela se operam e as repercussões dessas transformações sobre os objetos de estudo selecionados (OLIVEIRA, 2008, p. 172).

Segundo Celani (2008), a formação do professor de língua materna é um objeto de estudo relativamente novo no campo da Linguística Aplicada, entretanto, suficientemente passível de contribuir para legitimar um processo de formação que preconiza práticas de ensino eficazes na formação desse professor, procurando problematizar ou criar inteligibilidades sobre questões envolvendo a linguagem e com as quais ele se defronta.

Assim, alternativas para dirimir tais questões podem ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006), sobretudo em contextos de formação de professores de línguas, nos quais a produção escrita detém lugar de destaque, pois as produções indicam diversos aspectos de sua condição letrada.

Cabe ressaltar que a reflexão sobre a formação de professores utilizando pressupostos teórico-metodológicos da LA tem se fortalecido nos últimos anos. Em consonância com a perspectiva contemporânea da LA, Miller (2013) afirma que diversas razões justificam a permanência de investigações na área de formação de professores à luz dos pressupostos desse campo de investigação, destacando-se as inovações relacionadas à pesquisa qualitativa e interpretativista e as questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos nos processos de formação de professores.

Seguindo essa perspectiva, um estudo que busca refletir sobre as práticas de letramento acadêmico de professores em formação inicial suscita um olhar subjetivo para a análise dos fatos emergentes no contexto analisado, o que requer uma abordagem de pesquisa condizente com tal proposta de análise.

Nesse sentido, na tentativa de responder à problemática deste estudo, optamos por questões norteadoras, pois esse procedimento tem coerência com a abordagem de pesquisa que elegemos, a qualitativa, e que será melhor apresentada no decorrer desta seção. Nessa abordagem, o pesquisador não se fecha em fenômenos preestabelecidos que seriam confirmados ou refutados. Segundo Chizzotti (1998), nessa abordagem,

um problema não pode ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa (p. 81).

A partir dessa assertiva, procuramos explorar os contextos social e ecológico de uma turma em um curso de Letras-Português a distância do Instituto Federal de Alagoas, norteando-nos pelas seguintes questões:

- Como se caracterizam as práticas de letramento em cursos de Letras-Português a Distância do IFAL?
- Como os alunos respondem ativamente a essas práticas?
- Que fatores interferem nessas respostas?
- Quais as implicações dessas práticas na formação de professores de língua portuguesa como agentes de letramento?

Essas questões norteadoras estão associadas aos objetivos desta pesquisa, que são:

Geral:

- Refletir sobre práticas de letramento acadêmico em um curso de licenciatura em Letras a distância do IFAL e suas implicações na formação do professor de Língua Portuguesa.

Específicos:

- Caracterizar as práticas de letramento realizadas em um curso de Letras-Português a Distância do IFAL a partir de produções de texto dos alunos;
- Analisar como os alunos respondem às práticas de letramento presentes nesse contexto de formação de professores;
- Identificar fatores que interferem nessas respostas
- Problematizar acerca das implicações das práticas de letramento na formação desses sujeitos como futuros professores de Língua Portuguesa.

Para responder a essas questões e alcançar os objetivos propostos, adotamos a pesquisa qualitativa por considerarmos, como já mencionado anteriormente, que essa abordagem de pesquisa se coaduna com a natureza problematizada da LA.

3.1 Pesquisa em Linguística Aplicada: enfoque no letramento e na formação de professores

Diversos estudos em LA têm apresentado debates críticos no campo educacional e, como consequência, significativas contribuições para as questões que envolvem os usos da linguagem a partir da consideração do contexto social, o que reafirma a adoção, por essa área do conhecimento, de critérios éticos como elementos de validação que favorecem uma reflexão crítica sobre os mais diversos contextos de pesquisa para onde essa área de atuação direciona seu olhar (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015).

Penycook (1998), por exemplo, indica a emergente necessidade de redimensionar o campo de investigação da Linguística Aplicada a partir da consideração de que as grandes iniquidades existentes nas sociedades contribuem para as desigualdades sociais e, nesse contexto de desigualdades, o uso efetivo da língua também passa a ser um bem distribuído de forma desigual.

A partir dessa reflexão, o autor lança uma proposta aos linguistas aplicados, como pesquisadores envolvidos com a linguagem. Ele propõe que esses pesquisadores reflitam sobre a questão do ensino da língua, pois considera a hegemonia condicionadora das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, Penycook

(1998, p. 24) considera a tarefa do linguista aplicado como ação de relevante importância, principalmente e por acreditar que esse campo de atuação “deve examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos”.

Os estudos da linguagem abordados em pesquisa em LA permaneceram por muito tempo com as crenças e os princípios do positivismo e do estruturalismo, o que não a desvincula de uma visão apolítica da linguagem.

Nesse aspecto, as pesquisas na área não abordavam questões como as de gênero, raça, etnicidade, classe, preferência sexual entre outras, o que se configurava como uma análise desvinculada do contexto histórico e social (PENNYCOOK, 1998). Entretanto, se uma das características da LA é a constante reflexão sobre sua forma de empreender pesquisa, sobre a adoção de pressupostos teórico-metodológicos, é patente o redimensionamento da área no que diz respeito ao modo de escolher os objetos e os contextos de pesquisa.

A esse respeito, Pennycook (1998) sugeriu uma reavaliação dos valores dessas crenças positivistas e estruturalistas ao propor a inserção nos estudos da linguagem de questões políticas e éticas. Segundo a proposta do autor⁰, os estudos em LA devem considerar seu caráter transformador, não apenas de oposição a determinados padrões que se centravam apenas nos aspectos teóricos, mas na tentativa de transformar essa realidade social desigual, pois “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

Assim, é pertinente fazermos uma reflexão sobre a escrita do professor em formação inicial na perspectiva da LA pelo fato de esse profissional ter como uma de suas incumbências a transformação da realidade social dos sujeitos a quem atende e que tem a linguagem como elemento fundamental para a efetivação dessa demanda. Do mesmo modo, é também pertinente estabelecer uma interface entre a pesquisa em LA, os estudos do letramento e os de formação de professores.

De acordo com Santos (2015), não é surpreendente o número bastante significativo de pesquisas sobre letramentos na área da Linguística Aplicada dada a reconhecida relação intrínseca entre o contexto social e as práticas discursivas de usos da linguagem. Nesse sentido, uma pesquisa que utiliza os pressupostos teórico-metodológicos dos estudos de letramento ganha significado, uma vez que nessa perspectiva de análise, são considerados os contextos dos sujeitos

envolvidos, bem como as demandas sociais que emanam nesses contextos. Isso porque

a visão do letramento como necessariamente vivenciado pelo homem da prática de linguagem se torna fundamental visto que essa ação é vivência do acabamento do outro em mim, considerando que, nas práticas de letramento, vivencio quem sou diante dessa condição letrada que adquire pela visão do outro que assim me fez (LIMA; SANTOS; SOUTO MAIOR, 2014, p. 113).

Ao apresentarem um estudo sobre as interseções entre a LA e os estudos de letramento, Kleiman e De Grande (2015) reafirmam a proficuidade desse diálogo em razão de o foco de investigação da LA estar voltado para questões sociais relacionadas aos usos da linguagem e os estudos de letramento considerarem o contexto social em momentos de leitura e produção de textos, tanto orais quanto escritos. Assim, concebendo a pesquisa numa perspectiva ético-política, as autoras afirmam que a interface entre essas perspectivas de estudo

Trouxe uma mudança na perspectiva dos estudos sobre os usos da escrita (especialmente na língua materna), até então nas mãos de linguistas que analisavam o texto, ou o discurso, mas não a prática social. Na formulação de problemas de pesquisas no campo dos estudos de letramento, considera-se o que ocorre em eventos de letramento e adota-se um olhar etnográfico, direcionado para as particularidades de uso da escrita nas interações entre os participantes do evento em vez de julgar o que os sujeitos não fazem a partir de uma norma pré-estabelecida, obedecida ou não em um determinado momento (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 13).

Esse pertinente diálogo entre os pressupostos da Linguística Aplicada e os estudos de letramento pode se consolidar como uma possibilidade de contribuir para reflexões sobre a formação de professores. Assim, quando, em estudos nessa área, procuramos problematizar questões sobre os letramentos, que são emergentes em curso de formação de professores de línguas, estamos em consonância com os pressupostos da LA para os dias atuais. Segundo Moita Lopes (2013, p. 21),

tal percepção é crucial para a elaboração de um programa de pesquisa, ação e intervenção que aumente a penetração do campo da LA na universidade, inclusive para se poder lutar contra as estruturas envelhecidas das universidades e seus currículos ossificados, que não contemplam mudanças.

São reflexões dessa natureza que têm norteado a presente pesquisa e que necessita, portanto, da adoção de procedimentos metodológicos condizentes com o olhar que aqui adotamos, esperando possibilitar, a partir da análise e interpretação de práticas de letramento no contexto observado, problematizar as implicações/contribuições do curso de Letras-Português a distância promovido pelo IFAL na formação do professor de língua materna.

3.2 Aguçando o olhar: abordagens da pesquisa

Conforme mencionamos no início desta seção, adotamos a abordagem de pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1996), em função de nesse tipo de pesquisa todos os fenômenos existentes e/ou emergentes serem passíveis de problematização.

Por essa razão, tal perspectiva é adequada a reflexões sobre letramentos e sobre formação de professores correlacionados aos preceitos teóricos da Linguística Aplicada, que cria inteligibilidades sobre questões nas quais a linguagem está envolvida, em contextos diversos (MOITA LOPES, 2006), entre os quais a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Santos e Paz (2014), quando refletimos sobre letramentos, consideramos os diversos fatores e contextos que interferem na adequada apropriação e uso da leitura e da escrita, pois, pelo fato de participarmos de uma sociedade grafocêntrica, lidamos com práticas diversificadas de letramento desde a tenra idade. Desse modo, as autoras defendem que,

os estudos do letramento se relacionam muito bem com as investigações da LA, exatamente por se apresentar de maneira também mestiça inter/transdisciplinar, preocupados com práticas sociais, deixando de lado investigações que não se voltam para as demandas sociais do cotidiano (SANTOS; PAZ, 2014, p. 3953).

Ao consideramos a educação como uma dessas demandas sociais, na qual os professores ocupam lugar significativo, julgamos pertinente que nossa reflexão seja direcionada para os letramentos de professores em formação, alunos de um curso de Letras-Português, estabelecendo uma correlação com os pressupostos da

LA, a partir de uma abordagem de pesquisa interpretativista, a qual caracterizamos ao longo da seção.

Ao discorrer sobre abordagens de pesquisa em sala de aula, Kleiman (2001) defende que a abordagem interpretativista se apresenta como uma das mais pertinentes nesse espaço de investigação. Segundo a autora,

as abordagens interpretativistas são privilegiadas a fim de atender os vários objetos que são, por sua vez, nesse contexto construídos: as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades (KLEIMAN, 2001, p.16).

Essa abordagem de pesquisa se adequa às pesquisas empreendidas em LA, representando um foco de investigação revelador, portanto mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 1996). Além disso, a opção pelo termo deve-se ao fato de evitar visões dicotômicas entre as abordagens qualitativa e quantitativa, para não evidenciar sobreposição de uma abordagem sobre a outra; ambas podem ser eficazes nos procedimentos de pesquisa que lhe são convenientes.

Günther (2006, p. 207), ao dialogar sobre ambas as abordagens de pesquisa, argumenta que elas não devem ser consideradas excludentes. Apresentam, portanto, vantagens e desvantagens, pontos positivos e negativos. Entretanto, o autor sugere que,

enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa.

A partir da consideração da natureza da LA, que busca criar inteligibilidades no que se refere a questões que envolvem a linguagem (MOITA LOPES, 2006), consideramos que os instrumentos e as técnicas de pesquisa disponíveis na abordagem de pesquisa qualitativa são mais pertinentes para analisar questões que envolvem o contexto educacional, principalmente quando abordam os estudos de letramentos.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem como propósito abordar o contexto mais amplo, procurando entender, descrever e explicar os fenômenos

sociais a partir de diferentes perspectivas. Segundo esse pesquisador, algumas características são inerentes a essa abordagem de pesquisa:

Análise de experiência de indivíduos ou grupos, as quais se relacionam com histórias biográficas, práticas cotidianas ou profissionais;
Exame de interações presentes em determinado contexto a partir de observações ou registro de práticas dessas interações;
Investigação de documentos (textos, imagens) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Flick (2009) destaca as interações e os documentos como elementos cruciais para a identificar e analisar a forma como os sujeitos se constroem ou constroem o mundo a sua volta, o que nos faz asseverar que essas características propostas pelo autor são pertinentes para as análises em determinado contexto educacional no qual determinadas práticas de letramento circulam.

Nessa mesma perspectiva, ao discorrer sobre os aspectos da pesquisa qualitativa, Chizzotti (1998) afirma que, nessa abordagem, procura-se descobrir os significados “das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (p. 80), explorando, desse modo, o contexto social através de técnicas pertinentes, relacionadas à observação e a outras formas de contato com os participantes do contexto pesquisado. Desse modo, ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa privilegia técnicas “que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relato de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva” (CHIZZOTTI, 1998, p. 85). Essa proposta de Chizzotti (1998), de articular, na pesquisa qualitativa, diferentes métodos e técnicas, é o que a torna uma perspectiva multimetodológica (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNADJER, 1998), atribuindo relevância aos diversos procedimentos que podem dar conta de uma análise interpretativa de fenômenos que ocorrem em contextos sociais.

Em função da natureza descritivista e interpretativista da pesquisa qualitativa, bem como dos procedimentos de coleta de dados, destacando-se a observação, consideramos tal abordagem uma derivação da etnografia. De acordo com Hammersley e Atkinson (1994), é um procedimento que tende a realizar uma análise intersubjetiva de fenômenos ocorridos em determinado contexto social, utilizando para tal técnicas diversificadas. Originariamente, a etnografia configura-se como

uma antropologia descritiva dos modos de vida da humanidade, e introduzida como um modo de descrição social e científica de uma pessoa ou da configuração cultural de uma população” (CHIZZOTTI, 2008, p. 65).

André (2001, p. 59), ao discutir sobre diferentes abordagens de pesquisa em educação, caracteriza as de natureza etnográfica a partir de três aspectos:

- a) o papel da teoria na construção das categorias;
- b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho);
- c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados.

A adoção da abordagem de pesquisa de natureza etnográfica no campo das ciências humanas e sociais se justifica pelo fato de haver uma interação direta com os sujeitos integrantes do contexto pesquisado para melhor compreender os fenômenos que lá ocorrem (CHIZZOTTI, 2008), o que legitima tal vertente à perspectiva de pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2008, p. 28),

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

No caso de estudos que envolvem letramentos, uma metodologia de base etnográfica se torna pertinente porque, como afirma Fiad (2013, p. 468), pesquisas sobre o letramento acadêmico com base na etnografia “têm a preocupação de realizar uma abordagem da escrita considerando os fatores de ordem enunciativa em uma perspectiva que inclui o texto e as interações em torno do texto”.

Nesse sentido, também é pertinente considerarmos a perspectiva dialógica da linguagem, razão pela qual estabelecemos diálogos entre os estudos dos letramentos, alguns conceitos bakhtinianos – como dialogismo, interação e gêneros do discurso – e a abordagem de pesquisa interpretativista.

Assim, em consonância com essa perspectiva teórico-metodológica, utilizamos alguns procedimentos e instrumentos pertencentes a essa abordagem de pesquisa, como **o questionário de caracterização, a observação, a entrevista e a análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Em resumo:

Quadro 03 – Técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa

Técnica/Instrumento de Pesquisa	Caracterizações	Tempo	Participantes
Questionário de caracterização	Caracterização do contexto histórico, econômico, social, cultural e de letramento	02 horas	Pesquisador e alunos sujeitos de pesquisa
Observação (com registro em notas de campo e gravação de áudio)	Observação de três momentos presenciais	12 horas	Pesquisador, alunos sujeitos de pesquisa e professor
Entrevista (com gravação de áudio)	Identificação do processo de letramento antes e durante o curso.	01h20min.	Pesquisador e alunos sujeitos de pesquisa
Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem	Análise de fóruns e atividades postadas.	–	Pesquisador, professor, tutora e alunos sujeitos de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

O **questionário de caracterização** (ver Apêndice A) contribuiu para traçar o perfil dos alunos eleitos como sujeitos de pesquisa. Julgamos pertinente aplicar o questionário pelo fato de, na perspectiva de letramento que adotamos, o histórico social exercer influência na adequada apropriação e usos da leitura e da escrita.

Esse instrumento constitui-se de sete seções: perfil socioeconômico; práticas de letramento na esfera do trabalho; práticas de letramento na esfera cidadã; práticas de letramento na esfera doméstica; auto avaliação das capacidades de leitura e produção escrita; práticas de letramento na esfera cultural e práticas de leitura e produção na universidade.

O questionário foi aplicado no primeiro contato com a turma, momento em que também se permitiram tornar sujeitos de pesquisa a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴. Na ocasião, 38 alunos presentes assinaram o termo e responderam ao questionário, o qual também foi

²⁴

Ver Apêndice B.

utilizado para a seleção dos sujeitos da pesquisa. O TCLE também foi assinado pelo professor, uma vez que ele também se constituiu como sujeito de pesquisa.

Nesta pesquisa, o registro da **observação** dos momentos presenciais foi realizado com gravações de áudio e notas de campo, cujo contexto foi o de uma disciplina integrante do curso: Fundamentos da Linguística I (FL I).

Nessas observações foram registrados três momentos de interação os quais ocorreram nos momentos presenciais, em uma média de vinte e quatro horas de gravação. A opção pela gravação de áudio resultou da possibilidade de se coletar dados de situações reais e espontâneas. Para a transcrição das entrevistas, bem como das interações em momentos presenciais, utilizamos uma adaptação de algumas das normas de transcrição propostas por Marcuschi (2006), conforme o quadro abaixo:

Quadro 04 – Normas de transcrição

Símbolo	Ocorrência
...	Pausas
(())	Comentário do transcritor
[[Simultaneidade de vozes
?	Interrogação
()	Trecho Ininteligível
MAIÚSCULAS	Ênfase
::	Alongamento de vogal
/	Truncamentos

Fonte: Marcuschi (2006)

A observação é concebida nesta pesquisa como uma técnica de coleta de dados que visa descrever, de modo detalhado, procedimentos que ocorrem em determinado contexto social, nos quais são registradas as ações dos sujeitos pertencentes a esse contexto,

em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia das relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade (CHIZZOTTI, 1998, p. 90).

Como forma de complementar as informações obtidas na observação, realizamos **entrevistas semiestruturadas** (ver Apêndice C) com os alunos, o que facilitou a interpretação do contexto analisado, pois tivemos acesso a dados importantes relacionadas ao processo de letramento dos alunos antes e durante o curso.

Na entrevista, a partir de 09 questões elaboradas pelo pesquisador, os sujeitos de pesquisa, participantes do contexto social analisado, expressaram-se com clareza sobre questões de sua experiência, expondo representações e análises suas, prestando informações fidedignas sobre seus atos (CHIZZOTTI, 1998).

Na **Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem** consideramos textos produzidos tanto nos fóruns de discussão quanto nas atividades postadas pelos alunos, os quais se configuram em atividades (produzidas em gêneros acadêmicos) relacionadas ao processo de intermediação que contempla orientações metodológicas, consignas, *feedbacks*, etc. do professor e da tutora.

Para a análise do AVA utilizamos análise de conteúdo que, segundo Chizzotti (1998), são dados consubstanciados em documentos cuja técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação. Ainda segundo Chizzotti (2008), esse tipo de análise é uma das diferentes maneiras de interpretar textos produzidos em diversos contextos a partir de uma análise sistemática que extrai os significados temáticos e lexicais presentes nos textos. O autor justifica essa proposta afirmando que um texto

contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2008, p. 115).

A consideração desse procedimento metodológico como significativo para a interpretação do contexto de ensino analisado justifica-se pelo fato de os textos nele produzidos dizerem muito sobre as concepções de leitura e escrita, bem como as representações desses sujeitos acerca dessas práticas. Essa modalidade de análise também pode ser denominada análise de documentos que, segundo André (1995),

tem o objetivo de contextualizar o fenômeno analisado, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes.

Convém considerarmos o que pondera Fiad (2013), acerca dos estudos do letramento em contextos situados, como a universidade. Na mesma perspectiva de reflexão de Lillis (1999) e Lea e Street (1998), por exemplo, Fiad (2013, p. 464), sob a égide dos Novos Estudos do Letramento, considera que a adequada apropriação da leitura e da escrita na universidade tem atraído a atenção de pesquisadores em função da “entrada de jovens pertencentes a grupos sociais na universidade, que eram, até então, excluídos do ensino universitário”. Segundo a pesquisadora, que também denomina esse fato de “Expansão do ensino superior no Brasil”, é instigante e desafiador problematizar acerca do desempenho da escrita desses estudantes que fazem parte desse processo de expansão. Além disso, o contexto do ensino a distância também está relacionado à expansão do ensino superior no Brasil (LITTO e FORMIGA, 2009). Nesse sentido, o questionário reúne informações relevantes sobre o contexto dos sujeitos de pesquisa, ao desvelar fatores que possam interferir na condição letrada desses sujeitos.

Esses procedimentos, bem como os instrumentos de coleta de dados, foram realizados num curso de formação de professores na modalidade a distância, especificamente num curso de Letras-Português, como observaremos na subseção seguinte:

3.3 Contexto da Pesquisa: o curso de Letras-Português a distância

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa, na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) no primeiro semestre do ano letivo de 2013.

O curso teve sua primeira turma iniciada em 2008. As diretrizes e fundamentações legais que norteiam o curso constam no seu Projeto Pedagógico que, em função da dinamicidade das demandas sociais e profissionais, está na

terceira²⁵ versão. É ofertado em polos situados em diversas regiões do Estado de Alagoas, nas cidades de Arapiraca, Cajueiro, Maceió, Maragogi, Palmeira dos Índios, Penedo, Santana do Ipanema e São José da Laje. De acordo com o Projeto Pedagógico (2012), o curso tem como objetivo

formar professores para a educação básica na área de Letras/Português, buscando integrar os conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos científicos da disciplina, de forma contextualizada, pautando-se em princípios democráticos, éticos, humanísticos, científicos e tecnológicos, requeridos por uma perspectiva de desenvolvimento sustentável indispensável à superação das condições de dificuldade por que passa a educação em nosso país (PPC, 2012, p. 10).

Para atender a esse propósito, a matriz curricular do curso foi estruturada, “numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (PPC, 2012, p. 13), em quatro eixos, disciplinas optativas, estágio supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atividades acadêmico-científico-culturais, totalizando 3.260 horas.

O acesso ao curso é possível sob duas formas: por meio de processo seletivo, de acordo com as normas previstas na legislação e por transferência ou equivalência. Para a primeira forma de acesso mencionada, é requisito o candidato ter concluído o Ensino Médio ou estar concluindo essa última etapa da educação básica. Para a segunda, o aluno necessita apresentar rendimento mínimo para aprovação das disciplinas cursadas na instituição de origem, cujos planos de trabalho devem estar em consonância com os do IFAL que, como já mencionado, configuram-se em quatro eixos, além das disciplinas optativas e dos demais instrumentos de avaliação da aprendizagem de práticas de letramento, como o TCC e a participação em eventos acadêmicos.

Os quatro eixos que integram a matriz curricular são definidos como eixo de conhecimentos básicos, eixo pedagógico, eixo de natureza específica e eixo integrador/prática pedagógica.

O eixo de conhecimentos básicos oferece ao graduando um conjunto de conhecimentos que visem à “compreensão do homem e do mundo, da cultura e da sociedade” (PPC, 2012, p. 15). Essa etapa visa complementar a formação geral

²⁵ Para pesquisa, utilizamos a 2ª versão como objeto de análise. Essa versão foi elaborada no ano de 2012 e serviu de referência para os alunos ingressos a partir do ano de 2013.

desses sujeitos a partir de disciplinas como Antropologia Cultural, Filosofia, Metodologia Científica.

O eixo pedagógico, por sua vez, apresenta ao futuro professor conhecimentos que possam ser utilizados no cotidiano da ação docente, tais como planejamento, execução e avaliação, tanto da aprendizagem quanto da prática pedagógica. No eixo são contemplados

conteúdos da ciência da educação necessários à constituição da dimensão pedagógica da formação do educador, bem como aborda o papel da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização do pedagógico e a orientação para o exercício profissional em espaços escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (PPC, 2012, p. 16).

O eixo específico da área de atuação é voltado para o estudo da língua portuguesa e da literatura de língua portuguesa, cujas disciplinas visam a uma formação capaz de desenvolver no profissional a compreensão dos fenômenos que compõem o seu sistema linguístico bem como a interação verbal (PPC, 2012).

O eixo integrador/prática pedagógica visa à articulação entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do eixo específico com os do eixo pedagógico. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, esse eixo

é o espaço de convergência no qual, por excelência, se desenvolverá o processo de práxis na formação do professor, constituído pela experimentação permanente decorrente da relação teoria/prática consequente do diálogo inter, trans e multidisciplinar no interior da academia e da articulação com o ambiente/contexto escolar dos ensinamentos fundamental e médio (PPC, 2012, p. 18).

Nesse eixo, os alunos, sujeitos, professores em formação, podem utilizar os conhecimentos dos quais se apropriaram em práticas de letramento vivenciadas na graduação em estágios supervisionados.

Todos esses eixos são distribuídos em períodos semestrais²⁶ e a disposição dos componentes curriculares ocorre de modo não linear, obedecendo a critérios de pré-requisitos. Essa organização proposta é realizada por uma equipe

²⁶ No Anexo A, apresentamos uma tabela com a matriz curricular, subdividida por eixos e semestres.

multidisciplinar, composta por professores pesquisadores, tutores presenciais e tutores a distância.

Em razão do atendimento às normas legais, a dinâmica de funcionamento dos cursos a distância do IFAL é padronizada para todos os níveis de ensino. Assim, como nos demais cursos superiores, no de Letras-Português é obrigatório que seja ministrado um percentual mínimo de 30% da carga horária do componente curricular, bem como a realização de pelo menos um procedimento de avaliação em momentos presenciais. Em disciplinas de 60 horas-aula, como é o caso da disciplina na qual as produções foram postadas, compreendem 12 horas de atividades presenciais realizadas em fins de semana, excetuando-se um momento final destinado à avaliação. Na disciplina, portanto, esses momentos presenciais foram assim distribuídos: dois períodos em um sábado (matutino e vespertino) e um num domingo (matutino). Nesses encontros, denominados aulas presenciais, o professor apresentou a proposta de trabalho, os procedimentos de avaliação e os temas/conteúdos abordados no componente curricular, prologando a discussão no AVA, sobretudo nos fóruns. Nesse ambiente, a produção escrita é a principal forma de interação e é utilizada no processo de avaliação.

É importante destacar que os fóruns, comumente utilizados como forma de interação para a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em alguns casos são também utilizados como instrumentos de avaliação. Por essa razão, e por também se constituírem como produções escritas passíveis de serem consideradas como desveladoras da condição letrada dos sujeitos de pesquisa, a produção dos alunos em fóruns, bem como a interação entre professor, tutora e alunos, será contemplada em nossa análise.

No ambiente Virtual de Aprendizagem dos cursos a distância do IFAL/UAB coexistem fóruns sociais, fóruns de dúvidas e fóruns de discussão. O fórum social é aquele cuja administração é da gestão do curso, tais como coordenadores gerais e adjuntos, coordenadores de curso e diretoria de educação a distância.

Esse tipo de fórum é destinado a informes de âmbito institucional. Os fóruns de dúvidas são geralmente utilizados para que os alunos possam dirimir questões relativas aos conteúdos discutidos ou aos procedimentos de avaliação, tanto de momentos presenciais quanto à distância. Já os fóruns de discussão contemplam questões específicas, relacionadas aos conteúdos abordados na semana.

Geralmente, nesse tipo de fórum, o professor é o administrador, e tem a função de promover a interação a partir de propostas que favoreçam o intercâmbio de saberes entre os sujeitos integrantes do processo.

As produções escritas desses sujeitos em formação, tanto em fóruns quanto em outros instrumentos de avaliação indica significativas informações acerca do processo de apropriação dos letramentos desses alunos nesses momentos de sua formação acadêmica.

3.3.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro alunos que cursaram a disciplina Fundamentos da Linguística I, ofertada no primeiro período do curso, no polo Santana do Ipanema. Os critérios utilizados para a escolha desses sujeitos de pesquisa foram: participação assídua nas discussões dos fóruns e nas aulas; cumprimento de todas as atividades de produção de textos, como resumos e resenhas; autoavaliação acerca do modo como compreendem o seu desenvolvimento durante o curso; conclusão do Ensino Médio em escola pública; participação num curso de graduação pela primeira vez. Em relação à declaração dos alunos sobre o acompanhamento do curso, dois deles declararam apresentar dificuldades e dois declararam não apresentar.

Por reconhecermos, de acordo com nossa experiência, que dificuldades sempre existem no processo de ensino e aprendizagem, decidimos modalizar o dizer dos alunos na autoavaliação, classificando-os como sujeitos com maiores dificuldades e sujeitos com menores dificuldades.

Assim, foram observados momentos presenciais e a distância (no AVA) para, a partir de produções escritas desses alunos e das respostas às entrevistas, caracterizar as práticas de letramento realizadas nesses momentos de formação inicial, analisar como esses alunos respondem ativamente às práticas letradas nas quais estão inseridos, identificar fatores que interferem na responsividade desses alunos e problematizar acerca das implicações dessas práticas para sua formação como agentes de letramento.

3.3.2. Caracterização dos sujeitos

Para apresentar o perfil dos sujeitos²⁷ de pesquisa, utilizamos as informações coletadas no questionário de caracterização. Pelo fato de o professor e a tutora serem mencionados na análise, pois as orientações que eles adotaram trouxeram implicações para o letramento dos alunos, consideramos pertinente também apresentar a caracterização²⁸ deles. Nesse sentido, a análise tem como foco os interlocutores nesse contexto de formação de professores.

a) Caracterização dos professores e das tutoras

a) Professor de Fundamentos da Linguística I

Possui graduação em Letras e doutorado em Linguística. É professor efetivo do IFAL e atua no curso desde 2009.

b) Tutora de Fundamentos da Linguística I

Possui graduação em Letras e mestrado em Linguística. Professora da rede estadual de ensino.

b) Caracterização dos alunos

Como já informado, os alunos foram subdivididos em dois grupos: o primeiro, alunos que declararam apresentar dificuldades no curso; o segundo, alunos que afirmaram não apresentar dificuldade no curso.

Grupo 1: Alunos que se declararam com maiores dificuldades

a) Bruce

²⁷ Os codinomes foram indicados pelos sujeitos da pesquisa no questionário de caracterização.

²⁸ Os dados para essa caracterização foram obtidos no Ambiente Virtual e Aprendizagem (AVA).

Encontra-se na faixa etária entre 25 a 30 anos, não trabalha, cursou o ensino médio na modalidade regular. Antes de ingressar no curso, ficou afastado do ambiente escolar por um período médio de cinco anos. O aluno declara pretender atuar na área e justifica a escolha pela modalidade do curso **à flexibilidade, comodidade e agilidade que a EaD oferece ao aluno**²⁹.

b) Sílvia

É funcionário público da rede estadual de ensino alagoana, atua na educação como porteiro. Encontra-se se faixa etária entre 31 a 40 anos. Também concluiu o ensino médio na forma regular, com intervalo superior a seis anos entre a conclusão dessa etapa escolar e o ingresso no curso superior. Tem interesse em atuar na área, e a opção por um curso a distância justifica-se, segundo ele, devido **à correria do dia a dia, o fato de trabalhar diariamente, à distância entre o polo e a cidade onde reside.**

Grupo 2: Alunos que se declararam com menores dificuldades

a) Lara

Encontra-se na faixa etária entre 18 e 24 anos. Ingressou no curso superior imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, o qual concluiu na modalidade regular. Já atua como professora e como secretária escolar no município onde reside. Ingressou no serviço público municipal através de concurso público para secretária. Como professora, sua categoria é de monitora, mediante contrato com a prefeitura. Optou pelo curso a distância devido **à falta de oportunidade de cursar outro curso, a distância [entre o lugar onde mora e o lugar onde existe alguma universidade], ou seja, a falta de acesso a um estudo presencial.**

²⁹ As transcrições das respostas aos questionários estão apresentadas em negrito.

b) Lavínia

Concluiu o Ensino Médio na modalidade regular, ingressando imediatamente no curso Superior. Encontra-se na faixa etária entre 18 e 24 anos, trabalha na área comercial, mas pretende atuar na área quando concluir o curso. Razões para a opção pela EaD: **a prática acessibilidade, em questão de acesso a universidade aos fins de semana, e a possibilidade de trabalhar e estudar, pois posso escolher um horário para acessar as atividades.**

Salientamos que o questionário de caracterização anteriormente mencionado, além de servir como instrumento para a seleção dos sujeitos de pesquisa forneceu informações sobre leitura e escrita de diversos gêneros textuais nas variadas esferas por onde eles circulam.

A partir da consideração do contexto histórico social dos sujeitos da pesquisa e em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos aqui utilizados, apresentamos, na seção seguinte, nosso olhar interpretativista sobre o letramento desses professores em formação inicial.

4. REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO: DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS À NECESSIDADE DE UMA INTERMEDIÇÃO SENSÍVEL

Ao refletir sobre a correlação entre os estudos do letramento e a formação de professores, Matêncio (2009) destaca três abordagens de investigação que podem contribuir para a compreensão acerca da apropriação e do uso da leitura e da escrita em contextos situados, bem como suas implicações para a vida dos sujeitos que as utilizam. A primeira dessas abordagens, relacionada ao uso dessas práticas por diferentes sujeitos e contextos, desvela mitificações em torno dessas práticas, o que possibilita a desconstrução de representações a elas relacionadas. A segunda perspectiva apontada pela pesquisadora

tem focalizado as transformações sociodiscursivas e cognitivas implicadas no recurso às mídias eletrônicas, por meio de mapeamento das práticas que se estabelecem, por exemplo, na Internet (MATÊNCIO, 2009, p. 5).

A terceira abordagem apresentada também considera o letramento em diferentes instâncias sociais, relaciona o processo de aprendizagem sistemático, a partir da utilização da leitura e da escrita, aos gêneros do discurso. Assim, julgamos pertinente conjugar essas três perspectivas para nortear nossa análise tendo como argumento a ideia de que, para se apropriarem dos letramentos existentes nas mais diversas esferas sociais, é necessário que os sujeitos nelas estejam inseridos.

De acordo com Fischer (2007b), introduzir os alunos em práticas letradas acadêmicas nem sempre é condição decisiva para que, em pouco tempo, eles aprendam e se apropriem das linguagens inerentes aos gêneros acadêmicos. Essa pesquisadora considera tal inserção importante, uma vez que elas podem “proporcionar aos alunos desenvolver identidades profissionais coerentes com as habilidades do curso, seja em língua materna, literaturas ou línguas estrangeiras” (FISCHER, 2007b, p. 444), mas não apenas o convívio com as práticas assegura uma apreensão proficiente. É importante a ação intencional do professor em assumir uma intermediação sensível, dando ênfase ao processo interacional na prática do ensino, utilizando recursos apropriados em cada modalidade, dando relevância à voz (saber do outro) e a considerando na construção do conhecimento.

Ainda em relação às práticas de letramento acadêmico em cursos de formação de professores, Assis e Mata (2005, p. 182) defendem que

a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para sua formação e sua atuação profissionais, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional.

Identificamos uma semelhança entre a posição defendida por Assis e Mata (2005) e a proposta constante no Projeto Pedagógico do Curso de Letras a Distância do IFAL, pois indica que os futuros professores poderão “refletir teórica e criticamente sobre a linguagem, para fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (PPC, 2012, p. 12).

Compreendemos, assim, que para que essa aspiração proposta nesse Projeto Pedagógico seja alcançada, é necessário que os alunos estejam em contato com práticas de letramento “nas quais as linguagens sociais em uso guardam regularidades muito particulares a esse domínio social” (FISCHER, 2007b, p. 444) e que devem ser consideradas em práticas letradas nas quais esses alunos se envolvem durante seu processo de formação.

Segundo Bunzen (2010), essas práticas estão relacionadas aos processos de leitura e produção textual e são utilizadas na troca de conhecimentos e na (re)apropriação de saberes. Sob essa perspectiva, esse processo de troca e de apropriação de saberes se estabelece na atuação de sujeitos responsivos a partir da interação pela linguagem e podem ser percebidos em produções escritas como resposta ao movimento de intermediação sensível.

Conforme mencionamos na seção anterior, utilizamos como dados de análise produções escritas realizadas por quatro alunos em duas disciplinas do curso de Letras-Português, modalidade a distância, do IFAL, pois tanto em momentos presenciais quanto em virtuais, através de fóruns de discussão, elas podem ser caracterizadas como espaços em que se efetivam práticas de letramento nas quais os alunos podem se apropriar de conhecimentos necessários para atuarem como professores de língua portuguesa, bem como de aspectos inerentes à escrita e à leitura de gêneros acadêmicos.

Para discorrer sobre essas produções, apresentamos, na análise, trechos das interações nos momentos presenciais e discursos das entrevistas realizadas.

É importante salientar que a análise das produções desses alunos não ocorreu de forma isolada, pois se ela está relacionada aos estudos do letramento, faz-se necessário considerar o contexto dessas produções, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem no qual se situa a disciplina na qual os alunos produziram textos. Destacamos que, pelo fato de analisarmos um processo de ensino e aprendizagem, e um dos objetivos da pesquisa ser a identificação de fatores que interferem no letramento dos alunos, apresentamos uma contextualização da disciplina, bem como das atividades das quais foram retiradas as produções para análise.

4.1. O contexto das práticas de letramento: a disciplina Fundamentos da Linguística I

A disciplina Fundamentos da Linguística I foi o segundo componente curricular ofertado no primeiro semestre³⁰ do curso no polo de Santana do Ipanema. Conforme a ementa constante no Plano de Ensino, a disciplina caracteriza-se como

panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens. Pressupostos teórico-metodológicos das correntes da Linguística moderna. Contribuições de Saussure, Bakhtin, Jakobson, Benveniste, Chomsky, Labov, entre outros, para os estudos da linguagem (PPC, FL I, 2012)³¹.

Pelo conteúdo apresentando na ementa, identificamos que o objetivo da disciplina se centra na apresentação de teorias que integram o construto teórico da Linguística, que podem servir de base para a compressão dos alunos sobre questões que envolvem a linguagem e, desse modo, compreendemos que possam contribuir para as suas práticas pedagógicas. No desenvolvimento da disciplina, atuaram o professor, uma tutora à distância e uma tutora presencial. A atuação

³⁰ Nesse curso, as disciplinas não são ofertadas concomitantemente. O bloco de disciplinas do semestre é ofertado de forma sequenciada, de modo que, no semestre letivo, todos os componentes a ele referentes são contemplados.

³¹ As citações referentes à disciplina, bem como a autoria de professores, tutores e alunos seguirão a seguinte convenção: 2012 (o ano em que a disciplina foi ofertada); PPC (Projeto Pedagógico do Curso); FL I (Fundamentos da Linguística I); P (postagem/autoria do professor); T (postagem/autoria do tutor). Quando se tratar dos alunos, utilizaremos os nomes fictícios por eles escolhidos.

desse último centrou-se principalmente em questões burocrático-administrativas, tais como emissão de informações sobre datas de matrícula e de avaliação. Sua participação foi a de fornecer suporte ao professor e aos alunos, tais como distribuição de material e repasse de informações sobre o andamento da disciplina; participou, portanto, do fórum social, que, como já dissemos, não é utilizado para fins didáticos. Desse modo, a interação na disciplina se deu entre professor, tutora a distância e alunos.

Na organização do AVA da disciplina, não identificamos o Plano de Ensino, o qual deveria conter, além de outros elementos, os conteúdos a serem estudados; o que ficou evidenciado, em relação a tais conteúdos, foi obtido a partir da ementa e dos textos disponibilizados pelo professor, que deveriam ser utilizados pelos alunos como suporte para a execução das atividades; para cada atividade proposta, um ou mais textos eram sugeridos. Vejamos a apresentação da disciplina:

Figura 02 – Apresentação da disciplina Fundamentos da Linguística I no Moodle

Estimados alunos do primeiro semestre do Curso de Letras-Português, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-UAB), BEM-VINDOS!

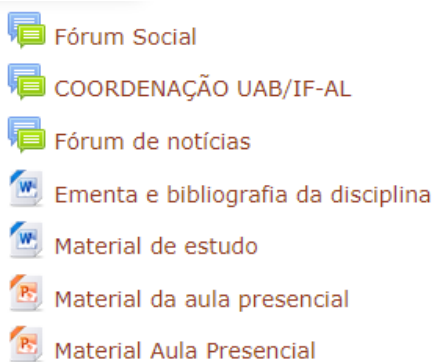
É com muito prazer que iniciamos os estudos da disciplina Fundamentos da Linguística I. Espero que todos aproveitem bastante os momentos que teremos juntos (presencial e virtualmente) e, acima de tudo, que se apaixonem pelos estudos linguísticos e consigam enxergar o quão importante é a Linguística para um curso de Graduação em Letras.

Mais do que simplesmente conhecer os teóricos fundadores da Linguística enquanto disciplina acadêmica e seus textos basilares, o mais importante é perceber sua importância para um profissional da área de Letras, de forma que os conhecimentos adquiridos sobre Teoria Linguística possam ajudar a melhorar o processo ensino-aprendizagem de língua (materna e estrangeira) no dia a dia de sala de aula.

É muito importante que todos vocês observem a Ementa, bem como as referências que servirão de base para as discussões durante o desenvolvimento da disciplina, que terá como objetivo traçar um panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens, bem como os pressupostos teórico-metodológicos das correntes da Linguística Moderna.

Mais uma vez, sejam bem-vindos!

Bom trabalho a todos! 😊



Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

É importante salientar que a ausência da apresentação dos tópicos que seriam estudados dificultaria o entendimento do aluno quanto ao que seria abordado na disciplina, sobretudo quando ela é fundamental para a formação de um profissional da área de Letras, uma vez que em uma disciplina dessa natureza devem ser apresentados conceitos que nortearão a prática do futuro professor de línguas.

Apesar de não ser apresentada a sistematização do conteúdo, em todas as quatro semanas previstas para o desenvolvimento da disciplina houve a oportunidade de escrita pelos alunos, como poderemos observar na apresentação das propostas de atividade. Desse modo, a escrita dos alunos nessa disciplina se deu a partir das seguintes propostas:

Quadro 05 – Propostas de produção na disciplina Fundamentos da Linguística I

Semanas	Propostas de Atividades	Denominação da Atividade
Primeira	<ul style="list-style-type: none"> • Questões discursivas a partir da leitura de um texto; • Elaboração de um glossário de termos da Linguística. 	Atividade 1 Atividade 2
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> • Questões discursivas sobre as dicotomias saussurianas a partir da leitura de um texto. 	Atividade 3
Terceira	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre teoria gerativa de Noam Chomsky, expondo seus pontos principais. • Apresentação de duas características da Linguística Descritiva, representada pelo Estruturalismo norte-americano. 	Atividade 4 Atividade 5
Quarta	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um texto apontando as principais contribuições de Saussure e Chomsky. 	Atividade 6

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL (FL I)*

Todas as propostas de atividades apresentadas no quadro acima se constituíram como instrumentos de avaliação, conforme informado pelo professor no primeiro momento da aula presencial.

Quadro 06 – Proposta de atividade do professor

Então, gente e:: falando de avaliação, vocês vão ver que toda semana tem uma tarefa, uma atividade e vocês vão e:: fazendo, como já disse, os tutores já estão ciente disso, né?
--

Fonte: Dados da pesquisa (observação)

Nessas atividades propostas, identificamos que houve a possibilidade de os alunos expressarem, a partir de produções escritas, a compreensão em relação às

práticas de letramento nas quais eles se envolveram, sendo um dos aspectos dessa aprendizagem, a adequada apropriação de determinados gêneros acadêmicos. É importante frisar que, nos momentos de observação, nesse primeiro momento da aula presencial, bem como nos registros do AVA, não houve, por parte de professor, nem da tutora, considerações acerca dos gêneros que deveriam ser produzidos pelos alunos, tampouco fizeram menção aos gêneros os quais foram lidos por eles. Tal procedimento contribuiria para a apropriação dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Dessa forma, as produções escritas propostas na disciplina, por serem utilizadas como instrumento de avaliação, configuram-se como um fator determinante das condições de produção e interferem no processo de letramento desses alunos, pois, em contextos de ensino e aprendizagem, a avaliação é fator constitutivo da condição letrada dos sujeitos em formação, pois, através da interação, professores e alunos podem identificar fatores que interferem na apropriação de letramentos. Além disso, por se tratar de um curso de formação de professores, isto é, de licenciatura, faz-se necessário que o aspecto do metaletramento seja inserido na prática pedagógica do professor através da intermediação sensível. Isso garantiria o trabalho crítico com gêneros acadêmicos naquele espaço de ensino em aprendizagem, conforme já discutimos.

Entretanto, ao analisarmos o contexto de nossa pesquisa, constatamos que apenas a participação, ou seja, a realização da atividade, como a produção de um texto, por exemplo, garantiu ao aluno a obtenção da nota. Além disso, identificamos que tais notas não estavam relacionadas às produções, pois não foram observados aspectos correspondentes a um processo avaliativo os quais permitissem aos alunos refletirem sobre suas produções.

É necessário, portanto, um processo de avaliação no qual o sujeito em formação familiarize-se com o processo reflexivo sobre sua atuação, denominada por autores como Pimenta e Ghedin (2002) e Schön (2000), prática do professor reflexivo. Tal prática traduz-se na capacidade de ele conceber sua atuação pedagógica como um momento de reflexão crítica, problematizando sua realidade e, após a dinâmica da avaliação, reconstruir os caminhos e sua ação docente na tentativa de minimizar as dificuldades para a consecução dos objetivos pedagógicos. Ou ainda, como define Zabala (1998), um professor

que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema deve se transformar. A decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão (ZABALA, 1998, p. 15).

Portanto, um processo de formação norteado por uma perspectiva dialógica de língua poderá assegurar a formação de um professor agente de letramento, ou, como afirma Kleiman (2006, p. 82), “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

A partir dessas reflexões, associando-as ao nosso objeto de análise, asseveramos, concordando com Matêncio (2006), a necessidade de compreendermos o processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e escrita, as quais estão subjacentes às condições de produção.

4.2 A atuação do professor e sua relação com a produção dos alunos

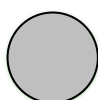
Magalhães (2009), ao discorrer sobre condições de produção, afirma que “no que diz respeito à situação de produção em sala de aula, tem-se verificado que a qualidade das produções escritas está efetivamente relacionada com a significação que as propostas apresentadas têm na vida social do aluno” (p. 2).

Nesse contexto, ainda segundo a autora, as propostas de produção, que evidenciam sua condição, necessitam estar relacionadas ao sentido que o texto a ser produzido adquire por parte dos alunos (MAGALHÃES, 2009).

Assim, consideramos que as condições de produção às quais os alunos sujeitos desta pesquisa foram submetidos permeou todos os momentos da disciplina, desde o presencial, onde foram apresentadas informações de diversas ordens, tais como procedimentos de condução da disciplina, conteúdos a ela relacionados e procedimentos de avaliação; durante as interações virtuais, no AVA, através de um fórum, até o momento pontual de avaliação, comumente chamado como “Prova Presencial”, que se configurou como respostas a questões acerca de conteúdos abordados na disciplina.

Dessa forma, as produções escritas desses alunos, mesmo condicionadas à avaliação pelo professor, além de dizerem muito sobre as condições de produção, também desvelam suas responsabilidades, revelando sua condição quanto à apropriação dos conhecimentos compartilhados no processo interativo. Por essa razão, Matêncio (2006, p. 96) defende que “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, é essencial na formação inicial e continuada de professores” (p. 96). Na produção de gêneros acadêmicos, como fóruns, podemos identificar, através de aspectos linguístico-discursivos, tanto a apropriação do gênero, quanto a compreensão dos conhecimentos que o texto aborda. Vejamos uma produção de Lavínia no fórum:

Figura 07 – Postagem de Lavínia



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por - segunda, 7 Out 2013, 21:22

Diferença entre língua e linguagem

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A linguagem pode ser classificada em: verbal e não verbal.

Verbal - quando usa palavras (escrita ou falada)

Não-Verbal - quando utiliza gestos, sons, cores, imagens, etc, etc.

Pode-se optar pelo uso de uma ou outra forma de linguagem, ou mesmo utilizar a combinação da duas para se comunicar.

A língua é o conjunto de sinais que determinadas comunidades usam para se comunicar. São as regras da gramaticais.

Linguagem: universal e abstrata capacidade de todo ser humano. Por exemplo, o sorriso é entendido por qualquer ser humano.

Língua: local e concreta, capacidade de determinado povo, ou de quem se disponha a aprender as regras gramaticais da língua específica. Por Exemplo, o idioma francês só é entendido pelo povo francês, ou por quem estude e domine a gramática da língua francesa.

<http://www.revistaescola.abril.com.br>

<http://www.simplesmenteportugues.com.br>

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Ao analisarmos a produção de Lavínia, percebemos que seu texto tem como objetivo estabelecer uma distinção entre língua e linguagem, como pode ser verificado no título de sua postagem.

Do ponto de vista macroestrutural, a aluna atende a esse propósito, quando utiliza o operador discursivo “já”, que indica esse tipo de relação. Entretanto, em sua

produção, ela demonstra não ter se apropriado dos conceitos cuja distinção ela propôs efetuar, que são língua e linguagem.

Ao ser solicitado pelo professor que, a partir de consultas em diversos meios de comunicação, os alunos interagissem e expusessem seus conhecimentos acerca de concepções de língua e linguagem, observamos que Lavínia define língua como “um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação”, não conseguindo, do ponto de vista conceitual, estabelecer tal diferença.

Nesse processo de produção do texto, notamos que ela contou apenas com a proposta de produção apresentada pelo professor acerca do que os alunos deveriam produzir e com os textos que serviram de base para a apresentação acerca de tal proposta.

Entendemos que esses elementos não foram suficientes para a apropriação de conceitos complexos e, ao mesmo tempo, importantes para sua formação, como os de língua e linguagem.

Assim, a ausência de orientações do professor e da tutora no que se refere à produção do gênero e à compreensão dos conceitos contribuíram para que ela não conseguisse atender ao objetivo proposto pelo professor.

Ao considerarmos que o texto de Lavínia revela sua condição letrada, é importante considerar as reflexões de Matêncio (2009), quando afirma que,

se as práticas de letramento são situações em que um “artefato” escrito é essencial para a interação, porque integra a própria natureza da interlocução e do processo de produção de sentido, elas implicam tanto o que se faz quando se lê e se produz um texto, quanto as concepções que lhe são subjacentes e os modelos sócio-cognitivos que subjazem a essas representações, dando-lhes significado (MATÊNCIO, 2009, p. 08).

A partir dessa argumentação de Matêncio (2009), compreendemos que, nas interações em sala de aula, as práticas de letramento devem contribuir, principalmente, como afirma a autora, para que os alunos tornem-se conscientes de que a apropriação dos saberes necessários à sua formação não está relacionado apenas à socialização da escrita, mas a incorporação de certos modos culturais de fazer e de dizer que conduzem mudanças nos modos de usar a linguagem, de

interagir, de construir conhecimentos e a própria identidade (MATÊNCIO, 2009, p. 8).

Como uma prática de letramento relacionada à incorporação de modelos culturais, no primeiro momento da aula presencial, os alunos tiveram acesso a procedimentos que o professor julgou necessário na introdução do evento aula: a) ele se apresentou para a turma; b) informou sua formação acadêmica, o tempo de atuação na instituição, bem como no sistema UAB; c) solicitou aos alunos que se identificassem e justificassem a escolha do curso e; d) indagou aos alunos se o curso de Letras era sua primeira graduação.

Segundo o professor, tal solicitação serviria como parâmetro para futuras reflexões no decorrer da disciplina, conforme observamos na transcrição abaixo:

Quadro 08 –Apresentação do professor no primeiro momento da aula presencial

Eu vou me apresentar rapidamente, quer dizer, quem eu sou, minha formação... É:: Falar um pouco do que eu estudei, bem rapidamente só pra situar, né? A gente? E depois também vou pedir.../ Sempre faço isso no primeiro contato, que cada um também se apresente, diga o nome, de onde é, eu gosto de saber, né? de onde/ quer dizer, de onde a pessoa está, se é de outra cidade e se é a primeira graduação, também gosto de saber, se é a primeira, se já fez alguma outra e qual.... E por que escolheu fazer o curso de Letras. Eu também gosto de saber/ não se preocupa se não sabem ainda, eu também já escutei muitos dizerem eu não sei. É:: Talvez algumas das respostas de vocês tenham a ver com o começo de nossa aula, mas eu não vou dizer isso pra não interferir nas respostas de vocês.

Fonte: Dados da pesquisa (observação)

Dando sequência a essa parte introdutória, o professor explanou oralmente a proposta de trabalho, prometendo que explicaria como seriam atividades no decorrer das semanas seguintes.

Como já informamos anteriormente, não houve uma apresentação topicalizada dos conteúdos que seriam abordados, mas ficou evidenciado que a disciplina trataria das teorias que embasariam o ensino de línguas, destacando-se os conceitos de língua e linguagem, conforme podemos verificar:

Quadro 09 – Apresentação da proposta de trabalho

Bom gente é:: como eu percebi todos têm uma tendência ao curso, ou...ou os que não tinham o pessoal que escolheu por...pela opção tá gostando, eu já digo que a gente nessa disciplina ((pigarreou)) que é uma disciplina bastante é:: teórica, nós vamos estudar teoria da linguagem, né?! E **vocês vão entender mais ou menos o que é uma teoria**, sobre o fenômeno linguagem é:: muitas questões que serão postas aqui, talvez vocês nunca pararam efetivamente pra pensar por que a nós enquanto falantes ou usuários da língua, usamos a língua e ponto, não...não refletimos sobre a língua efetivamente, né? Mas nessa disciplina sim, é parar para observar o fenômeno linguagem, né? É uma

disciplina que vai requerer algumas leituras, sim! É por isso eu perguntei, né? E gostei de saber que a grande maioria daqui gosta de ler/ **ou ninguém daqui disse que não gosta de ler**, no caso isso já foi bom, ninguém disse: professor eu não gosto de ler, né? Ninguém disse isso. Então é: vocês vão precisar realmente que de um tempo, por ser uma disciplina muito teórica, **talvez muitas questões fiquem, nebulosas ainda, né?! Mas enfim! Vocês vão // é como eu disse a disciplina/ vocês vão ter contato com linguística durante todo o curso, né?! E a gente vai discutindo, nos fóruns, por exemplo, essas questões sobre linguagem...**

Fonte: Dados da pesquisa (observação)

Verificamos que o professor demonstrou reconhecer que os alunos apresentariam dificuldades em compreender as teorias da linguagem abordadas no componente curricular o qual estava ministrando. Por isso, ao fazer referência à disciplina como de fundamentação teórica, afirmou que os alunos entenderiam “mais ou menos” o que seria uma teoria, reforçando que alguns conceitos poderiam não ser totalmente apreendidos ou, segundo ele, ficariam “nebulosos” ou permaneceriam “um mistério” (LILLIS, 1999) para eles.

Essa constatação do professor remete ao que Bakhtin (2003) argumenta acerca da apropriação dos gêneros discursivos. Segundo o autor, apenas o domínio da língua por parte dos sujeitos não o habilita a dominar todos os gêneros que circulam nas mais diversas esferas. Isso decorre da “falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilísticas, composicionais definidas” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Entendemos que o acervo ao qual o autor se refere relaciona-se à posição do professor universitário, o qual poderia dispor para os alunos, orientações, explicações e apresentação de conceitos que os possibilitem apropriarem-se do letramento acadêmico e que, neste estudo, denominamos intermediação sensível.

Apesar de o professor propor aos alunos dialogar, no fórum de discussões, sobre os conceitos referentes à linguagem, identificamos que sua postura não correspondeu a de um agente de letramento, principalmente em um componente curricular importante para a formação de professor de línguas, conforme observamos em sua fala: “Mas enfim! Vocês vão//é:: como eu disse a disciplina/ vocês vão ter contato com linguística durante to::do o curso, né?!”. Nesse dizer do professor, no qual ele parece dividir a responsabilidades do papel de principal agente de letramento, identificamos uma postura que vai de encontro ao que Bakhtin (2010) denomina de ato responsável, pois segundo o autor

somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir–evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 65-6).

Ao analisarmos a conduta do professor e a associarmos à assertiva apresentada por Bakhtin (2010), entendemos a importância do ato responsável do professor como agente de letramento.

Outro posicionamento do professor que merece destaque é o fato de ele inferir que o bom aproveitamento dos alunos na disciplina estaria associado ao fato de nenhum deles terem afirmado não gostarem de ler, como podemos observar em sua fala: “é uma disciplina que vai requerer algumas leituras, sim! É por isso eu perguntei, né? E gostei de saber que a grande maioria daqui gosta de ler/ ou ninguém daqui disse que não gosta de ler, no caso isso já foi bom, ninguém disse: professor eu não gosto de ler, né? Ninguém disse isso”. Nesse sentido, ele considera o gosto pela leitura como um aspecto decisivo tanto para a apreensão do saber quanto para a apropriação do letramento acadêmico. Entretanto, devemos considerar que tal apreensão não se resume a “ler sobre”, numa perspectiva de ato mecânico de leitura.

Essa constatação identificada em nosso estudo corrobora com o que Marinho (2010) observou em uma de suas pesquisas, na qual se identificou que muitos professores consideram que as práticas de leitura e escrita utilizadas na educação básica são suficientes para a apropriação do letramento acadêmico.

4.3 A atuação do professor e sua relação com o contexto de formação dos alunos

De acordo com Marinho (2010, p. 366), muitos professores consideram que “o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos”. No caso de nossa pesquisa, essa questão ficou

evidente quando o professor afirmou ter gostado de saber que a grande maioria dos alunos afirmou que gostavam de ler.

Em se tratando de contexto, convém destacar as razões pelas quais os quatro alunos sujeitos da pesquisa ingressaram no curso de Letras:

Quadro 10 – Motivação dos alunos para o ingresso no curso de Letras-Português a distância

<p>Sempre gostei de Português e foi o que surgiu na época. (Lara)</p> <p>Escolhi por me identificar com a área e por ter a oportunidade de passar no meu primeiro vestibular. (Lavínia).</p> <p>Sempre gostei dos assuntos de português ... mais que as outras disciplinas ... Não quero dizer que as outras eu não gostava, mas tive um incentivo de uma amiga de BH, doutora na área de Letras para cursar Letras ... Conversamos e foi daí que eu tomei a decisão para fazer o vestibular. E:: também eu queria ser professor. E outro fator, não muito decisivo, foi que aqui também só oferecia esse curso. (Bruce).</p> <p>A princípio foi simplesmente por conta do Plano de Cargos e Carreira no qual melhora o salário do servidor/ra o curso fiz porque só tinha ele/quando a gente foi escolher não tinha uma segunda opção. Mas hoje dentro que eu vi que a coisa mudou totalmente, assim a gente pensava que não era a disciplina que você queria para a sua vida, mas agora eu sei que é uma coisa que/totalmente uma visão diferente do que eu via antes de ... da coisa. (Sílvio).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (entrevista)

Observemos que o depoimento dos alunos acerca do ingresso no curso apresenta-se sob três perspectivas: a oportunidade de ingresso em um curso superior, a afinidade com a área do curso e possibilidade de ascensão profissional e financeira.

A primeira perspectiva está relacionada à modalidade a distância, visto que, no Brasil, a EaD pode ser considerada um fator de democratização desse nível de ensino, conforme identificamos nas falas de Lara e Lavínia. A esse respeito, Souza, Gomes e Moreira (2014, p. 5-6) afirmam:

Milhares de pessoas em diversas regiões do Brasil, que por motivos diversos, nunca tiveram como fazer um curso superior, encontraram esta oportunidade através da modalidade a distância. Pessoas que gostariam de ser administradores, professores, engenheiros, contadores, pedagogos, cientistas da computação, entre tantas outras profissões, tiveram esta oportunidade através da EAD. Seja pelo fato de não terem uma faculdade perto de sua casa, seja por não conseguir ir a uma sala de aula todos os dias ou por qualquer outro motivo, a educação a distância formou profissionais e tirou sonhos do papel.

Na segunda perspectiva, representada pela fala de Bruce, destaca-se a afinidade com a área de Letras. Entretanto, tal afinidade não assegura o domínio das práticas de leitura e escrita requeridas na esfera acadêmica, pois, como asseveram os Novos Estudos do Letramento, a apropriação das práticas de leitura e escrita acadêmicas não ocorrem com facilidade simplesmente pelo fato de os alunos ingressarem no curso superior (BEZERRA, 2012) ou por apresentar afinidade com determinada área de estudo.

Já na fala de Sílvia, correspondente à terceira perspectiva, identificamos que a razão pela qual ele ingressou no curso estava vinculada à ascensão profissional. Ao relacionarmos essa fala à modalidade a distância, concordamos com as reflexões de Malanchen (2015) sobre a oferta de cursos em EaD no Brasil. De acordo com a autora, tal modalidade apresenta, entre seus desdobramentos, aspectos negativos para a escolarização da classe trabalhadora em um país cuja burguesia, sendo subalterna na divisão internacional do trabalho, apresenta propostas educacionais articuladas no âmbito da reestruturação capitalista. Um desses aspectos, portanto, relaciona-se ao fornecimento de mão-de-obra simples e barata e condições para a valorização financeira internacional.

Chama-nos a atenção, ainda, os reflexos desse contexto da EaD, o qual Gomes (2013) critica ao analisar o Decreto 5.800/2006, no tocante à forma “aligeirada” de formação no ensino superior, destacando-se a formação de professores, que desperta preocupação com a qualidade dessa formação no que diz respeito aos processos formativos dos sujeitos envolvidos com o ensino e com aprendizagem, como afirmam Duarte e Maknamara (2016).

Para alguns desses autores, a desconsideração do “mistério” (LILLIS, 1999) acerca das convenções inerentes ao gênero acadêmico, bem como a crença de que basta apenas ler e escrever para se apropriarem adequadamente desse gênero (MARINHO, 2009) são alguns dos fatores que contribuem para a problemática acerca da leitura e escrita dos gêneros lidos e produzidos na universidade.

A situação a qual fizemos referência nos remete a essa questão quando o professor considera o fato de gostar de ler como condição para aptidão ao curso. Entretanto, mesmo declarando gostar de ler, alguns dos alunos informaram e demonstraram apresentar dificuldade no curso, o que confirma alguns pressupostos dos NEL, que não basta o ingresso no curso superior, tampouco o gosto pela leitura,

para se apropriar adequadamente dos conhecimentos necessários à sua formação, o que inclui ler e escrever gêneros acadêmicos. É o que podemos identificar nas falas de Bruce e Sílvio, quando, num processo de autoavaliação, no momento entrevista, foram indagados acerca de suas percepções sobre o acompanhamento do curso. Vejamos:

Quadro 11 – Impressão dos alunos sobre a atuação no curso

Tem disciplina que leio, leio e não entendo é nada. E os professores querem que a gente faça como eles querem. Eu até tenho tempo, mas é muito complicado fazer como eles querem. Cada um quer de um jeito, uns pedem uma coisa outros pedem outra. Devia ser mais simples. (Bruce).

Tenho muita dificuldade porque, como o senhor sabe... as escolas públicas não ensinam nada ... mas gosto de ler, e às vezes não entendo muito. Também sou do campo isso dificulta mais, eu acho. As tutoras, às vezes, não são claras nas coisas e eu não gosto de perguntar. (Sílvio).

Fonte: Dados da pesquisa (entrevista)

Nesses depoimentos de Bruce e Sílvio, observamos a representação do que tem sido apontado pelos estudos do letramento acadêmico, a qual pode sintetizar-se em duas proposições: o fato de os alunos ingressarem num curso superior não lhes assegura uma adequada apropriação dos gêneros acadêmicos, como também os professores ignorarem o histórico de letramento dos alunos, como se o fato de esses sujeitos lerem e escreverem os possibilitassem a apropriação adequada dos gêneros acadêmicos (MARINHO, 2009). Quando Bruce afirma “tem disciplina que leio e não entendo nada”, reafirma o que os estudos têm constatado. Marinho (2010), ao se reportar às reflexões de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos, argumenta que “o domínio de um gênero é um comportamento social” (MARINHO, 2010, p. 367).

Desse modo, entendemos que o domínio do gênero acadêmico necessita de um processo de ensino e aprendizagem que contribua para sua apropriação, no qual o professor exerce papel preponderante. O fato de a atuação do professor não atender a essa demanda constitui-se como um fator que interfere na apropriação dos letramentos por parte dos alunos, pois, como afirma Marinho (2010, p. 367), “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida”.

Na fala de Sílvio, identificamos a reivindicação de um processo que lhe assegure a apropriação adequada dos letramentos necessários à sua formação quando afirma que “a escola pública não ensina nada” e que “as tutoras, às vezes, não são claras nas coisas”. Nesse depoimento, Sílvio demonstra que há uma desconsideração, por parte de professores e tutores/as, de questões relacionadas ao seu contexto histórico-social, o que requer um processo de intermediação sensível, em função da necessidade do reconhecimento para que haja a apreensão dos saberes e a apropriação do letramento acadêmico.

Na perspectiva de uma intermediação sensível o professor poderia, a partir de um procedimento diagnóstico de avaliação, identificar as lacunas existentes na formação dos alunos no tocante à produção de gêneros que seriam utilizados na disciplina, bem como sobre o conhecimento de conceitos abordados durante as aulas (tanto em momentos presenciais quanto a distância). Dessa forma, ao considerar o resultado obtido, ele poderia redimensionar os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos na disciplina, pois o professor tem a possibilidade de (re)direcionar sua prática para o reconhecimento das constituições do sujeito por diversas razões; se ele reconhece que a estrutura histórico-social está em constante diálogo com a sua prática, ele identificará, em cada contexto, a possibilidade de ação para determinado fim (LIMA, 2009).

Além disso, destacamos que os saberes adquiridos no processo de formação irão compor seu repertório pedagógico os quais serão utilizados em sua atuação como professores, ou seja, agente de letramento.

Ao relacionarmos as ponderações de Sílvio e Bruce ao contexto da aula introdutória, reafirmamos a necessidade de o professor considerar o conhecimento prévio dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de, nessa aula introdutória, o professor propiciar um diálogo para obter um breve conhecimento sobre a formação dos alunos, não houve um levantamento mais aprofundado acerca da formação dos alunos nos anos anteriores de escolaridade, principalmente por se tratar de uma disciplina de fundamentação que aborda temas complexos como a relação língua/linguagem sob diferentes abordagens.

4.4 A atuação do professor e sua relação com a produção dos alunos sobre concepções de língua e linguagem

Na condução da aula, as concepções de língua e linguagem foram brevemente apresentadas pelo professor, que informou que esses conceitos seriam discutidos no fórum. Entretanto, não houve uma discussão profícua. Observemos alguns trechos da aula:

Quadro 12 – Considerações do professor sobre atuação no fórum

A primeira semana tem um fórum... Oh, já tem um fórum aí, sobre as concepções de língua e linguagem e uma atividade, ok?... Mas, enfim, amanhã eu explico com mais detalhe cada ... cada uma das atividades que serão// que a gente vai fazer durante a disciplina.

O fórum/ tô sem internet/ O fórum ele é disponibilizado durante to::da a disciplina...ele vai ficar aberto...não é uma avaliação quantitativa...não tem ponto para a participação no fórum, né? Mas tem aquela chamada avaliação qualitativa de participação que pode também..., os tutores já estão cientes disso, podem influenciar caso vocês precisem de nota, por exemplo... então recomenda-se que vocês participem da:: do fórum

E o fórum é sobre as concepções de língua e linguagem e aí vocês vão é:: apresentar... discutir junto comigo e com os tutores essas concepções que aparecem nesses materiais que vocês estão lendo... quer dizer, pesquisando... vão fundamentar o fórum...conectou..(enquanto falava, o professor buscava uma conexão com a internet))

Fonte: Dados da pesquisa (observação)

O excerto acima evidencia as condições de produção dos textos do gênero discursivo fórum, o qual, além de servir a esse propósito, o de avaliação, constitui-se como uma forma de interação na troca de conhecimentos em momentos a distância, onde o professor pode fazer explanações, apresentar conceitos entre outras práticas pedagógicas. Foi o que propôs o professor, como podemos verificar nos dizeres abaixo:

Quadro 13 – Considerações do professor sobre atuação no fórum

E a gente vai discutindo, nos fóruns, por exemplo, essas questões sobre linguagem...

E o fórum é sobre as concepções de língua e linguagem e aí vocês vão é:: apresentar... discutir junto comigo e com os tutores essas concepções que aparecem nesses materiais que vocês estão lendo... quer dizer, pesquisando... vão fundamentar o fórum...

Quadro 12: Proposta do professor sobre atuação no fórum

Diante do exposto, podemos correlacionar a concepção de condições de produção apresentada por Magalhães (2009) ao contexto de produção dos alunos

na disciplina FL I, pois as duas representações propostas pelo autor ficaram bem evidentes: os alunos deveriam se apresentar como acadêmicos que se apropriariam de conhecimentos apresentados na disciplina, ao mesmo tempo em que seriam avaliados pela participação no fórum. Verificamos que o professor fez menção a aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem sem tomar conhecimento do que os alunos conheciam a esse respeito. Ele afirmou que a participação deles no fórum não seria “quantitativa”, mas “qualitativa³²”. Entretanto, contradisse-se quando atrelou tal participação à atribuição de notas: “os tutores já estão cientes disso, podem influenciar caso vocês precisem de nota, por exemplo”. Essa conduta poderia estimular aos alunos a participarem do fórum apenas para a composição da avaliação, ou seja, para obtenção de nota.

É interessante ressaltar, como destacamos no excerto acima, que, apesar de uma aparente restrição do fórum a procedimentos avaliativos da disciplina, o professor propôs uma discussão sobre as concepções de língua e linguagem da qual deveriam participar os alunos, o tutor e ele, o professor. Nesse sentido, o professor esperava do aluno um posicionamento acerca das concepções de língua e linguagem em atitudes responsivas, uma vez que tal atitude serviria como um parâmetro para que ele pudesse avaliar em que medida estaria a apropriação dos conteúdos da disciplina, considerados basilares na formação do professor de língua portuguesa. A esse respeito, Santos (2015, p. 127), ao discorrer sobre responsividade a partir de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que, na interação pela linguagem, podemos identificar

uma visão de sujeito que se constitui nas relações intersubjetivas, submetidos às determinações histórico-sociais, mas também tendo espaço para instaurar a dialogicidade do lugar de um interlocutor ativo que apresenta um embrião de resposta para expressar a compreensão sobre cada tema.

Essa condição de sujeito responsivo está relacionada, portanto, aos letramentos dos quais esse sujeito se apropria, para assim poder atuar efetivamente nos contextos sociais por onde transita. Desse modo, tentar identificar a condição letrada dos alunos sujeitos da pesquisa a partir de suas produções escritas é

³² De acordo com Santos (2016) há, ao menos, duas perspectivas em torno da avaliação: a quantitativa, caracterizada por medir em escala, processo objetivo, e a qualitativa, caracterizada por acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno, processo subjetivo.

considerar a visão do letramento como uma condição necessariamente vivenciada pelo homem da prática da linguagem, pois em práticas de letramento vivenciamos quem somos diante da condição letrada que construímos (LIMA; SANTOS; SOUTO MAIOR, 2014).

4.5. A produção escrita dos alunos na disciplina Fundamentos da Linguística I

A análise da escrita na disciplina FL I efetivou-se a partir de produção no fórum de discussão e de uma das seis atividades propostas pelo professor, o resumo, no qual os alunos deveriam apresentar contribuições teóricas de dois pesquisadores da área da Linguística: Ferdinand Saussure e Noam Chomsky. A opção por analisar a escrita a partir do fórum se justifica pela marcante presença desse gênero na EaD, dada sua importância tanto no processo de ensino e aprendizagem, onde ocorrem a troca de conhecimentos, quanto em procedimentos de avaliação; é um espaço dialógico no qual a troca de experiências permite a construção de saberes (BRUNO; HESSEL, 2007). Já a escolha do gênero resumo se deu em função de esse gênero ocupar lugar importante na inserção de sujeitos em práticas discursivas da esfera acadêmica, além de ele compor outros gêneros específicos dessa esfera, como a resenha crítica (FISCHER, 2007b). Além disso, fundamentados em Borba (2004, p. 87), consideramos

que o resumo não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico.

A partir dessa reflexão de Borba (2004), acreditamos que a análise de resumos se constitui como um importante indicador dos letramentos dos sujeitos em contextos de formação, uma vez que nessas formas de enunciado, a responsividade que representa esses letramentos se evidencia, contribuindo para a identificação de fatores que interferem no seu processo de letramento.

Nessa reflexão não utilizamos categorias preestabelecidas para o procedimento de análise, entretanto a escrita dos alunos será analisada a partir de aspectos linguístico-discursivos, que poderão revelar sobre sua condição letrada.

4.5.1 A produção escrita no fórum de discussão

O fórum de discussão que adotamos como objeto desta análise foi o único proposto pelo professor, e também a primeira oportunidade de escrita dos alunos na disciplina. Esse fórum mantém as mesmas características dos demais fóruns em EaD: é utilizado de modo assíncrono e é gerenciado por um professor ou tutor, que inicia a interação apresentando um tópico de discussão, suscitando nos alunos uma participação dialógica. Assim, cada sujeito interage de forma mais ampla, com textos-resposta para todos os participantes, ou de forma mais específica, direcionando seu discurso para o tópico de discussão.

É importante destacar que a forma como o discurso é construído no tópico de discussão tem significativo papel no fórum porque uma discussão dessa natureza deve envolver perguntas, orientações, informações, repostas, análises e sínteses, como sugere Santos (2001). Também é importante destacar que uma discussão sobre concepções de língua e linguagem é basilar na formação dos futuros professores de línguas porque subsidia suas práticas a partir de suas escolhas teóricas, pois de acordo com Santos (2007, p.150), “qualquer prática pedagógica não prescinde de concepções subjacentes que direcionam, determinam todo o trabalho desenvolvido”.

No entanto, ao observamos os momentos presenciais da disciplina Fundamentos da Linguística I, no qual o componente curricular é apresentado aos alunos, não identificamos informações aprofundadas sobre pesquisa, tampouco orientações acerca da importância da apropriação das concepções de língua e linguagem como conceitos basilares na formação de professores de línguas, o que corrobora para a prática institucional de mistério (LILLIS, 1999). A aula transcorreu com a leitura, pelo professor, de alguns textos teóricos relacionados à temática abordada, seguida da apresentação da organização do AVA durante o transcorrer da disciplina. Nesses episódios da aula, houve diálogos pontuais sobre questões abordadas nos textos, mas, de alguma forma, os alunos não indicaram estar se

apropriando de conceitos que poderiam integrar um construto teórico condizente com um profissional de Letras, pois as propostas dialógicas do professor eram intercaladas por momentos de silêncio, indicando, dessa forma, certa apatia por parte dos alunos quando tais conceitos relacionados à língua e à linguagem eram apresentados. Essa atitude pode ser considerada como uma resposta ativa, pois segundo Bakhtin (2003), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso)” (p. 271). A partir dessa reação, podemos afirmar que o ativismo silente dos alunos pesquisados, indicam, do ponto de vista da responsividade, que eles não estavam se apropriando do conteúdo exposto.

A observação desse cenário, o modo como essa prática de letramento se configurou, pareceu-nos corresponder a uma problemática apresentada por Lillis (1999) no que se refere à interação. Ao fazer referência a Bakhtin, a autora argumenta que uma das razões que dificultam a compreensão é a falta de locutores reais. Podemos entender que essa falta de locutores reais mencionada pela autora está relacionada ao distanciamento entre o que o professor apresenta e a compreensão dos alunos diante do que lhes é apresentado. Isso por considerarmos que, em função de a maioria desses alunos serem recém-ingressos em um curso superior, as convenções inerentes a esse domínio, as especificidades dos discursos e dos gêneros acadêmicos “muitas vezes se constituem num mistério” para eles (LILLIS, 1999, p. 129).

Após as explanações do conteúdo nos momentos presenciais, a primeira oportunidade de escrita dos alunos ocorreu a partir da seguinte proposta, quando o professor apresentou o fórum com o tópico de discussão “Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem”.

Figura 03 – Proposta do professor para participação no fórum

Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
quarta, 4 Set 2013, 15:35

Caros alunos,

Antes de começarmos os estudos sistemáticos sobre Teoria Linguística, faz-se necessária uma incursão preliminar sobre questões básicas acerca da linguagem. Para tanto, pesquisem (na internet, em livros, revistas etc.) sobre as diferenças entre língua e linguagem e sobre as concepções de língua/linguagem existentes, expondo seus comentários neste fórum. Lembrem-se de que um dos pontos de avaliação do curso é a efetiva participação nos fóruns de discussão.

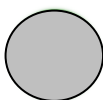
Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Vemos que, no tópico de discussão acima, o professor propõe a exposição de comentários acerca de questões básicas que envolvem a linguagem, que, como pontuado anteriormente, constitui-se num dos temas importantes para a formação de um professor de línguas. Ele sugere pesquisas em diversos contextos, mas não identificamos, no seu dizer, que a postagem deveria ser apenas transcrição das informações encontradas nas fontes de pesquisa consultadas; sua proposta foi de haver discussão entre ele, tutores e alunos sobre tais questões. Ao anunciar o tópico de discussão, o professor solicitou que os alunos discutissem com ele “e com os tutores” as concepções encontradas em suas leituras, retificando o termo como pesquisa: “você vão é:: apresentar... discutir junto comigo e com os tutores essas concepções que aparecem nesses materiais que vocês estão lendo... quer dizer, pesquisando...”.

Nesses dizeres do professor fica evidente sua pretensão de dialogar acerca do conteúdo abordado, cujo respaldo dar-se-ia a partir das pesquisas efetuadas pelos alunos. Nesse contexto, observamos, no professor, a crença de que os alunos concebiam pesquisa como um trabalho de busca, no qual a investigação pressupunha auto-interrogação e auto-análise, como indica Morin (2000). No entanto, a partir do que verificamos em algumas postagens no fórum, o conceito de pesquisa que os alunos demonstraram ter configurou-se apenas como uma reprodução dos conteúdos lidos ou pesquisados. Essa questão passou despercebida, pois não identificamos intermediação, nem do professor nem da tutora, acerca do conceito de pesquisa esperado. Do mesmo modo que ocorreu com a abordagem sobre avaliação qualitativa e quantitativa, um conceito de tamanha importância como é o de pesquisa, deveria ter sido amplamente discutido, principalmente por se tratar de uma turma iniciante no universo acadêmico.

Lara, por exemplo, em resposta à solicitação do professor, apresentou uma reprodução retirada do texto fonte de sua “pesquisa”, conforme observamos na postagem abaixo:

Figura 04 – Primeira postagem de Lara



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por
- quinta, 10 Out 2013, 12:44

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

fontes de pesquisa:

revistaescola.abril.com.br

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL (FL I)*

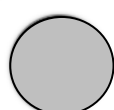
Ao analisarmos essa postagem de Lara, percebemos que sua resposta apresenta equívocos em alguns aspectos, como em relação à ausência de elementos discursivos que evidenciem algum tipo de interlocução com as postagens anteriores; tampouco suscita interações posteriores. Embora trate do tema em discussão, a aluna não alcança os objetivos propostos pelo professor, que seria discutir sobre as concepções de língua e linguagem. Também verificamos que a aluna compreende pesquisa como reprodução de fragmentos do texto fonte. Essa postagem também evidencia que Lara apresenta indícios de uma produção textual configurada nos parâmetros acadêmicos, como, por exemplo, a citação da fonte de pesquisa, mas não demonstra adequado domínio do gênero acadêmico.

A situação descrita nos reporta às reflexões de Bezerra (2012) sobre a aprendizagem no ensino superior, ao afirmar que os procedimentos necessários à aprendizagem por parte dos alunos, inclusive o domínio do gênero acadêmico, não estão dados em seu aparato cognitivo e nem são adquiridos automaticamente. Isso exige do professor uma atitude que contribua para a reversão dessa situação. O fato de ele ignorar esse estado dos alunos constitui-se como um dos fatores que interferem na apropriação adequada da sua condição letrada. É o que argumenta Zavalla (2010) acerca da crença de professores de que os graduandos ingressam no curso superior com domínio de gêneros acadêmicos o que faz com eles em práticas de letramento não procedam de modo a orientá-los quanto a aspectos relevantes da produção desses gêneros. Isso pode constituir-se como um fator que leva os alunos a não perceberem os limites que se circunscrevem seus processos de escrita no contexto acadêmico.

Outro fator que interfere no processo de letramento dos alunos, e que está relacionado às condições de produção, é o fato de o professor destacar a importância da participação no fórum como instrumento de avaliação, não explicitando os critérios a serem considerados nesse processo, quando afirma: “O fórum [...] não é uma avaliação quantitativa ... não tem ponto para a participação no fórum, né? Mas tem aquela chamada avaliação qualitativa de participação que pode também [...]”.

É importante considerar que a avaliação, principalmente em contextos a distância, e conseqüentemente em fóruns de discussão, tem como objetivo “acompanhar o processo de construção ativa do conhecimento e incentivar a capacidade autoral e inventiva dos aprendizes” (PRIMO, 2006, p. 38). Entretanto, além de não haver objetividade quanto os critérios adotados no processo de avaliação, não houve interlocução entre o professor e os alunos a partir de suas produções; as inadequações e os equívocos que demonstravam lacunas no seu processo de apropriação de letramento não foram pontuados pelo professor, pois sua única participação, além do tópico de abertura, foi de incentivo para os alunos continuarem participando do fórum:

Figura 05 – Primeira postagem do professor



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por
- terça, 8 Out 2013, 20:28

Olá, pessoal

Vejo que as questões que envolvem a língua(gem) estão animando vocês. O Fórum está muito bom!!!

Continuemos refletindo sobre nosso objeto de estudo.

Abraços.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Sabemos que, na EaD, o fórum é um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, é de grande relevância o papel do/a professor/a e do/a tutor/a pois, a partir de suas orientações, os alunos podem refletir sobre seus processos de escrita e aprimorar sua condição letrada. É também do nosso conhecimento que tanto o professor quanto o tutor atuam em outras instâncias, o que requer desses sujeitos disponibilidade para atender às demandas

inerentes ao processo de ensino nesses diversos espaços. No contexto a distância, tal demanda se acentua, pois nessa modalidade, segundo Coelho (2012, p. 50), o “papel do professor sofre imensa modificação; deixa de ser predominantemente o centro do processo e passa a acompanhá-lo, pois exige-se do professor competência de tutoria, autoria, gestão, avaliação [...]”.

Nessa nova configuração do professor para atuar no contexto do ensino a distância, sua atuação nos fóruns é imprescindível, uma vez que eles se constituem como uma representação do espaço educativo, e também de práticas de letramento, pelo fato de neles poderem ser registrados todas as produções dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Além disso, possibilita, a qualquer tempo, seu acesso a elementos como conteúdos a serem discutidos, exposição de aprendizagens e dificuldades dos alunos, o que o torna, também, um relevante instrumento de avaliação (BARRETO, 2007). Assim, ao analisarmos a atuação do professor no fórum, compreendemos que as questões discutidas nessa ferramenta de comunicação precisariam estar explicitadas e compreendidas, a fim de que a interação se concretizasse de modo significativo para a aprendizagem dos alunos.

A partir dessas reflexões, constatamos a importância da interação através dos fóruns no processo de escrita dos alunos, pois é possível ao professor discutir com eles tanto aspectos da produção textual, como a utilização de operadores discursivos inerentes ao gênero que estão produzindo, quanto formas de apresentação de conceitos, que os instiga à reflexão sobre os diversos aspectos de suas produções. Entretanto, não observamos essa conduta por parte do professor, nem da tutora, conforme apresentado anteriormente, quando Lavínia produziu um texto apresentando equívocos conceituais e Lara apresentou apenas transcrições de textos pesquisados. Essa postura adotada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem implica uma formação deficiente, podendo constituir-se para a permanência das “dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas” (STREET, 2010, p. 542).

A partir da situação retratada, verificamos que, em EaD, a utilização do fórum enquanto gênero no qual se efetivam práticas de letramento está condicionada à intermediação do professor ou do tutor, pois nesse contexto de ensino, no qual os espaços discursivos são reconfigurados em função das TDIC, há a possibilidade de o aluno

mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita (ALMEIDA, 2003, p. 338).

Toda essa ação por parte do aluno pode ser compreendida como um ato de responsividade, onde ele, na condição de sujeito aprendiz não reproduz passivamente as informações apresentadas pelo professor/tutor. Ou seja, não se “espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Embasados nessas reflexões de Bakhtin (2003) e analisando esse contexto de formação, acreditamos que foi na perspectiva da responsividade que o professor propôs o fórum, solicitando aos alunos que expusessem seus comentários. No momento presencial, inclusive, ele demarcou qual deveria ser o posicionamento dos alunos quando ratificou a diferença entre “ler”³³ e “pesquisar”. No momento a distância, através do tópico de discussão, foi reiterada a ideia da pesquisa, além de asseverar a importância da participação no fórum como um dos requisitos de avaliação, quando ele solicitou aos alunos que pesquisassem “sobre as diferenças entre língua e linguagem e sobre as concepções de língua/linguagem [...], expondo seus comentários” e enfatizou que um dos pontos de avaliação seria a “efetiva participação nos fóruns de discussão”.

Nesse fórum, foram apresentadas 83 postagens, das quais 17 dos sujeitos de pesquisa, uma da tutora e uma do professor, excetuando-se a da abertura da discussão, que é apenas postada pelo professor, conforme o quadro abaixo:

Quadro 14 – Quantificação das postagens dos sujeitos envolvidos na iteração

Participantes	Quantidade de Postagens
Professor	01
Tutora	01
Lara	07
Lavínia	05
Bruce	02

³³ Destacamos a palavra “ler” pelo fato de utilizarmos os pressupostos de Bakhtin (2003, 2010a) acerca de linguagem e, nessa perspectiva, a leitura pressupõe diálogo, compreensão e não apenas a decodificação, embora esta faça parte desse processo.

Sílvio	03
Demais alunos	64
Total	83

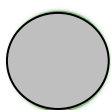
Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Os dados apresentados no quadro acima evidenciam uma assimetria entre a quantidade de postagens dos alunos e as do professor, o que vai de encontro à natureza dialógica do fórum em contextos de ensino e aprendizagem, que é a promoção de discussões sobre determinados conteúdos a fim de que os sujeitos envolvidos nesse contexto se apropriem dos conhecimentos relacionados à sua formação (PRIMO, 2006). A forma como é estabelecida a interação entre professor, tutora e alunos e deles entre si compromete a apropriação dos letramentos em função da impossibilidade do acompanhamento do seu processo de construção de conhecimento (PRIMO, 2006) e acarreta na não reflexão sobre sua condição letrada.

Ao darmos continuidade à análise das postagens nos fóruns, verificamos que os alunos, além de não apresentarem marcas de interação entre si e nem com os professores, não demonstram apropriação adequada dos conceitos sobre os quais pesquisaram, por não revelarem indícios de responsividade em relação aos textos com os quais mantiveram contato em suas pesquisas. Isso se evidenciou quando suas produções apresentaram marcas de cópia de textos, o que remete a compreensão de que, para eles, a pesquisa é um ato de reproduzir informações oriundas de suas leituras. Eles apresentam, dessa forma, produções que não correspondem a atitudes responsivas, evidenciando, assim, a dublagem de pensamento³⁴ a qual se refere Bakhtin (2003), como verificamos na seguinte postagem de Lara.

³⁴ Ao discorrer sobre a responsividade, Bakhtin (2003) argumenta que não se deve esperar do sujeito uma compreensão passiva, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. Podemos utilizar esse argumento para relacionarmos à resposta esperada pelo professor em relação à participação dos alunos no fórum.

Figura 06 – Segunda postagem de Lara



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por
· sábado, 2 Nov 2013, 13:50

O estudo da língua como sistema de signos, formados por significado e significante, suscita um "terreno fértil" de críticas, avanços e contribuições para os estudos de linguagem.

fonte:

http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Essa postagem de Lara demonstra essa prática de reprodução, que destoa na natureza de fóruns de discussão, o que o caracteriza como um repositório de postagens isoladas das demais geralmente configuradas como cópia³⁵ de textos, apesar da manutenção da temática proposta pelo professor. A postagem também evidencia que a aluna não se apropriou de alguns aspectos da escrita acadêmica quando ela não informou, através de convenções inerentes a esse tipo de escrita, que ela não era autora do texto postado, apesar de indicar, através de um *link*, a origem do texto. Uma das convenções as quais nos referimos seria o uso de aspas que, em textos dessa natureza, correspondem à citação.

Considerando que se trata de uma turma de iniciantes em um curso de graduação, é provável que a reprodução do texto, inclusive sem indicações da fonte da pesquisa, seja uma prática naturalizada na educação básica. Ainda assim, como já dissemos, quando Lara faz menção à autoria, não o faz conforme os modelos estabelecidos para a produção acadêmica. Isso revela que ela ainda não se apropriou de um importante aspecto inerente à escrita acadêmica, a utilização de marcas linguístico-discursivas que evidenciam o argumento de autoridade. Outro aspecto que vale destacar é que a cópia provavelmente aconteceu porque a aluna não se sentiu com domínio suficiente para comentar acerca de discussões totalmente novas para ela, sobre as quais não se sentia seguro. Esse cenário pode ser justificado tanto pelo fato de a aluna ainda estar no início do seu processo de letramento acadêmico, ou, como afirmam Lea e Street (1998), ainda não se adaptou

³⁵ A comprovação de que a postagem da aluna se constituiu como cópia se deu pela localização do texto fonte através do link por ela indicado:

http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf.

às novas formas de compreensão e organização dos conhecimentos propostas no meio acadêmico. Segundo os autores,

a aprendizagem no ensino superior envolve adaptação a novas formas de aprender: novas formas de entendimento, interpretação e organização do conhecimento. As práticas de letramento acadêmico – leitura e escrita nas disciplinas – constituem o processo central através do qual os estudantes aprendem novos conteúdos e desenvolvem seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo (LEA; STREET, 1998, p. 157)³⁶.

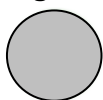
Essas práticas de letramento acadêmico apresentadas por Lea e Street (1998), das quais Lara parece não ter se apropriado, reafirma o que Lillis (1999) denomina de *prática institucional de mistério*, pois, como em geral acontece em todo processo de adaptação, a apropriação das práticas de escrita e de leitura exigidas no letramento acadêmico demanda tempo e dedicação dos alunos, como também orientações adequadas e compreensão dos professores para que a participação dos alunos nessas novas práticas aconteçam de um modo produtivo e com conflitos mais tênues.

Nesse sentido, seria imprescindível que as interações no fórum acontecessem após amplas e diferentes discussões acerca dos textos lidos. Sob essa perspectiva, num estudo sobre letramento acadêmico, Fisher (2015) constatou que eventos de letramento num curso de Letras, mesmo quando desenvolvidos em correspondência com a perspectiva dialógica, “não garantem um processo interlocutivo sem conflitos e sem inadequações, por parte dos alunos, nas produções escritas” (p. 447).

Do mesmo modo da postagem realizada por Lara, as postagens Lavínia, Bruce e Sílvio também apresentam marcas de transcrição, inclusive obedecem à mesma proposta, ao iniciar com a definição de língua ou linguagem. Vejamos:

³⁶ Tradução Nossa. No original: Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge. Academic literacy practices – reading and writing within disciplines – constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study.

Figura 07 – Primeira postagem de Lavínia



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por - quarta, 2 Out 2013, 21:42

Linguagem:

Linguagem: é a capacidade humana de expressar nossos pensamentos, opiniões e sentimentos. A linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há linguagem. Podemos usar inúmeros tipos de linguagens para estabelecermos atos de comunicação, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais (linguagem escrita e linguagem mímica, por exemplo). Num sentido mais genérico, a linguagem pode ser classificada como qualquer sistema de sinais que valem os indivíduos para realizar o ato da comunicação.

Tipos de linguagem:

A linguagem pode ser verbal: aquela que faz uso das palavras para comunicar algo. As figuras de linguagem nos comunicam uma mensagem por meio de uma linguagem verbalizada (usa palavras para transmitir a informação). Não verbal: é aquela que utiliza outro método de comunicação, que não são palavras. Entre elas estão a linguagem de sinais, as placas e sinais de trânsito, a linguagem corporal, uma figura, a expressão facial, um gesto, etc. Essas figuras fazem uso apenas de imagens para comunicar o que representam.

Língua:

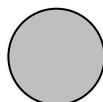
A língua é um instrumento de comunicação, sendo composta por regras gramaticais as quais possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam se comunicar e compreender-se. Por exemplo: falantes da língua portuguesa. A língua possui um caráter social: pertence a todo um conjunto de pessoas, as quais podem agir sobre ela.

Fontes:

<http://www.nevesco25.no.comunidades.net/>

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Figura 08 – Primeira postagem de Sílvio



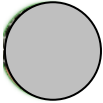
Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por - quarta, 2 Out 2013, 18:44

"Fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família; procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares das histórias; delimitar-se e definir-se a si própria." (SAUSSURE, 1995, p.13)

<http://www.coladaweb.com/literatura/a-lingua-segundo-saussure-linguistica>

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Figura 09 – Primeira postagem de Bruce



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por
- sábado, 5 Out 2013, 09:10

Bom dia, pessoal! Minha contribuição acerca de Linguagem e língua...

Linguagem "é qualquer sistema de sinais de que o ser humano se serve para expressar suas idéias, sentimentos e experiências. A linguagem mais utilizada é a **linguagem verbal**, falada ou escrita, mas temos também a **linguagem não verbal** (gestos, figuras, sons, etc.)".

Linguagem "é a faculdade que todos os homens têm de se comunicar através dos signos de uma língua, e **uma linguagem** é um sistema de signos (orais, escritos, gestuais, visuais) que possibilitam a comunicação".

Diante dessas duas definições de linguagem, podemos concluir que:

- Linguagem é quando qualquer ser humano utiliza de um determinado conjunto de sinais para se expressar de uma determinada forma em um determinado momento da sua vida no qual ele precisa transmitir uma mensagem, seja ela verbal ou não-verbal.
- Linguagem é inerente a todos os homens na face da terra, ou seja, todos os homens podem desenvolver uma linguagem, isto é, podem se comunicar.
- Para que ocorra comunicação é preciso o indivíduo utilizar-se do seu código, do conjunto de sinais a qual pertence e também da fala, ou seja, precisa utilizar da sua língua materna, no nosso caso, a língua portuguesa, para que aquilo que o mesmo deseja transmitir seja exteriorizado pela fala (sua voz).
- Linguagem é a capacidade de que todos os seres humanos possuem para se comunicarem entre si utilizando os signos de uma língua (seja qual for a língua – o português, o inglês, o espanhol, etc.). Já "uma linguagem" é a maneira pela qual uma pessoa faz para se comunicar, não se valendo somente da linguagem verbal, por exemplo, mas, de um conjunto de sinais que possibilitem e estabeleça a comunicação.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL (FL I)*

Como podemos observar nas postagens anteriores, Lavínia, Bruce e Sílvio, da mesma forma que Lara, apenas reproduziram trechos dos textos que consultaram. Sem nenhuma interlocução entre si, as produções não corresponderam à solicitação do professor, principalmente no que se refere à discussão sobre a temática em questão. O modo como os alunos procederem, ao não realizarem comentários sobre os textos lidos, indicam ausência de responsividade, uma vez que não apresentaram concordância, discordância ou completude, como postulado por Bakhtin (2003).

As dificuldades desses alunos em corresponderem ao que requer o contexto universitário podem estar relacionadas a não compreensão dos textos lidos, devido ao seu histórico de letramento, além da ausência de *feedbacks* que os fizessem refletir sobre essa dificuldade e buscassem superá-la, constituindo-se como um fator que interfere na apropriação dos letramentos. É interessante considerar que comentários sobre as diferenças e concepções de língua e linguagem não correspondem a uma atividade que alunos iniciantes no curso de Letras realizariam sem dificuldades sem que houvesse intermediações do professor, ainda que, em suas leituras, eles se deparassem com tais teorias. Esse cenário é

representativo do modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), o qual considera que apenas o contato com o universo acadêmico é suficiente para tornar os alunos letrados nessa esfera. A partir dessa reflexão, concordamos com Assis e Mata (2005, p. 201) quando defendem que um processo apropriação de gêneros acadêmicos “deve se guiar por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros, bem como devem considerar a própria história de letramento dos professores em formação”.

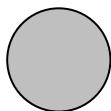
Ao constatarmos que os fatores apontados por Assis e Mata (2005) influenciam na apropriação dos letramentos dos alunos, e que traz implicações no exercício de seus papéis docentes, consideramos pertinente o que nos alerta Santos (2015, p. 115), que diz que

é preciso alterar a realidade do letramento dos alunos. Se esses alunos chegam à universidade e não saem dessa instituição, efetivamente, escrevendo com reflexão, com domínio dos mecanismos de escrita que lhes possibilite construir inúmeras atitudes ativas e táticas, acreditamos que a primeira iniciativa para reverter a situação é enfrentá-la como real e, a partir daí professores e alunos precisarão discutir até onde implica o poder de interferência de cada um para mudar essa realidade.

Esse alerta de Santos (2015) reafirma a necessidade de refletirmos sobre o processo de avaliação que, de acordo com Primo (2006), exige uma atitude observadora e indagadora por parte dos professores e, no caso da EaD, também dos tutores, que impulse os alunos a analisarem seu processo de aprendizagem e agirem de modo a tentar redimensioná-lo. Assim, esses alunos não se comportariam como “prestadores de contas”, ou seja, que participem das atividades apenas para serem avaliados quantitativamente, sem o acompanhamento dos seus avanços ou retrocessos.

Na análise das produções nesse fórum, também constatamos que algumas leituras realizadas pelos alunos não foram suficientes para a apropriação dos conteúdos/teorias necessários ao seu processo de formação. Nos textos apresentados, em geral constituídos de junção de fragmentos do texto-fonte, ficou evidente a ausência de articulação entre as partes, o que comprometeu seu propósito enunciativo. É o que observamos em uma das produções de Lara:

Figura 10 – Terceira postagem de Lara



Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por - sexta, 4 Out 2013, 13:09

A expressão, ou seja, a linguagem se constrói no interior, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. É a atividade mental que organiza a expressão, modelando e determinando sua orientação.

Dessa forma, a língua é vista como produto acabado, sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como depósito inerte. Isso significa que para os teóricos dessa tendência, a linguagem é uma faculdade divina. O homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento que é gerado no seu psiquismo. De sua capacidade de organizar o pensamento, dependerá sua exteriorização. Se o homem não consegue uma organização lógica para seu pensamento, sua linguagem estará afetada, isto é, desarticulada, desorganizada.

Portanto, isso equivale dizer que se ele não consegue se expressar com logicidade é porque não é capaz de pensar. Assim, presume-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento, e, conseqüentemente da linguagem. A linguagem como expressão do pensamento refere aos estudos tradicionais que acreditam que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Ao analisarmos essa produção de Lara, verificamos que ela demonstra desconhecer o fato de haver diferentes concepções de língua e linguagem, apesar de esse conteúdo estar presente no título do fórum e de ter sido tema de um dos textos³⁷ disponibilizados pelo professor. Isso nos faz refletir sobre a implicação desse contexto na formação dessa aluna, principalmente porque o conceito de língua e de suas diferentes concepções constitui-se como de fundamental importância na formação de um professor de Letras. Lara inicia seu texto apresentando uma concepção de linguagem como se fosse única, demonstrando que ela não atentou para o fato de que há outras concepções e que são fundamentadas pelos teóricos que as defendem. Poderíamos inferir que a intenção da aluna foi de realmente apresentar uma, dentre as várias concepções de linguagem, mas a ausência de interlocução desse texto com os outros que ela apresentou, nos remete a outro entendimento.

Em relação à articulação, no texto de Lara, identificamos que há a ausência de informações importantes às quais comprometem o processo enunciativo, como por exemplo, a apresentação das outras concepções de linguagem. Observamos, também, que ela trata indistintamente as expressões língua e linguagem, apesar de um dos aspectos da solicitação do professor ter sido o estabelecimento de

³⁷ No AVA da disciplina foi disponibilizado para os alunos um texto intitulado “Concepções de linguagem e tipos de gramática”, da autoria do professor. O texto que integra o referencial teórico da disciplina apresenta-se como *hiperlink* “Texto sobre concepções de linguagem”.

diferenças entre ambas. Ao analisarmos os tópicos do primeiro e do segundo parágrafos percebemos que o primeiro se trata de linguagem, em “a expressão, ou seja, a linguagem”; e o segundo, língua, quando ela escreveu “dessa forma, a língua é vista [...]”. A produção de Lara, bem como a dos demais sujeitos em formação, revela que suas repostas às práticas de letramento, que estão relacionadas às orientações do professor e da tutora, necessitam ser aprimoradas, uma vez que a manutenção desse cenário compromete a atuação desses sujeitos como professores de Língua Portuguesa, sobretudo nesse aspecto conceitual.

Como já afirmamos no decorrer desta análise, diversos fatores interferem no processo de apropriação do letramento acadêmico desses alunos, como seus históricos de letramentos, não só o escolar, mas também o familiar, e a crença de que os alunos se apropriariam sem dificuldades do letramento acadêmico pelo fato de estarem inseridos no contexto universitário. Em função disso, asseveramos o que nos alerta Santos (2015) no que diz respeito à necessidade de atitudes que possam contribuir para reverter a condição na qual se encontram os alunos em relação à leitura e a produção textual na universidade.

Por conta disso, também é importante analisar esse contexto de interação a partir das produções do professor e do tutor. Considerando que a proposta do fórum em análise é a promoção da aprendizagem em práticas de letramento, a apropriação adequada da escrita e da leitura nesse contexto pressupõe interações nas quais tanto o professor quanto o tutor precisam assumir a posição de agente de letramento, valendo-se

das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas [...] para a realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito – o produto que é sempre objetivo de toda atividade de ensino –, embora a atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais e escritos (KLEIMAN, 2006, p. 83).

Essa posição de Kleiman (2006) nos permite enfatizar a necessidade de autonomia e reflexão do professor para que possa proceder às escolhas e os conceitos adequados na condução do processo de formação dos alunos, no qual a avaliação tem importância significativa.

Como lembra Zabala (1998), o objeto de avaliação, nessa perspectiva, deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente

numa análise processual de ensino e aprendizagem, tanto da turma como de cada um dos alunos. Assim, o professor não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo. A partir dessas reflexões analisamos outro contexto de produção, agora voltado para o gênero resumo, uma vez que, em sendo nossa pesquisa de natureza interpretativista, todos os contextos de letramento são significativos e passíveis de serem analisados.

4.5.2 A produção escrita dos alunos nas atividades

Iniciamos nossa análise apresentando o contexto de uma das produções propostas pelo professor, a qual corresponde à sexta possibilidade de produção dos alunos. Vejamos a proposta na figura abaixo:

Figura 11 – Orientação do professor para a produção dos textos

The screenshot shows the Moodle IFAL interface. At the top, there is a header with the logo of Instituto Federal Alagoas and navigation links for 'Moodle IFAL', 'Minhas Classes', and 'Neste curso'. Below this is a breadcrumb trail: 'Página inicial > Cu > UA > Lic > Le > FU > 19 > Atividade 5'. The main content area is titled 'Fundamentos da Linguística I - Santana do Ipanema/AL' and 'Atividade 5'. A blue button says 'Return to: 19 outubro 2013...'. The activity instructions are: 'Caros alunos, Elaborem um texto (pode ser um resumo, entre uma e duas laudas), apontando as contribuições de dois nomes importantes dentro dos estudos linguísticos: Saussure e Chomsky. Bom trabalho!'.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Como podemos observar na postagem acima, o professor solicitou um texto no qual os alunos deveriam apresentar as contribuições teóricas de dois importantes estudiosos da Linguística. O gênero no qual os alunos deveriam produzir o texto não foi expressado pelo professor. Conforme verificamos na figura acima, ele indicou a possibilidade de ser um resumo. Já na forma de ele conduzir a produção dos alunos, identificamos a necessidade de informações objetivas acerca do texto solicitado. Tais informações estão relacionadas a aspectos tanto da compreensão de textos utilizados como base quanto para a produção do novo texto. A partir da análise das

orientações apresentadas pelo professor, entendemos que um texto cujo objetivo era apresentar apontamentos sobre as “contribuições de dois nomes importantes dentro dos estudos linguísticos: Saussure e Chomsky”, deveria constituir-se de comparação, correlação ou contraposição, o que evidenciaria a compreensão dos alunos sobre o texto lidos. Tais atos enunciativos poderiam ter sido sugeridos pelo professor.

No que se refere ao gênero, em sendo um resumo, teriam os alunos conhecimentos acerca de tal gênero? Além disso, nesse contexto de produção, que outro gênero atenderia à proposta comunicativa? Essas questões poderiam ser refletidas pelo professor para que os alunos lograssem êxito na produção do gênero adequado à situação, pois ao afirmar “pode ser um resumo”, ele acena para a possibilidade de produção de outro gênero que também cumpra o papel almejado por ele. E o aluno, dessa forma, ficou desprovido de uma informação relevante em seu processo de formação, que é o conhecimento de determinado gênero acadêmico. Entretanto, compreendemos que o resumo é o gênero que mais se adequa a esse contexto, pois de acordo com Fischer (2007, p. 42) esse que “assume papel importante na inserção dos alunos em práticas discursivas do domínio acadêmico-científico. Um gênero que está presente na composição de outros gêneros específicos desse domínio, como a resenha e a crítica”.

Convém compreendermos que essa atitude do professor possibilitou aos alunos, além do contato com textos configurados no gênero acadêmico, a produção de um outro texto no qual aspectos do texto-base estariam presentes. Nessa atitude, identificamos a consideração, por parte do professor, da natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 20010a, 2003). A esse processo de produção escrita no qual os alunos foram inseridos, Matêncio (2002, p. 113) denominam retextualização, ou seja, uma atividade de “reescrita na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”, o que possibilita ao acadêmico a apropriação de características, entre outros aspectos, de gêneros que circulam no contexto de sua formação, além de conhecimentos de conceitos/conteúdo específicos da área na qual está sendo formado. A esse respeito, Matêncio (2002), afirma que a inserção de alunos universitários na prática de retextualização engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber fazer*, portanto –

quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer*.

Compreendemos, dessa forma, que para efetivação dessa proposta de Matêncio (2002) é necessário, por parte do professor, não se limitar apenas à inserção, propondo a atividades de retextualização, mas também o acompanhamento, a avaliação e a reflexão, pois numa perspectiva de formação permeada pela dimensão dialógica da linguagem, posição que defendemos neste estudo, esses procedimentos se imbricam na constituição do letramento dos sujeitos.

Ao relacionarmos essas reflexões ao contexto de produção de Bruce, Lara Lavínia e Sílvio, consideramos que, pelo fato de o professor solicitar um único texto contendo contribuições de duas vertentes teóricas acerca dos estudos linguísticos, depreendemos que nos textos produzidos por eles deveria haver uma articulação entre essas duas vertentes, a qual deveria ser identificada a partir de aspectos linguístico-discursivos, afinal, no processo de retextualização, os sujeitos assumem lugares e papéis sociais, devendo imprimir seus propósitos comunicativos, bem como apresentar os conhecimentos adquiridos (SILVA; MATÊNCIO, 2003).

Ressaltamos que esse procedimento do professor, no que se refere à produção escrita tanto nos fóruns quanto nos textos produzidos na atividade que se constituiu como objeto de nossa análise, está em consonância com o que defendem Assis e Mata (2005), pois essas autoras consideram que, independentemente do conhecimento de determinados gêneros discursivos por parte dos alunos, é necessário que sejam oferecidas oportunidades de produção escrita durante no processo de produção acadêmica. Segundo as autoras, a produção textual dos alunos em seu processo de formação inicial favorece a construção de conhecimentos sobre como agir em práticas discursivas em que emergem os gêneros que os textos produzidos materializam, a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmicos e a seleção de operações linguístico-discursivas (ASSIS; MATA, 2005, p. 182). Mas é importante destacar que se os alunos não tiverem acesso a orientações norteadoras acerca desse processo de escrita, eles apresentarão lacunas cognitivas.

A partir dessa e de outras reflexões, analisamos os textos produzidos. Observemos que, nas orientações do professor, a produção dos textos deveria

contemplar “as contribuições de dois nomes dentro dos estudos linguísticos: Saussure e Chomsky”. Pela proposta da orientação, a atividade, como pudemos inferir, seria a produção de um único texto, ou resumo, no qual tais contribuições pudessem ser articuladas. Salientamos que a análise dos textos, diferentemente de como procedemos na análise da produção no fórum, será efetuada individualmente. Essa diferença se deve ao fato de que, no fórum, vários textos se entrecruzaram, permitindo que as análises fossem realizadas a partir de correlações, comparações e contraposições.

O texto de Bruce

Bruce produziu um texto com oito parágrafos sem apresentar, na parte introdutória, o propósito de sua produção, que deveria estar em consonância com as orientações do professor. Ele inicia o texto já apresentando os conceitos de um dos autores sugeridos, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Quadro 15 – Primeiro parágrafo do texto de Bruce

Foram (e ainda são) relevantes as contribuições do linguista suíço Ferdinand de Saussure nos estudos linguísticos. No *Curso de Linguística Geral (CLG)*, obra que introduz a Linguística como ciência autônoma, Saussure defende que a linguagem é “heteróclita e multifacetada”, sendo que para estudá-la é necessário dividi-la em duas partes: uma essencial, a *língua* e outra secundária, a *fala*. A língua, para ele, é exterior ao indivíduo, o qual não pode modificá-la, nem criá-la. Ela é depositada no cérebro de cada indivíduo. Já a fala é um ato individual que depende das vontades momentâneas do indivíduo. Daí nasce uma das mais importantes dicotomias do linguista suíço: *langue* (língua) e *parole* (fala).

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Observamos, também, que as informações apresentadas no texto de Bruce estão muito presas à cópia, pois algumas partes do texto são muito semelhantes às aquelas presentes nos textos teóricos disponibilizados pelo professor. É importante ressaltar que no gênero resumo, há a possibilidade de serem construídas paráfrases as quais também podem demonstrar que o autor do texto se apropriou das ideias contidas no texto resumido. Os parágrafos iniciais do texto de Bruce apresentam marcas linguístico-discursivas as quais são representadas por elementos coesivos diversificados, como pronomes e até mesmo a retomada do nome autor ao qual o aluno faz referência. Ainda nesse primeiro parágrafo, identificamos essa conexão quando o aluno utiliza o nome do teórico cujas ideias está resumindo e, em seguida,

faz uma retomada utilizando o pronome “ele”. Percebemos, assim, que o foco da informação nesse primeiro parágrafo é o referido teórico. Seguindo essa tessitura, no segundo parágrafo, o aluno utiliza os pronomes “seu” e “ele” como elementos coesivos para estabelecer a conexão. Vejamos o segundo parágrafo.

Quadro 16 – Segundo parágrafo do texto de Bruce

Dentro de sua teoria, ele apresenta outras dicotomias: significado e significante; sincronia e diacronia; relações sintagmáticas e paradigmáticas. E ainda, na teoria do signo, Saussure postulou dois princípios: arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante. Cada dicotomia refere-se à língua em vários aspectos, as quais têm suas contribuições nos estudos da linguagem até hoje.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Além dessa conexão estabelecida entre o foco da informação, que é o autor, e os termos aos quais se referem, percebemos outras marcas de articulação no texto, quando o aluno utiliza o termo “outras” referindo-se a “dicotomias”. Observemos que no parágrafo anterior foi apresentada “uma das mais importantes dicotomias do linguista suíço”, no dizer de Bruce.

Percebemos que nessa experiência com a escrita, Bruce apresenta determinado domínio de conceitos importantes inerentes à teoria abordada na disciplina. Além disso, o aluno aparenta ter apropriado-se de alguns aspectos da produção textual, como já evidenciado em relação à coesão. Entretanto, ele não parece ter domínio de outras operações linguístico-discursivas necessárias à produção de textos, principalmente acadêmicos, porque, em sua produção textual o aluno não opera com todos os recursos necessários para uma produção que circula na academia, como o uso da paráfrase. Ressaltamos sua capacidade de articular aspectos importantes do texto, mas ignora outros que poderiam evidenciar seu letramento acadêmico. O aluno indica ter se apropriado de aspectos coesivos mais comumente utilizados em produções escritas. No entanto, não apresentou uma introdução condizente com o que apresentou no texto. Nesse aspecto, a produção de Bruce tangencia aspectos mais amplos da produção do texto proposto. Ele demarca as concepções dos dois teóricos, utilizando marcas de conclusão, mas não apresenta a articulação entre eles. Ainda que não houvesse pontos convergentes, deveria ser apresentada, ao menos, a divergência, sinalizada por marcadores argumentativos. Vejamos os seguintes excertos:

Quadro 17 – Quarto parágrafo do texto de Bruce

Como se pode ver, as contribuições desse linguístico foram, e, como já fora dito, é importante, pois os estudos dele formaram os primeiros fundamentos que a Linguística, como ciência, recebeu. Foi a ele que coube a tarefa de separar “os estudos históricos, filosóficos, filológicos e comparatistas da nova área” (OLIVEIRA, 2013), estudos esses que antecederam a Linguística, e que não deixaram de serem contribuições importantes. Assim, Ferdinand de Saussure deixa sua marca nos estudos linguísticos influenciando estudiosos a descrever a língua sob diversos aspectos, e fazendo surgir várias correntes linguísticas.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Vemos que a expressão “como se pode ver” indica o fechamento de um tópico, no caso, a exposição das ideias do primeiro teórico. Para estabelecer a relação com o segundo teórico, o parágrafo seguinte deveria conter operadores linguístico-discursivos que evidenciassem tal relação. No entanto, o parágrafo subsequente àquele que encerrou a exposição das contribuições do primeiro teórico foi iniciado seguindo o mesmo padrão de apresentação do parágrafo inicial. E nesse caso, já apresentando a categoria teórica atribuída ao segundo autor, conforme podemos observar.

Quadro 18 – Quinto parágrafo do texto de Bruce

O Gerativismo foi desenvolvido pelo norte-americano Noam Chomsky, que trouxe, segundo Petter (p. 14) “uma nova onda de transformação”. Para ele, a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, o indivíduo já nasce com essa competência, é uma característica intrínseca dos seres humanos. E ela – a linguagem – é transmitida geneticamente.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Do mesmo modo, Bruce fecha as ideias do segundo autor com conector conclusivo, o “portanto”, que tem sido amplamente utilizado como introdutório em parágrafos conclusivos. Esse pode ser um recurso que o aluno utilizou para demonstrar o que Fischer (2007b) denomina de “marca de constituição letrada”, que não está presente apenas nesses recursos, mas em outros, a exemplo de menção à autoria, que permeiam todo o texto, como pudemos observar nos excertos apresentados. Assim, apesar de o aluno apresentar domínio de alguns aspectos inerentes à produção textual, percebemos lacunas no texto, principalmente no que se refere às intenções do professor que, mesmo não se mostrando explícitas, suscitava dos alunos uma correlação entre as contribuições dos dois autores estudados.

A abordagem tangencial realizada pelo aluno revela que a sua constituição letrada necessita ser aprimorada em práticas que possibilitem o aperfeiçoamento

dessa condição letrada. É interessante considerar, também, que não identificamos nesse contexto de produção, tanto do aluno em questão quanto dos demais, intermediações realizadas pelo professor ou pelo tutor, embora no AVA esteja disponibilizado um espaço para esse procedimento, que no contexto de EaD, como já mencionado, é muito presente, inclusive exigido pelos alunos. Essa ausência de *feedbacks* já fora discutida por Lea e Street (1998) que, ao discorrerem sobre a escrita de alunos em universidades britânicas, destacaram a importância da utilização de *feedbacks* na constituição de sua condição letrada, pois concordamos com Bezerra (2012) que, ao sintetizar umas das vertentes dos estudos do letramento, afirma que não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de ingressarem no curso superior. O autor defende que, “ao ingressar na universidade [...], o aluno tipicamente necessita da assistência de seus professores para ajudá-lo a compreender e bem lidar com essas normas misteriosas” (BEZERRA, 2012, p. 248).

Ao considerarmos essa defesa de Bezerra (2012) e ao relacioná-la à situação de produção de Bruce, podemos indagar: De que forma esse aluno aprimoraria sua condição letrada? Como teria acesso à utilização de operadores discursivos para que seu texto efetivamente se constituísse como uma síntese na qual pudessem ser correlacionadas as ideias de teorias tão importantes para a sua formação? Seria o diálogo sobre sua produção prescindível? Tais indagações instigam uma reflexão acerca da necessidade de que as práticas letradas sejam subsidiadas pelo professor, que pode agir de modo a contribuir para que a escrita acadêmica deixe de ser um mistério (LILLIS, 1999), ou seja, que tenha seus aspectos evidenciados e discutidos pelo professor e/ou tutor, no caso da EaD. A esse respeito, consideramos pertinente a reflexão de Bezerra (2012), ao afirmar que a aprendizagem no curso superior demanda do aluno a adaptação a novas maneiras de agir e de aprender, incluindo-se, assim, a produção de gêneros acadêmicos, que não estão dadas “no aparato cognitivo do aluno, nem são adquiridas automaticamente no contato com o mundo acadêmico” (BEZERRA, 2012, p. 248).

O texto de Lara

O texto produzido por Lara, apresenta, do ponto de vista estrutural, alguns dos problemas identificados na produção de Bruce. Um desses problemas diz respeito ao parágrafo inicial, que não se apresenta como de caráter introdutório, no qual, de acordo com a proposta do professor, deveria ser apresentada, em uma única produção textual, uma síntese das contribuições de duas grandes correntes da Linguística, representadas por Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky. Apesar de as orientações do professor não especificarem a natureza da síntese, se comparativa ou contrastiva, por exemplo, a introdução, como parte integrante de um determinado gênero discursivo, não prescinde de uma apresentação do que o texto efetivamente se constitui, pois como se trata de um gênero discursivo, deve haver uma adequada construção composicional (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, o conhecimento do aspecto introdutório do texto deve fazer parte da condição letrada de qualquer graduando, principalmente em um curso de Letras, o qual, potencialmente, lidará com questões que envolvem a linguagem, incluindo a produção de textos. Observamos que a introdução de Lara está voltada para o conceito de linguagem, destacando-se a importância de Ferdinand de Saussure, um dos teóricos sobre os quais os alunos deveriam discorrer por ser representante uma das importantes correntes da Linguística abordada na disciplina Fundamentos da Linguística I. Vejamos a introdução de Lara:

Quadro 19 – Primeiro parágrafo do texto de Lara

A linguagem é uma característica eminentemente humana: o homem é o único animal capaz de se expressar através de palavras. Até o início do século passado. Acreditava-se que a língua era como um arquivo histórico, algo que pertencia ao passado. Mas no início do século 20 o filósofo suíço Ferdinand de Saussure mostrou que a língua é um sistema vivo, que está em constante transformação.
--

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL (FL I)*

É importante destacar que, em relação à temática, Lara mantém a proposta de produção ao longo de todo o texto, ou seja, a abordagem apresentada está de acordo com a proposta do professor, conforme identificamos em alguns trechos, tais como:

Quadro 20 – Abordagem temática do texto de Lara

<p>“Mas no início do século 20 o filósofo suíço Ferdinand de Saussure” – 1º parágrafo</p> <p>“Considerado o pai da Linguística moderna, Ferdinand de Saussure” – 2º parágrafo</p> <p>“Saussure captou a natureza da linguagem humana [...]” – 3º parágrafo</p> <p>“Outro grande nome, voltado para os estudos linguísticos é o de Noam Chomsky, [...]” – 4º parágrafo</p> <p>“Este linguista foi responsável pela Gramática gerativa proposta, [...]” – 5º parágrafo</p> <p>“Desde modo, percebemos que estes dois nomes da Linguística tiveram inúmeras contribuições [...]” – 6º parágrafo</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Nesse aspecto, percebemos que a aluna apresenta determinado conhecimento acerca do gênero no qual produziu seu texto, pois identificamos que ela apreendeu, a partir das orientações do professor, o propósito comunicativo do texto por ele solicitado. Entretanto, Lara não demonstra ter se apropriado de outros aspectos inerentes a esse gênero, pois é necessário identificarmos nos gêneros discursivos, além do conteúdo temático, determinado estilo e conteúdo composicional (BAKKTIN, 2003), como já destacamos anteriormente. Ao analisarmos o texto de Lara sob o enfoque do conteúdo composicional, podemos identificar diversos aspectos que denotam que ela ainda não se apropriou adequadamente da escrita de determinados gêneros e, nesse contexto acadêmico, do gênero resumo. Identificamos, em algumas passagens do texto, que há marcas de informalidade que não são adequadas em uma produção dessa natureza, como ocorre quando ela destaca a importância de Ferdinand de Saussure para os estudos da linguagem e quando apresenta Noam Chomsky:

Quadro 21 – Marcas de informalidade no texto de Lara

<p>“Saussure captou a natureza da linguagem como ninguém, [...]”</p> <p>“Outro grande nome, voltado para os estudos linguísticos [...]”</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Os textos fornecidos pelo professor e, conseqüentemente, lidos por Lara não apresentam marcas de informalidade, uma vez que tais textos já estão configurados no gênero acadêmico, entretanto, o contato que ela manteve com esses e outros textos, não fora suficiente para a adequada apropriação de importantes aspectos inerentes à produção desse gênero. Apesar de percebermos nessa escrita de Lara a apreensão de conteúdos, de certa forma, significativos para sua formação – ela demonstra saber que Ferdinand de Saussure foi um autor de grande relevância para

os estudos da língua e que Chomsky também se destacou nos estudos sobre linguagem – não podemos afirmar que ela é letrada em todos os aspectos de sua formação. Isso por consideramos, concordando com Fischer (2010), que nos eventos de letramento os sujeitos constroem os saberes científicos para, a partir disso, elegerem suas perspectivas teórico-metodológicas. Esse dado acerca da escrita de Lara tem sido abordado em estudos tanto sobre o letramento quanto sobre o letramento acadêmico.

Quando Bezerra (2012) afirma que o letramento não é inerente à cognição do sujeito, está, de certa forma, dialogando com o que Lea e Street (1998) refletem sobre o modelo de socialização acadêmica, no qual acredita-se que o contato com os gêneros no contexto acadêmico seria suficiente para que o estudante se aproprie adequadamente dos gêneros utilizados no contexto da universidade, excluindo outros aspectos como o contexto dos estudantes e a intermediação do professor.

O texto de Lavínia

O texto de Lavínia aproxima-se, no tocante à quantidade de parágrafos, aos de Bruce e Lara. Do mesmo modo, apresenta problemas quanto à composição: o primeiro parágrafo, destinado à apresentação do texto, a parte introdutória não corresponde ao propósito desse componente textual. O que corresponde à proposta do professor, quanto à composição temática do texto é a menção aos dois autores sobre os quais ele solicitou a escrita do texto. Entretanto, Lavínia faz tal menção sem correlacionar aspectos divergentes ou convergentes em relação ao que esses autores deixaram como legado. Vejamos:

Quadro 22 – Articulação do texto de Lavínia

<p>Saussure, tido como o primeiro linguista da época moderna, contrastou a linguística diacrônica (que se concentrava em mudanças da língua através do tempo) com a linguística sincrônica (o estudo da língua como um sistema em um momento único no tempo). Segundo ele, grande parte da importância da língua podia ser entendida separadamente das preocupações comparativas e evolucionárias que haviam dominado o trabalho de seus predecessores e a sua própria formação inicial. No entanto, outras contribuições dele para a língua também foram notáveis. A Saussure introduziu uma distinção entre língua (ou <i>langue</i>) como um sistema global de regularidades e fala (ou <i>parole</i>), que são as expressões reais em si. O verdadeiro objetivo do linguista é a <i>langue</i> de cada comunidade: as regularidades do léxico, da gramática e da fonologia que toda pessoa absorve ao ser criada numa comunidade particular de fala. Saussure morreu prematuramente em 1913, aos 56 anos. Seu curso de Linguística Geral publicado em 1915, é ainda hoje leitura obrigatória para todos os estudantes e</p>

pesquisadores de Linguística. Ela apresenta dois aspectos fundamentais relacionados à definição da Linguística como ciência e o porquê de seu objetivo de estudo.

Quando Bloomfield morreu em 1949 acreditava-se que a Linguística estava em pleno desenvolvimento e que era questão de tempo até que as várias formas e níveis da linguagem fossem completamente descobertos. Os avanços em campos como a teoria da informação e os modelos estocásticos, fizeram com que os linguistas acreditassem que os computadores poderiam assumir a tarefa da análise linguística. No entanto, com o fim da hegemonia da filosofia empirista e da psicologia behaviorista, a teoria de Bloomfield perdeu a base sobre a qual havia sido criada. Tentando reparar a linguística estruturalista, surge em 1957 a monografia de Chomsky, "Syntactic Structures".

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Observemos que no primeiro parágrafo do texto está relacionado a um dos autores sobre os quais o professor solicitou tecer considerações: Ferdinand de Saussure. O segundo parágrafo, por sua vez, não atende à proposta do professor, pois Lavínia apresenta um terceiro autor sem estabelecer relações entre seus pressupostos.

Lavínia, tal como Bruce e Lara demonstram não ter clareza do que o professor efetivamente pretendia ao propor tais produções. Desse modo, a produção de Lavínia apresenta conceitos contidos no texto base e que são fundantes na disciplina que eles estão cursando. Além dessa problemática, o texto não apresenta progressão temática; não identificamos coerência na sequência de parágrafos. Outro fator que compromete a escrita de Lavínia são marcas de informalidade no texto, o que compromete seu status acadêmico.

Um outro fator comprometedor nesse texto está relacionado à apreensão de conceitos-chave inerentes à proposta da disciplina. Lavínia não demonstra ter se apropriado de tais conceitos, portanto faz menção a eles de modo desarticulado e equivocado. Vejamos o primeiro parágrafo no qual ela tenta discorrer sobre língua:

Quadro 23: Articulação do texto de Lavínia

Desde a época clássica, estudiosos discutem sobre as regularidades da língua e sua caracterização definitiva: a língua é parte da natureza ou parte da cultura? Eles desenvolveram um sistema de categorias gramaticais, baseado no grego e no latim, e estudaram a retórica.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Observamos, nesse parágrafo, que a abordagem sobre língua apresentada por Lavínia apresenta-se incipiente e confusa; as informações se aglomeram de modo que o sentido tanto da atividade proposta quanto do texto em si não se

evidencia. A esse respeito, consideramos o que Carlino (2017) afirma sobre a escrita no ensino superior. A autora assevera o conflito acerca da produção escrita no contexto universitário. Segundo ela, “a natureza dialética da produção escrita está no conflito que enfrenta o escritor entre as limitações do seu próprio saber e a necessidade de produzir um texto eficiente” (CARLINO, 2017, p. 35).

Outro aspecto que identificamos na produção de Lavínia é a ausência de marcas do gênero acadêmico, como referência aos autores do texto base. Por se tratar de uma produção originária de um texto anterior, as marcas de dialogicidade devem ser evidenciadas. Lavínia reproduz conceitos, definições e, ainda que equivocados, não são acompanhados de referência. Essa é uma lacuna na formação, tanto de Lavínia quanto de Bruce e Lara, inclusive suscita uma reflexão sobre um fenômeno comumente identificado em textos acadêmicos: a cópia de textos sem menção à autoria ou plágio. Entretanto, pelo fato de identificarmos, ao longo de nossa análise, que no processo de letramento desses alunos houve falta de orientações pontuais acerca da produção escrita, não podemos considerar que tal prática foi intencional. A esse respeito, Celani (2005) advoga em favor de posições mais claramente definidas em no que se refere ao cópias de textos sem mencionar a fonte de consulta. Segundo a autora,

procedimentos entendidos como não éticos na nossa cultura acadêmica pautada em padrões ocidentais podem não ser percebidos como tal por alunos que não foram expostos a esses parâmetros explicitamente (CELANI, 2005, p. 118).

Tanto esse quanto outros aspectos, tais como a forma de apresentação e discussão de gêneros acadêmicos, devem ser considerados pelo professor, sobretudo num contexto de formação inicial de formação docente para que as dimensões escondidas (STREET, 2010) e as práticas do mistério (LILLIS, 1999) acerca dos aspectos inerentes à escrita acadêmica não se perpetue nos cursos de formação. Afinal, quando analisamos a produção escrita na perspectiva sociocultural raspaldamamo-nos no que postula Bakhtin (2003) que afirma que a produção dos mais diversos gêneros é um comportamento cultural, logo sua socialização, principalmente nos contextos de ensino devem ser socializadas, refletidas em nome de uma eficaz interação verbal.

O texto de Sílvio

Dos quatro textos produzidos, o de Sílvio se apresenta como o mais articulado em relação à coerência. Apesar de o parágrafo introdutório não se destinar a uma apresentação mais explícita acerca do propósito do texto, sua composição indica que seu propósito é apresentar uma reflexão acerca de dois teóricos que representam importantes vertentes da linguística.

Quadro 24 – Articulação do texto de Sílvio

Graças a alguns dos alunos de Ferdinand Saussure, foi publicado o Curso de Linguística Geral no início do século XX, dando início a linguística como ciência. Daí em diante surge outras correntes linguísticas, em especial a Gerativa. Noam Chomsky foi o principal representante.

As ideias de Saussure se tornaram o ponto de partida do pensamento que caracteriza a linguística moderna. O *Curso de Linguística Geral* inaugura a Linguística como ciência. Sua meta de estudo determinado, considerando a linguagem como sendo “heteróclita e multifacetada”, envolvendo diversos domínios como, por exemplo: o físico, o fisiológico e o psíquico.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Apesar da ausência de mecanismos explícitos de coesão, que poderiam ser utilizados para evidenciar a intenção de apresentar o texto, a proposta de Sílvio foi bem-sucedida; a forma como ele articulou os períodos nesse parágrafo indicam que o texto abordará as ideias dos autores representantes de duas correntes da Linguística, como sugerido pelo professor. Já em outros fragmentos do texto, Sílvio utiliza, explicitamente, elementos linguístico-discursivos que asseguram uma adequada progressão textual, também responsável pela coerência e pelo atendimento ao seu propósito, como é o caso dos pronomes “essas” e “suas”, utilizados no quarto e no sexto parágrafos, respectivamente. Vejamos:

Quadro 25 – Articulação do texto de Sílvio

Essas ideias ajudaram, para a criação do que hoje se conhece como *estruturalismo*, servindo de base metodológica para esclarecimentos da língua por ela mesma ou para o exame das relações que unem seus elementos.

Nas suas pesquisas, Noam Chomsky, elabora uma distinção, dividindo *competência* e *desempenho*. Segundo os seus esclarecimentos, a competência linguística é “a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é o conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância”. Com relação ao desempenho linguístico, o autor afirma que “corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: crenças, atitudes emocionais do falante, pressupostos sobre as atitudes do

*interlocutor*³⁸ (PETTER, 2006, p. 15). O linguista tem a responsabilidade de descrever a competência, que é exclusivamente linguística e um conhecimento internalizado do falante.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Chamou-nos a atenção que em alguns fragmentos do texto de Sílvia há trechos destacados e referenciados, com menção à autoria, segundo padrões de normas bibliográficas. Isso indica que, de alguma forma, o aluno teve contato com esse tipo de escrita e que tal contato não passou despercebido. Ele apresenta destaque nas fontes, como a utilização de itálico e uma nota de rodapé, que é um recurso utilizado para inserir informações no texto sem prejudicar sua composição.

Quanto a outros aspectos, o texto não apresenta problemas que comprometem a escrita, mas identificamos passagens aparentemente presas a cópias do texto consultado. Entretanto, Sílvia demonstra ter ciência de que nesse tipo de texto, configurado no gênero acadêmico, a menção à autoria, bem como marcas gráficas que sinalizam esse aspecto. Embora demonstrando ciência desses aspectos, identificamos que ainda há “dimensões escondidas” (STREET, 2010) que necessitam de diálogos reflexivos nos diálogos instaurados no contexto de aprendizagem. Vejamos uma nota apresentada por Sílvia ao se referir à autoria:

Quadro 26 – Articulação do texto de Sílvia

Segundo o texto deixado no AVA pelo Prof. [REDACTED], as referidas citações encontram-se na página, ano e autor já citado acima.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Os textos de Bruce, Lara, Lavínia e Sílvia enquadram-se como atividades de (re)textualização de texto acadêmico, as quais possuem relevância na formação de professores em Cursos de Licenciatura em Letras (MATÊNCIO, 2006). A importância desse tipo de trabalho, para a autora, está diretamente ligada ao fato de ele contribuir para a construção da identidade profissional dos sujeitos a partir da apreensão dos conteúdos necessários à sua atuação. Quando o professor propôs aos alunos que elaborassem um texto, apontando as contribuições de dois nomes importantes dentro dos estudos linguísticos: Ferdinand Saussure e Noam Chomsky, fê-lo adotando como pressuposto a concepção de que esse procedimento insere os

³⁸ Nota de rodapé constante no texto de Sílvia. Optamos por não reproduzir aqui, mas mencioná-la na análise.

estudantes em práticas que incentivam o processo de leitura e escritura de textos acadêmicos, contribuindo, dessa forma, para o diálogo entre os conhecimentos prévios trazidos por eles e os que se (des/re)construíam no decorrer de sua formação.

Isso deixa evidente o fato de os alunos, nessa prática de letramento, em meio aos mais diversos contextos sociais, terem a possibilidade de (re)orientar sua forma de lidar com os mais diversos episódios de interação e assim apropriarem-se adequadamente dos aspectos da escrita acadêmica. Processo este que provoca, segundo Matêncio (2006), o estabelecimento de representações acerca da língua(gem) voltadas para as relações estabelecidas pelo sujeito, dentro do grupo em que ele socialmente se constituiu, com o objeto língua(gem).

A partir de um trabalho com (re)textualização, os alunos podem entrar em contato direto com as mais diversas variações de emprego da língua(gem), com os mais distintos gêneros e tipos textuais, com práticas escritas e orais de produção. Matêncio (2006) acentua o entendimento de que o aluno, ao se utilizar da palavra escrita – quer na leitura ou na produção textual –, mobiliza não somente os conhecimentos prévios a respeito das ações subjetivas e sociais envolvidas nessas atividades, como também as representações a eles subtendidas. O trabalho de socialização com gêneros acadêmicos desenvolvido pelo professor com seus alunos, na disciplina em análise, aponta para a concepção de que, na universidade, acontece “a (re)construção de uma identidade linguística (e languageira) que lhes possibilita agir *com*, *sobre* e *através* da língua(gem), no processo de ensino/aprendizagem” (MATÊNCIO, 2006, p. 95).

Reconhecemos, portanto, a relevância da proposta de retextualização desenvolvida pelo professor na unidade curricular aqui analisada, pois a partir de textos-base, identificamos possibilidades de trabalho que possibilite uma ação significativa para a formação de professores. Ações desse tipo garantem o contato com várias oportunidades de construções de sentidos. Os alunos, ao retextualizarem os textos indicados na proposta de atividade em análise, modificaram o gênero textual, a forma linguística, a intencionalidade discursiva, em virtude de, dentre outros fatores, ter mudado, também, o propósito de construção textual, o contexto de produção, o destino do novo texto, os interlocutores. Para Matêncio (2006), tal prática são condicionamentos positivos em trabalhos que se utilizam dessas

operações, pois “textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas, então, retextualizar implica um trabalho do sujeito sobre tais estratégias para, então, projetá-las, tendo em vista nova situação de interação” (MATÊNCIO, 2006 p. 97). Ainda de acordo com a autora, a realização de atividades dessa natureza

[...] envolve a ação de ler e escrever, e, portanto, a mobilização (e, potencialmente, a (re)construção de conhecimentos acerca das estratégias de leitura e escrita, assim como o redimensionamento de representações acerca dessas práticas; mas implica, ainda, apropriação e sistematização de conhecimentos da área de atuação do professor em formação. Assim, a atividade põe à mostra a relação do sujeito com a língua(gem). Por essa razão, oferece – a professores formadores e aos próprios estudantes – pistas didáticas essenciais para compreender o processo de construção da identidade do profissional em formação (MATÊNCIO, 2006 p. 98).

O fato de o trabalho de retextualização abranger leituras de textos inerentes à sua área de atuação, os alunos têm a oportunidade de construir novos sentidos e (re)significam os que já possuem; estabelecem conceitos teóricos e metodológicos que serão de fundamental importância para o desempenho de sua profissão; têm acesso a gêneros próprios do universo de sua formação; produzem textos que circundem o meio acadêmico; iniciam um processo de escritura do objeto de estudo e de ensino dos professores em formação; constroem a identidade profissional dos sujeitos, tendo como elemento norteador as vinculações teórico-metodológicas; edificam a postura profissional; estabelecem os lugares e os papéis na práxis acadêmica – e escolar. Segundo Matêncio (2006 p. 99),

por meio da retextualização, o estudante estabelece o contato tanto com o fazer-científico em sua área de formação, quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo; a partir desse contato, passa a construir um *saber fazer* e um *saber dizer*.

Sob esse aspecto, entendemos que a atividade de produção textual proposta pelo professor contempla a noção de que o ensino de leitura e de produção textual na universidade é uma forma de envolver os alunos em práticas que os façam apreender os campos discursivos inerente a esse tipo de produção, podendo minimizar a dificuldade para reconhecer os mais distintos modos de organização e de funcionamento dos discursos científicos – em detrimento de outros mais

didáticos. Essas dificuldades são apontadas por Matêncio (2006) e se configuram como: ausência de fazer menção ao texto-base, desobediência à manutenção da correspondência semântica e pragmática entre resumo produzido e o texto-base, não atendimento à proposta sugerida pelo professor.

A análise das produções dos alunos sujeitos de pesquisa, oriundas dessas experiências no curso de Letras a distância revela que, apesar do contato com os gêneros acadêmicos, ainda há lacunas e que elas não podem ser sanadas apenas com contato com esses gêneros. Conforme observamos, esses alunos tiveram contato com aspectos constitutivos do gênero acadêmico, ainda que sem as devidas denominações, mas não demonstraram apropriação adequada desses aspectos. Isso pode ser verificado quando, no texto dos alunos, identificamos:

- Escrita sem evidência de apropriação adequada, ou apropriação superficial, de conceitos constantes nos textos-base;
- Ausência de elementos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros produzidos a partir da solicitação do professor, no caso em análise, “resumo”.
- Evidência de dificuldades quanto o domínio de aspectos formais da língua.

Constatamos que as lacunas anteriormente apresentadas estão relacionadas às práticas de letramento nas quais eles foram inseridos, pois no processo de interação, identificamos a ausência de orientações, por parte tanto do professor quanto da tutora, que contribuíssem para adequada produção de textos que atendessem a esse gênero. Esse procedimento também foi identificado nas interlocuções apresentados pela tutora em relação às produções dos alunos, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Quadro 27 – Feedback para Bruce

<p><p>■■■■, </p> <p>Saussure com as dicotomias, Chomsky com a aquisição da linguagem. São contribuições relevantes para nossos estudos.</p></p>


Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle IFAL* (FL I)

Quadro 28 – Feedback para Lavínia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IVANISSEVICH.Alicia "Globo Ciência", grandes contribuições para a linguística: Saussure e Chomsky, disponível em: <http://redeglobalo.globo.com/globociencia/noticia/2011/09/saussure-skinner-e-chomsky-deram-grandes-contribuicoes-linguistica.html>.


Acesso em 28/10/13.

 **Família**
 Você precisa verificar como fazer citação. Ainda que traga na referência a indicação dos textos em que se baseou, precisa citá-los no corpo do texto. Ver ABNT.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Quadro 29 – Feedback para Lara


Assim, percebemos que toda ciência passa por grandes desafios a serem ultrapassados, os quais geram até os dias atuais, dúvidas e incertezas, ao mesmo tempo em que devem ser superadas. O que não foi diferente com a Linguística, pois os estudos sobre a linguagem e as línguas, ao longo do tempo ultrapassaram o horizonte linguístico, buscando em outras ciências humanas aparatos para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente contribuindo como modelo para outras disciplinas quanto ao estudo da linguagem.

 **Família**
 Rafele poderia ter confiado um pouco mais na sua escrita e enfatizado os aspectos trabalhados na disciplina: língua, linguagem, signo, competência, desempenho...baseando-se na sua compreensão.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do Moodle IFAL (FL I)

Quadro 30 – Feedback da tutora para Silvio

A teoria gerativa de Chomsky abriu caminho para uma reforma radical da linguística e para sua utilização a várias disciplinas do saber humano, como a psicologia ou a sociologia. Um dos essenciais campos de emprego da gramática gerativo-transformacional, especialmente quando fala a respeito à dicotomia competência-desempenho, foi à psicolinguística, termo surgido na década de 1940 e marcado como o estudo da real linguagem respeitado sob seus aspectos psicológicos, indispensável no que se refere à aquisição da linguagem, à percepção da fala e aos distúrbios patológicos, como por exemplo, a afasia (perda da fala).

 **Família**
 Isso mesmo!

FONTE:

Material de estudo que se encontra no AVA, escrito pelo Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira.

OBS. Sei que tem várias palavras mencionadas no texto, que não lembro onde as vi. Mas, está no cérebro depois ler e vê tantos textos sobre a [linguística](#).



Família

Ok! Não tem problema se traz a ideias de outros autores, o que não pode é trazer a construção escrita de forma idêntica, a menos que cite.

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do *Moodle* IFAL (FL I)

Conforme observamos, as interlocuções acerca das produções dos alunos foram-lhes apresentadas apenas pela tutora que, nesse contexto de ensino, costuma dividir com o professor os procedimentos de avaliação. Vejamos que não são feitas referências às lacunas apresentadas pelos alunos em relação a aspectos importantes de suas produções, como os de ordem macro e micro textuais ou de apreensão de conhecimentos. Esse espaço de interlocução poderia ser utilizado para suscitar nos alunos reflexões sobre suas escritas, de modo a aprimorá-las para a apropriação dos gêneros acadêmicos, bem como de conhecimentos acerca de questões sobre língua e linguagem, objetos de estudo da disciplina. A esse respeito Fischer (2010) advoga a favor da utilização desses espaços interlocutivos para a construção dos saberes. Segundo a autora, é importante que o professor crie “condições dialógicas de produção da linguagem com alunos ingressos em Letras, com vistas a uma formação mais contextualizada e coerente com os parâmetros atuais de ensino e com as relações humanas efetivas nos mais diversos contextos sociais” (FISCHER, 2010, p. 223). Isso seria possível se a conduta do professor e da tutora, no caso deste estudo, fosse configurada no *talkback*, o que seria uma possibilidade de os alunos responderem às práticas de modo a apreenderem os mais diversos aspectos que constituem tanto a escrita acadêmica quanto outros conhecimentos importantes para sua atuação tanto pessoal quanto profissional, pois eles tiveram acesso ao *feedback*, de acordo com a perspectiva de Lillis (2001, 2003).

Assim, constatamos que as produções apresentadas pelos alunos e as interlocuções apresentados pela tutora expressam os efeitos da relação dialógica estabelecida nesse contexto de formação – que é um curso de Letras-Português a distância – na qual a interação entre eles evidencia uma relação dialética em que as respostas dos alunos, materializadas em suas produções, são reflexos das

orientações e *feedbacks* recebidos, pois “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 2006, p.137).

Tal conduta do professor e da tutora pode estar relacionada às reflexões apresentadas por Lea e Street (1998) acerca dos modelos que permeiam o contexto de leitura e escrita no meio universitário, os modelos *habilidade de estudos* e *socialização acadêmica*, que são os que mais se observam no contexto da academia. De acordo com esses autores, no modelo *habilidade de estudos* considera-se que o fato de o aluno ler e escrever em gêneros diversos o habilita fazê-lo adequadamente com os da esfera acadêmica. O modelo da *socialização acadêmica* é uma espécie de prolongamento do modelo de *habilidade de estudos*. Em tal modelo, o papel do professor é o de inserir os alunos “na nova cultura”, que é a acadêmica.

Ao analisarmos os questionários de caracterização, constatamos que Bruce, Lara, Lavínia e Sílvia informaram manter contato com gêneros em diversas esferas, e tal fato, mediante o posicionamento do professor e da tutora ratifica a presença do modelo habilidade de estudos. Além disso, é possível associarmos a esse contexto de investigação, indícios do modelo de socialização acadêmica. Por ser uma espécie de prolongamento do modelo de habilidades de estudo, em tal modelo acredita-se que a apropriação dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros acadêmicos ocorre a partir do contato com tais gêneros, sendo o professor o responsável por tal contato. Observemos que a atitude do professor se relaciona, também, com tal habilidade, uma vez que ele disponibiliza para os alunos textos acadêmicos para consulta, ao mesmo tempo que solicita deles produções condizentes com a escrita requerida no contexto universitário. Em função desse contexto de formação, como apontamos anteriormente, os alunos apresentaram dificuldade na produção do texto proposto pelo professor, que, mesmo sem uma definição precisa, deveria estar configurado nos moldes da esfera acadêmica. Isso no que se refere tanto a aspectos linguístico-discursivos quanto à variedade padrão.

Para além desses dois modelos, o de letramento acadêmico, como já dito, filiado aos NEL, apresenta-se como uma forma mais adequada para a apropriação desse tipo de letramento. Nessa abordagem, são consideradas questões como identidade, poder, autoridade e padrões institucionais, fazendo com que a

concepção de letramento adotada considere o contexto sociocultural dos sujeitos inseridos nas mais diversas práticas. De acordo com esse modelo, ganha relevância o princípio da empatia, pois ao se colocar no lugar do outro, e considerando seu contexto histórico e social, o professor não apenas apresenta os gêneros, mas desvenda os mistérios, as dimensões escondidas a partir de reflexões que vão desde a leitura até a produção, através do processo de retextualização, dos mais diversos gêneros acadêmicos. Por essa razão, como afirmam Franco e Castanheira (2016), esse modelo desmitifica a homogeneidade dos discentes, a estabilidade das disciplinas e a relação unidirecional professor-estudante”.

Ao tomarmos como base essas reflexões, reafirmamos a necessidade de que, nas práticas de letramento acadêmico, inclusive no ensino a distância, instaurem-se constantes diálogos entre professores, tutores e alunos para que possamos reverter o discurso da crise. É por essa razão que Kleiman (1998, p. 178) defende

a presença de um professor extremamente sensível às diferenças culturais, tanto para fazer a leitura e interpretação do discurso do aluno quanto para criar os suportes necessários para a compreensão mútua, condição necessária para a aprendizagem.

É na perspectiva dos letramentos, na qual os mais variados contextos sociais são levados em conta para a compreensão dos processos que envolvem leitura e escrita, que reside uma possibilidade de superação dos problemas enfrentados pelos alunos no processo de formação, desde a educação básica até o ensino superior. Em cursos de formação de professores, na área de Letras principalmente, essa discussão é de fundamental importância, uma vez que os sujeitos egressos desses cursos poderão atuar na formação dos futuros leitores e produtores de texto. Por essa razão, concordamos com Santos (2007, p. 171) que, em um estudo sobre a formação dos alunos de um curso de licenciatura em Letras, afirma que “a discussão sobre a produção desses alunos implica, inevitavelmente, uma reflexão da condição deles como futuros professores” e agentes de letramento.

Assim, faz-se necessário que, nesses contextos – o da universidade, dos letramentos acadêmicos e o de formação de professores de línguas – os docentes e, no contexto da EaD, também os tutores, estejam cientes de necessidade de

adotarem, nas práticas de letramento acadêmico, a intermediação sensível – a qual implica a consideração do contexto histórico e social dos alunos – e está relacionada, não só à produção dos gêneros, tais como **os modos de dizer, características, modalizações, empregos lexicais**, mas à apreensão dos saberes necessários à sua formação, o que corresponde a uma conduta coerente com os estudos novos estudos do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes reflexões sobre a produção escrita de alunos nos diferentes níveis de ensino instigam e estimulam diversas pesquisas na área de linguagem. Nesse sentido, questões relacionadas à leitura e a produção de textos como práticas que contribuem para a efetiva atuação do sujeito no seu contexto têm sido temas de diversas perspectivas de estudos, entre as quais, a dos estudos do letramento. Essa pesquisa situa-se a partir da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita nas quais os sujeitos se envolvem nas mais variadas esferas. Assim, consideramos o contexto universitário como uma esfera a qual demanda um tipo de letramento específico: o acadêmico.

Recentemente, o letramento acadêmico tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas, em razão de queixas de professores universitários acerca de dificuldades apresentadas pelos alunos em atividades de leitura e produção de textos configurados em gêneros inerentes a esse contexto. Isso justifica a relevância de uma pesquisa dessa natureza, que contempla aspectos relacionados à esfera acadêmica.

Este estudo priorizou essa esfera, mais especificamente um curso de formação de professores na modalidade a distância. Uma das razões para a escolha desse contexto de investigação foi o fato de haver poucas pesquisas voltadas para o letramento em cursos de formação de professores nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, analisamos a produção escrita de alguns sujeitos em formação inicial para compreender o processo de escrita em práticas de letramento presentes em alguns momentos dessa formação.

Nas análises efetuadas, constatamos que esses alunos, apesar de terem se apropriado da linguagem escrita, apresentaram lacunas na produção de gêneros acadêmicos as quais poderiam ser minimizadas a partir de diálogos, mediações de professores ou tutores. É função desses sujeitos formadores dialogar sobre os mais diversos aspectos inerentes à escrita acadêmica de modo acessível e tecnicamente compreensível (LILLIS, 1999) para que os alunos se apropriem adequadamente desse tipo de escrita.

As análises indicaram que as lacunas apresentadas nas produções dos alunos estão relacionadas à forma como o processo de letramento foi conduzido, o

que foi evidenciado pelas orientações e *feedbacks* do professor e da tutora. Situando essa constatação nos estudos de letramento, compreendemos que o papel do professor no processo de formação de sujeitos que atuarão na docência não pode prescindir de reflexão e avaliação pertinentes, para que a constituição dos alunos como professores aconteça de modo intrinsecamente vinculado às reais necessidades das práticas situadas nas quais atuarão como professores. Entretanto, é importante salientar que não podemos atribuir a dificuldade dos alunos na leitura e produção de textos acadêmicos apenas a essa constatação, visto que diversos fatores podem interferir na condição letrada desses alunos, e que não foram identificados e analisados no presente estudo, podendo ser objetos de estudos futuros.

Ao associarmos as práticas de letramento identificadas na formação dos alunos sujeitos de pesquisa às suas implicações, vislumbramos a reprodução dos modelos da habilidade de estudo e da socialização acadêmica na atuação desses sujeitos como futuros professores.

Essa análise dialoga com o que constatou Santos (2015) em estudo sobre letramento acadêmico em um curso de Letras. De acordo com a pesquisadora, os alunos de graduação chegam e saem da universidade sem efetivamente conseguir escrever de forma reflexiva, com domínio necessário para construir atitudes ativas e táticas é que se precisa, enquanto professor, alterar essa realidade do letramento dos alunos (SANTOS, 2007).

Em estando esta pesquisa configurada nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística aplicada, a tese centra-se nas reflexões oriundas das questões nucleares que a nortearam, uma vez que esse campo do saber tem se consolidado com área de investigação problematizadora que cria inteligibilidades acerca de questões que envolvem a linguagem (MOITA LOPES, 2006), o que se aplica aos estudos do letramento.

A partir das respostas às questões norteadoras desta pesquisa, bem como dos seus objetivos, defendemos que na educação superior é necessário prover os alunos de conhecimentos que promovam a adequada apropriação dos gêneros acadêmicos. E na EaD, em função da especificidade dessa modalidade, tal necessidade se acentua, sobretudo quanto a orientações, acompanhamentos, *feedbacks*, os quais são permeados pela linguagem, principalmente a escrita, pois,

retomando Bakhtin (2003), reafirmamos que o domínio de determinado gênero discursivo, e no caso deste estudo, o gênero acadêmico, está submetido a condições de produção nas quais o professor tem papel preponderante, para que sejam destituídas as práticas institucionais de mistério (LILLIS, 1999) e as dimensões escondidas (STREET, 2010). É necessário que os alunos deixem o ensino superior desvendando-as.

Concordamos, assim, com Bortoni Ricardo (2003, p. 121), quando afirma que “o processo interativo é constitutivo da realidade social e, portanto, as ações não estão inexoravelmente pré-determinadas. Podem ser trabalhadas, confirmadas, desafiadas, alteradas, ou reinterpretadas pelos atores sociais”.

Essa assertiva reafirma a necessidade de o professor da Educação superior prescindir da convicção de que o aluno que ingressa nesse nível deve ser academicamente letrado por já se utilizar de práticas de leitura e produção de textos ao longo da sua formação na Educação Básica.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de uma intermediação sensível em função de esse contexto educacional, seja ele em qualquer nível, ser constitutivo da realidade social, como bem afirmou Bortoni Ricardo (2003).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. T. T. V. Níveis de letramento na escrita: um ensaio fotográfico. In: GERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. In: **Pro-posições**, v. 22, n. 2, maio/ago. 2011.
- ALMEIDA, M. das G. M. de. Importância da mediação pedagógica nos textos didáticos escritos para a Educação a Distância. In: MERCADO, L. P. L. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001.
- ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da. A escrita de resumos na formação inicial de professores de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem na sala de aula. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L.; M. M. **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. Escuta sensível na formação de profissionais da saúde. In: **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé**. Conference à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé. Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br>
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 16, n. 4, 2016.
- BARRETO, L. A. N. O fórum como instrumento de avaliação da aprendizagem em educação a distância. In: **E-Revista Facitec**, v. 1, n. 2, art. 6, dez., 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.) **Situated literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.

BATISTA, E. M. **Interações em um curso de Pedagogia a distância: características, limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, 2013.

BATISTA, E. M. **O papel do fórum on-line em um curso de pós-graduação Lato Sensu a distância: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. In: *Fórum linguístico*, v. 9, n. 4, out./dez. 2012.

BORBA, V. M. R. *Gêneros textuais e produções de universitários: o resumo acadêmico*. Tese de Doutorado em Linguística. Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, 2004.

BORTONI RICARDO, S. M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. In: *Polifonia*, v.1, n.7, 2003.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. In: UNOPAR Científica, Ciências Humanas, Educação. v. 15, n. 3, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 22 de dez. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 08 de junho de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 dez 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRITO, Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. D. G. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores.** (2007) Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia, SITO, Luanda e DE GRANDE, Paula. (orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Unicamp, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades.* São Paulo, 2006.

CAMPOS, F. C. A. et all. **Cooperação e aprendizagem on line.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CABRAL, A.; CAVALCANTE, A. Linguagem escrita. In: CARLINI, A.; TARCIA, R. (orgs.). **20% a distância, e agora?** São Paulo: Pearson, 2010.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHOKWE, J. M. Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. In: **Open Praxis**, v. 7, issue 1, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. R. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, C. J. de S. A.; PARAGUAÇU, F.; PINTO, A. de C. Experiências interativas com ferramentas na tutoria on-line. In: **Em Aberto**, v. 22, n. 79, p. 121-137, 2009.

DIAS, R.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, F. B de M.; MAKNAMARA, M. A educação a distância no âmbito de formação de professores nas reuniões anuais da ANPED. In: BITTENCOURT; R. L. de; CAMERINI, N. C. (orgs.). **Perspectivas atuais na formação de professores**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n4, 1987.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 03, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. In: **Revista da ABRALIN**, nº especial, 2011.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (orgs.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. In: **Acta Scientiarum: language and culture**. v. 32, n. 2, 2010.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: language and culture**. v. 30, nº 2, 2008.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007a.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: **Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**, 4, ago., 2007b.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artemed, 2009. [Tradução Roberto Cataldo Costa].

FRANCO, R. A. S. R.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico no *Facebook*. In: **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, 2016.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: The Farmer Press, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, L. F. EaD no Brasil: perspectivas e desafios. In: **Avaliação**. v. 18, n. 1, 2013.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. R. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**., v. 22 n. 2, mai./ago., 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia**: métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

JHONS, A. M. **Text, role and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JUCHUM, M. **Letramentos acadêmicos**: projetos de trabalho na universidade. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Letras, UFRS, Porto Alegre, 2016.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. [et al]. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, ensino e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. Processos indenitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento. In: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, 2007.

KLEIMAN, A. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Discurso)**, v. 8, n.3, 2008.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística e a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. In: **Matraga**. v. 22, n. 36, 2015.

LAGUARDIA, J.; MACHADO, R. R. Interação nos ambientes virtuais de aprendizagem: análise de dois fóruns de discussão. In: **Revista Eletrônica de Comunicação, Infamação, Inovação e Saúde**. v. 3, nº 2, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **UK Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, 1998.

LEDO, A. C. de.; BEZERRA, B. G. de. Atos de fala em fóruns de EaD. In: **Hipertextus**, n. 6, 2011.

LILLIS, T. Student writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. In: **Language and education**, v. 17, n. 3, 2003.

LILLIS, T. **Student writing**: acess, regulation, desire. Routledge, New York, 2001.

LILLIS, T. Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

LIMA, Antônio Carlos Santos de. **O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LIMA, A.; SANTOS, L. F.; SOUTO MAIOR, R. C. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. In: **Bakhtiniana**. 9(2). São Paulo, 2014.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L. S. de F. As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição dos saberes: um estudo interpretativo em turmas de Letras EaD do IFAL. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LUZ, L. S. de F.; SOUTO MAIOR, R. C. Reflexões sobre a construções identitárias de docentes de educação a distância partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consógnia. In: **DLCV**, v. 14, n.2 , 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação de um professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, F. P. de. As condições de produção dos gêneros textuais em livros didáticos do Ensino Médio. In: **ReVEL**, v. 7, nº 13, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCHUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, 2010.

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. In: **Calidoscópico**. v. 7, n. 1, 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Scripta**, v. 6, n.11, 2002.

MERCADO, L. P. L.; ARAÚJO, R. S. de. Letramento digital nas interações *on-line*: análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 91, n. 227, 2010.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica ética. In: In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (em)formados por relações na universidade:** (res)significações e refrações com tecnologias digitais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integradora. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. In: **Diálogo Educacional.** v. 9, nº 27, 2009.

NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. Educação a distância: seus cenários e atores. In: **Revista Iberoamericana de Educação.** v. 4, n. 58, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. F. de (orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. de; MACEDO, R. M. J. Interação e aprendizagem. In: **Uniletras,** n. 27/28, 2006.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. R. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, nº 4, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2007.

SANTOS, M. M. C. **Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos**. Caxias do Sul: Educs, 2001.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas**. Tese de Doutorado em Linguística. Faculdade de Letras, UFAL, Maceió, 2007.

SANTOS, L. F. Letramento acadêmico de alunos de Letras: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. In: **Matraga**. v. 22, n. 36, 2015.

SANTOS, R. V. de C.; PAZ, A. M. de O. Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam. In: **XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA**. João Pessoa, 2014.

SANTOS; P. G. dos. Avaliação escolar para além da classificação: perspectivas, desafios e apontamentos. In: **Saberes docentes em ação**. v. 02, n.1, 2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, R. O.; ALMEIDA, M. F. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. In: **Macabéa**. Revista Eletrônica do Netlli. v. 2, n.1, 2013.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, nº 4, 2012.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 81, 2002.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e a construção de *ethos* no PIBID /Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (orgs.); SIMÕES, D. **Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, 2007.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@kids In: **Cadernos Cedes**, v. 27, nº 73, set./dez., 2007.

VAN LEEUWEN, T. New forms of writing, new visual competencies. In: **Visual studies**. n. 2, 2008.

VERGNANO-JUNGER, C. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. In: **Matraga**. v. 22, nº 36, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO³⁹

0. Identificação anônima

Como você gostaria de ser identificado anonimamente? Informe um codinome.

I. Perfil sócio-econômico

1. Qual a sua faixa etária?

- De 18 e 24 anos De 25 e 30 anos De 31 e 40 anos
 De 41 e 50 anos Mais de 50 anos

2. Você cursou o Ensino Médio em que modalidade?

- Regular EJA Supletivo

3. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de ingressar no curso de Letras?

- Até 3 anos De 4 a 6 anos Mais de 6 anos Nunca me afastei da escola

3. Tem alguma experiência com Ensino a Distância?

- Sim Não

4. O que levou você a ingressar no Ensino a Distância?

³⁹ Questionário retirado e adaptado de MOURA, G. G. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão sobre o curso Proeja de Desenho de Construção Civil do Instituto Federal de Sergipe. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

5. Quais são seus planos para quando terminar este curso?

- () Atuar na área do curso
- () Atuar em qualquer área
- () Fazer outro curso em uma área diferente
- () Outros planos.

Quais?__

II. Práticas de letramento na esfera do trabalho

6. Qual a sua ocupação atual, além dos estudos?

- a. () Estou trabalhando
- b. () Estou aposentado
- c. () Estou procurando emprego pela primeira vez
- d. () Estou desempregado
- e. () Nunca trabalhei e não estou procurando emprego
- f. () Sou dona de casa
- g. () Outra situação (vive de renda, recebe pensão, etc)

7. Se você estiver trabalhando, qual a sua área de atuação?

8. Indique os tipos de materiais que lê ou lia no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Bilhetes e recados
- b. () jornais
- c. () Revistas
- d. () Agenda, calendário
- e. () Pedidos, comandas
- f. () Relatórios
- g. () Manuais, instruções
- h. () Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas

- i. () Contas, orçamentos
 - j. () Lista telefônica
 - k. () Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
 - l. () Catálogos
 - m. () Livros técnicos
 - n. () Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
 - o. () Formulários
 - p. () Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico
 - q. () Guias de rua
 - r. () Boletins
 - s. () Nenhum
 - t. () Outros materiais. Quais?
-

9. Indique os tipos de materiais que escreve ou escrevia no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Bilhetes e recados
- b. () Contas e orçamento
- c. () Agenda
- d. () Pedidos, comandas
- e. () Relatórios
- f. () Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- g. () Formulários
- h. () Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- i. () Nenhum destes

10. Indique quais equipamentos utiliza/utilizava no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Calculadora
- b. () Metros/fitas métricas/réguas/contadores/medidores/balanças
- c. () Outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos
- d. () Computador
- e. () Fax

- f. () Fotocopiadora/Xerox
- g. () Máquina registradora
- h. () Terminal de leitura óptica
- i. () Nenhum destes

11. Quais atividades abaixo você já realizou sem dificuldades? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Preencher fichas de emprego
- b. () Ser entrevistado para trabalhar
- c. () Preparar currículo para se candidatar a emprego
- d. () Procurar empregos em anúncios
- e. () Participar de concursos ou testes

III. Práticas de letramento na esfera cidadã

12. Como você se mantém informado(a) sobre os assuntos da atualidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Televisão
- b. () Rádio
- c. () Jornal impresso
- d. () Revistas
- e. () Conversas com amigos, parentes ou colegas
- f. () Reuniões de igreja
- g. () Orientações do sindicato
- h. () Reunião da associação de moradores
- i. () Internet
- j. () De outra forma. Qual?

k. () Não me mantenho informado

13. De quais tipos de associação você participa?

- a. () Igreja ou grupo religioso

- b. () Clube ou grupo esportivo
- c. () Sociedade de amigos do bairro
- d. () Sindicato
- e. () Grupo de música, dança, teatro, coral etc
- f. () Outro tipo de associação
- g. () Partido político
- h. () Cooperativa
- i. () Não participo de nenhum desses grupos

IV. Práticas de letramento na esfera doméstica

14. Quais materiais de leitura havia na casa em que você passou a infância?

- a. () Cartilha escolar ou carta de ABC
- b. () Livros
- c. () Revistas
- d. () Dicionários
- e. () Jornais
- j. () Enciclopédia
- k. () Nenhum destes

15. Quais práticas de leitura você, seus pais ou os adultos da sua casa costumavam ter?

- a. () Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. () Ler jornais
- c. () Ler ou escrever cartas
- d. () Ler revistas
- e. () Ler livros
- f. () Ler ou escrever receitas
- g. () Ler folhetos
- h. () Ler ou escrever tarefas do trabalho
- i. () Fazer trabalhos escolares
- j. () Nenhuma delas

16. Como você avalia a capacidade de leitura do adulto responsável por você durante a infância (seus pais, sua mãe ou outro adulto)?

- a. Não sabia ler
- b. Sabia ler mais ou menos
- c. Sabia ler bem

17. Qual a escolaridade desse adulto?

- a. Nenhuma
- b. Até a 4ª série
- c. Até a 8ª série
- d. 2º grau incompleto
- e. 2º grau completo
- f. Superior completo
- g. Superior incompleto

18. Quais materiais escritos você possui em sua residência? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Calendários e Folhinhas
 - b. Álbum de família, fotografias
 - c. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - d. Agenda de telefones/endereços
 - e. Dicionário
 - f. Livro de receitas
 - g. Livros infantis
 - h. Apostilas/livros didáticos
 - i. Guias, listas e catálogos
 - j. Livros de literatura/romances
 - k. Enciclopédia
 - l. Outros. Quais?
-

V. Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita

19. Como você avalia sua capacidade de leitura?

- a. () Incapaz de ler
- b. () Leio com grande dificuldade
- c. () Leio com pouca dificuldade
- d. () Não tenho nenhuma dificuldade para ler

20. Como você avalia sua capacidade de escrita?

- a. () Incapaz de escrever
- b. () Escrevo com grande dificuldade
- c. () Escrevo com pouca dificuldade
- d. () Não tenho nenhuma dificuldade para escrever

21. Como você avalia sua capacidade de leitura na busca de um emprego?

- a. () Minha capacidade de leitura ajuda muito na obtenção de emprego
- b. () Minha capacidade de leitura ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. () Minha capacidade de leitura não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. () Minha capacidade de leitura atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. () Minha capacidade de leitura atrapalha muito na obtenção de emprego

22. Como você avalia sua capacidade de escrita na busca de um emprego?

- a. () Minha capacidade de escrita ajuda muito na obtenção de emprego
- b. () Minha capacidade de escrita ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. () Minha capacidade de escrita não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. () Minha capacidade de escrita atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. () Minha capacidade de escrita atrapalha muito na obtenção de emprego

23. Você costuma ler para se distrair?

- a. () Sim, leio muito para me distrair
- b. () Sim, mas leio pouco para me distrair
- c. () Não costumo ler para me distrair

24. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quais são os tipos de material que mais utiliza. (marcar até duas alternativas)

- a. Revistas
 - b. Jornais
 - c. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - d. Livros
 - e. Gibis, revistas em quadrinhos
 - f. Folhetos e literatura de cordel
 - g. Outro(s) material(is). Qual(is)?
-

25. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quem mais influenciou seu gosto pela leitura? (marcar até duas alternativas)

- a. Algum professor
 - b. Mãe ou responsável do sexo feminino
 - c. Pai ou responsável do sexo masculino
 - d. Algum outro parente
 - e. Algum amigo
 - f. Padre/pastor ou algum líder religioso
 - g. Alguém do trabalho
 - h. Outra pessoa. Quem?
-

i. Ninguém

26. Com qual frequência você lê jornal?

- a. Todos os dias
- b. Algumas vezes ou uma vez por semana
- c. Eventualmente/ De vez em quando
- d. Não costumo ler jornal

27. Quais partes do jornal você costuma ler? (Somente para quem costuma ler jornal. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Notícias da minha cidade/região

- b. () Notícias policiais
- c. () Notícias nacionais
- d. () Esportes
- e. () Programação de TV
- f. () Horóscopo
- g. () Classificados
- h. () Política
- i. () Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas
- j. () Economia e negócios
- k. () Programação de cinema, shows, teatro, exposições
- l. () Notícias internacionais
- m. () Somente a primeira página

28. Com qual frequência você lê revista?

- a. () Pelo menos uma vez por semana
- b. () Eventualmente/ De vez em quando
- c. () Não costumo ler revista

29. Quais tipos de revista você costuma ler? (Somente para quem costuma ler revista. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () De informação semanal (Veja, Isto É, Época etc)
- b. () Fofocas e novela (Caras, Contigo, Amiga etc)
- c. () Especializadas (saúde, carros, informática, esporte, música etc)
- d. () De religião
- e. () Femininas (Nova, Cláudia, Marie Claire etc)
- f. () Quadrinhos, gibis, humor
- g. () Masculinas (Playboy, Sexy, Vip etc)
- h. () Nenhuma dessas/Outras revistas. Quais?

30. Com qual frequência você lê livros?

- a. () Pelo menos um livro por ano
- b. () Apenas quando os professores solicitam

- c. () Eventualmente/ De vez em quando
- d. () Não costumo ler livros

31. Quais tipos de livro você costuma ler? (Somente para quem costuma ler livro, ainda que de vez em quando. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - b. () Romance, aventura, policial, ficção
 - c. () Poesia
 - d. () Livros didáticos
 - e. () Biografias, relatos históricos
 - f. () Livros técnicos, de teoria, ensaios
 - g. () Autoajuda, orientação pessoal
 - h. () Outros tipos de livros. Quais?
-

32. Quando você tem tempo livre, o que costuma escrever, criando ou copiando?

- a. () Receitas
 - b. () Letras de músicas
 - c. () Cartas e e-mails
 - d. () Histórias reais ou inventadas
 - e. () Álbuns familiares
 - f. () Diários pessoais
 - g. () Outros. Quais?
-

- h. () Não costumo escrever

33. Com que frequência você usa o computador?

- a. () Todos os dias
- b. () Quase todos os dias
- c. () Apenas dois ou três dias na semana
- d. () Eventualmente, de vez em quando
- e. () Não usa computador

34. Com qual finalidade você usa o computador? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Para ler e escrever e-mail
 - b. Para acessar redes sociais (Facebook, Twitter, etc)
 - c. Para fazer pesquisas
 - d. Para ler notícias
 - e. Para acompanhar novidades de programas de TV e artistas
 - e. Para ler blogs
 - f. Outros. Quais?
-

35. Como você realiza atividades cotidianas de leitura e escrita? (Utilize símbolos para responder)

Realizo sem dificuldade Realizo com dificuldade

Não costumo realizar

- a. Preparar uma lista de compras
- b. Verificar a data de vencimento de produtos
- c. Escrever um bilhete simples
- d. Comparar preços de produtos antes de comprar
- e. Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais
- f. Comprar a prazo
- g. Anotar dívidas e despesas
- h. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas
- i. Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
- j. Controlar saldos e extratos bancários
- k. Ler a bula de um remédio que comprou
- l. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- m. Reclamar para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu

36. O que você faz quando precisa ler cartazes, faixas ou letreiros?

- a. Informa-se com outra pessoa
- b. Pede para alguém ler

- c. () Lê com dificuldade
- d. () Lê sem dificuldade

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Indique a frequência em que você realiza as seguintes atividades:

37. Assistir à TV:

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

38. Ouvir rádio

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

39. Ir a exposições e feiras

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

40. Ir a shows

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

41. Assistir a filmes em casa

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

42. Assistir a filmes no cinema

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

43. Ir a museus

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

44. Ir ao teatro

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

45. Com que frequência você pega livros emprestados na biblioteca?

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

46. Com que frequência você lê ou consulta livros na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

47. Com que frequência o(a) Sr.(a) lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

VII. Práticas de leitura e escrita na escola

48. Quais são os tipos de leitura que você mais realiza na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

- a. () Livros didáticos
b. () Livros técnicos ou teóricos
c. () Manuais
d. () Apostilas
e. () Textos ou exercícios em folhas avulsas
f. () Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro negro
g. () Revistas
h. () Jornais
i. () Sites ou páginas da internet
j. () Folhetos e cartazes
k. () Seus próprios textos ou de colegas
l. () Outros tipos. Quais?

Seu nome real: _____

B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **Práticas de letramento no curso de letras à distância do IFAL: um olhar interpretativista**⁴⁰. Neste estudo pretendemos analisar práticas de letramento no curso de Letras a Distância do IFAL e suas implicações na formação do professor de língua materna na perspectiva do letramento.

Esse estudo é importante porque, com a análise e interpretação de práticas de letramento no contexto de EaD pesquisado, poder-se-á promover uma reflexão acerca das propostas do curso de licenciatura em Letras do IFAL para, assim, contribuir para uma mais eficiente formação de professores.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise de entrevistas e questionários de professores e alunos do curso de Letras a distância do Ifal, bem como postagens de conteúdos de diversas disciplinas de professores e alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O período da coleta de dados, logo de sua participação, será de dois semestres letivos, o primeiro e o sexto. O início e o fim dessa coleta estão sujeitos ao Calendário Acadêmico de 2013 para os cursos à distância do IFAL.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Segundo a Resolução CNS 466/12, sempre haverá algum risco em participar de pesquisa. Embora sua participação traga riscos mínimos, é importante estar ciente que pode haver constrangimentos, lembranças e discordâncias. Assim, em havendo algum dano, a forma de indenização dependerá do dano causado.

O(A) Sr.(a) terá assistência da equipe multidisciplinar do polo de Educação a Distância, composta professores, tutores presenciais e coordenação de polo.

⁴⁰ Título alterado para: “Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFFAL

O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada tanto em forma de arquivo quanto na composição do *corpus* da tese de doutorado do pesquisador principal. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e a outra será fornecida ao(a) sr.(a).

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética e Pesquisa pertencente à Universidade Federal de Alagoas.

Finalmente,

eu, _____, tendo compreendido tudo que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso EU DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santana do Ipanema/AL, _____ de _____ de _____.

Voluntário(a)

Antônio Carlos Santos de Lima – Pesquisador Responsável

Lúcia de Fátima Santos⁴¹ – Orientadora

Nome e endereço do pesquisador responsável:

Antônio Carlos Santos de Lima

Rua São Benedito, 76, Casa 02 – Pinheiro – Maceió-Alagoas

CEP: 57017-690

Telefones: (82)8859-6523(OI)/9654-4088(TIM)

E-mail: professorantoniolima@hotmail.com

⁴¹ Orientadora alterada para Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foi sua história com a escrita, digo, seu contexto antes de ir à escola da Educação Básica e enquanto nela esteve?
2. Em relação ao curso superior, por que ingressou no curso de Letras? E no que diz respeito à modalidade EaD?
3. Você teve alguma orientação/informação sobre a EaD antes de ingressar no curso?
4. E quando ingressou no curso?
5. Como é sua relação com TIC? Como você se vê frente a elas?
6. Como você se vê nesse processo de ensino superior? Destaque a questão da escrita na escola.
7. Há dificuldades em ler e produzir gêneros acadêmicos? Você acha que elas acontecem devido a quê?
8. Em relação aos gêneros acadêmicos, resenhas, resumos, relatórios, como tem sido a leitura e a escrita?
9. Você saberia discorrer sobre alguns aspectos inerentes a alguns gêneros acadêmicos, como referências, citações, ou outro aspecto?

ANEXOS

A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETARAS A DISTÂNCIA DO IFAL

Módulos	Disciplinas	CH
1º. Período	1. Educação a Distância: Fundamentos, Ambientes e Ferramentas	60
	2. Metodologia Científica	40
	3. Filosofia	60
	4. Teoria da Literatura – O Texto em Verso	60
	5. Leitura e Produção de Textos	80
	6. Fundamentos da Linguística I	60
	7. Latim na Formação da Língua Portuguesa	40
CH do 1º. Período		400
2º. Período	1. Literatura Brasileira I	60
	2. Teoria da Literatura – O Texto em Prosa	60
	3. Fonética e Fonologia	60
	4. Sociologia Geral e da Educação	60
	5. Fundamentos da Linguística II	60
	6. Projetos Integradores no Ensino de Língua Portuguesa I	80
CH do 2º. Período		380
3º. Período	1. Literatura Brasileira II	60
	2. Literatura Portuguesa	80
	3. Sintaxe	60
	4. Docência na Educação Básica	40
	5. Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil	80
	6. Projetos Integradores no Ensino de Língua Portuguesa II	80
CH do 3º. Período		400
4º. Período	1. Literatura Brasileira III	60
	2. Sociolinguística	60
	3. Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	40
	4. Didática Geral	60
	5. Desenvolvimento e Aprendizagem	60
	6. Projetos Integradores no Ensino de Língua Portuguesa III	80
	7. Bases Histórico-Filosóficas da Educação	40
CH do 4º. Período		400
5º. Período	1. Literatura Brasileira IV	60
	2. Antropologia Cultural	40
	3. Organização e Gestão do Trabalho Escolar	60
	4. Projetos Integradores no Ensino de Língua Portuguesa IV	80
	5. Semântica e Pragmática	60
	6. Estágio Curricular Supervisionado I	100
CH do 5º. Período		400
6º. Período	1. Linguística Aplicada	60
	2. Morfologia	60
	3. Planejamento Educacional	40
	4. Estágio Curricular Supervisionado II	140
	5. Projetos Integradores no Ensino de Língua Portuguesa V	80
CH do 6º. Período		380
7º. Período	1. Linguística Textual	60
	2. Análise do Discurso	60
	3. Currículo e Avaliação da Aprendizagem	60
	4. Estágio Curricular Supervisionado III	160
	5. TCC I	60
CH do 7º. Período		400
8º. Período	1. Libras	60
	2. Pesquisa Educacional	40
	3. Elementos da Semiótica / Literatura Dramática	60
	4. Mídias e Tecnologia no Ensino	60
	5. TCC II	40
	6. Literatura Infanto-Juvenil / Literatura Alagoana	40
CH do 8º. Período		300
Atividades acadêmico-científico-culturais		200
Total CH do Curso		3260

B – O TEXTO DE BRUCE

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA**



ESTRUTURALISMO E GERATIVISMO

Santana do Ipanema

2013



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA



ESTRUTURALISMO E GERATIVISMO

Exercício avaliativo sobre o Estruturalismo e o Gerativismo solicitado pelo professor [REDACTED], do curso de Letras/Português, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, para obtenção parcial de nota apresentado à disciplina de Fundamentos da Linguística I.

Foram (e ainda são) relevantes as contribuições do linguista suíço Ferdinand de Saussure nos estudos linguísticos. No *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra que introduz a Linguística como ciência autônoma, Saussure defende que a linguagem é “heteróclita e multifacetada”, sendo que para estudá-la é necessário dividi-la em duas partes: uma essencial, a *língua* e outra secundária, a *fala*. A língua, para ele, é exterior ao indivíduo, o qual não pode modificá-la, nem criá-la. Ela é depositada no cérebro de cada indivíduo. Já a fala é um ato individual que depende das vontades momentâneas do indivíduo. Daí nasce um das mais importantes dicotomias do linguista suíço: *langue* (língua) e *parole* (fala).

Dentro de sua teoria, ele apresenta outras dicotomias: significado e significante; sincronia e diacronia; relações sintagmáticas e paradigmáticas. E ainda, na teoria do signo, Saussure postulou dois princípios: arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante. Cada dicotomia refere-se à língua em vários aspectos, as quais têm suas contribuições nos estudos da linguagem até hoje.

Saussure defende, em sua teoria, que a *língua* constitui o objeto de estudos da Linguística, e ela deve ser “considerada em si mesma e por si mesma”, fato que levou os seguidores dos estudos saussurianos a estudar e explicar a língua por ela mesma “examinando as relações que unem os elementos no discurso e buscando determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações” (PETTER, p. 14), o que, mais tarde, foi chamado de estruturalismo, isto é, teoria de análise linguística.

Como se pode ver, as contribuições desse linguístico foram, e, como já fora dito, é importante, pois os estudos dele formaram os primeiros fundamentos que a Linguística, como ciência, recebeu. Foi a ele que coube a tarefa de separar “os estudos históricos, filosóficos, filológicos e comparatistas da nova área” (OLIVEIRA, 2013), estudos esses que antecederam a Linguística, e que não deixaram de serem contribuições importantes. Assim, Ferdinand de Saussure deixa sua marca nos estudos linguísticos influenciando estudiosos a descrever a língua sob diversos aspectos, e fazendo surgir várias correntes linguísticas.

O Gerativismo foi desenvolvido pelo norte-americano Noam Chomsky, que trouxe, segundo Petter (p. 14) “uma nova onda de transformação”. Para ele, a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, o indivíduo já nasce com essa competência, é uma característica intrínseca dos seres humanos. E ela – a linguagem – é transmitida geneticamente.

C – O TEXTO DE LARA



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA



Contribuições de Saussure e Chomsky na lingüística

A linguagem é uma característica eminentemente humana: o homem é o único animal capaz de se expressar através de palavras. Até o início do século passado. Acreditava-se que a língua era como um arquivo histórico, algo que pertencia ao passado. Mas no início do século 20 o filósofo suíço Ferdinand de Saussure mostrou que a língua é sistema vivo, que está em constante transformação.

Considerado o pai da Linguística moderna, Ferdinand da Saussure foi o primeiro a mostrar que a língua está presente na cultura humana desde a sua infância. Com ele, a Linguística ganhou autonomia como ciência. Ele à entendia como um ramo da ciência mais geral dos signos. Saussure morreu prematuramente em 1913, aos 56 anos. Seu curso de Linguística Geral publicado em 1915, é ainda hoje leitura obrigatória para todos os estudantes e pesquisadores de Linguística. Ela apresenta dois aspectos fundamentais relacionados à definição da Linguística como ciência e o porquê de seu objetivo de estudo.

Saussure captou a natureza da linguagem humana como ninguém, mostrando que ela é um sistema que não só se desenrola no passado, mas que também se estende pelo presente. A língua é, portanto, um sistema vivo, em constante transformação. Além disso, Saussure mostrou que os componentes da língua não têm significado intrínseco, mas são definidos por meio de suas relações com os componentes vizinhos.

Outro grande nome, voltado para os estudos linguísticos é o de Noam Chomsky, é um linguista, filósofo e ativista. Ele é professor emérito de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts e uma das figuras mais proeminentes da linguística do século XX, graças a seu trabalho em linguística e teoria da ciência cognitiva. Neste sentido, poderia se falar de uma gramática universal, a cuja demonstração e desenvolvimento têm sido dedicados diversos estudos que partiram das idéias de Chomsky.

Este linguista foi responsável pela Gramática gerativa proposta, a disciplina sintaxe que estava no centro de investigação linguística. Com isso mudou perspectiva, programas e métodos de pesquisa no estudo da linguagem. Sua língua é uma teoria de aquisição individual de linguagem e destina-se como uma explicação das estruturas mais profundas e os princípios da linguagem. Postulou um aspecto bem definido de nativismo sobre a aquisição da linguagem e da autonomia da gramática, e a existência de um "órgão da linguagem" e uma gramática universal. Asperamente, contra o empirismo e o funcionalismo filosófica e científica em favor do racionalismo cartesiano. Todas essas idéias, colidiu de frente com o tradicionalmente realizada, pelas ciências humanas, o que atraiu várias adesões, críticas e polêmicas que acabaram se transformando em um dos autores mais citados.

Deste modo, percebemos que estes dois nomes da Linguística tiveram inúmeras contribuições destacando assim que Saussure estabeleceu a Linguística como uma ciência implica e Chomsky à criação da gramática gerativa.

Assim, percebemos que toda ciência passa por grandes desafios a serem ultrapassados, os quais geram até os dias atuais, dúvidas e incertezas, ao mesmo tempo em que devem ser superadas. O que não foi diferente com a Linguística, pois os estudos sobre a linguagem e as línguas, ao longo do tempo ultrapassaram o horizonte linguístico, buscando em outras ciências humanas aparatos para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente contribuindo como modelo para outras disciplinas quanto ao estudo da linguagem.

Referências Bibliográficas

IVANISSEVICH.Alicia."Globo Ciência"

<http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2011/09/saussure-skinner-e-chomsky-deram-grandes-contribuicoes-linguistica.html>

DUARTE.Vânia.Linguística

<http://www.brasilecola.com/portugues/linguistica.htm>

D – O TEXTO DE LAVÍNIA



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA**



**CONTRIBUIÇÕES DE SAUSSURE E CHOMSKY, PARA OS ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**

SANTANA DO IPANEMA

2013



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA



CONTRIBUIÇÕES DE SAUSSURE E CHOMSKY, PARA OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Resumo sobre as contribuições linguísticas de Saussure e Chomsky, solicitado pelo professor [REDACTED], do Instituto Federal de Alagoas- IFAL para fins avaliativos.

SANTANA DO IPANEMA

2013

Desde a época clássica, estudiosos discutem sobre as regularidades da língua e sua caracterização definitiva: a língua é parte da natureza ou parte da cultura? Eles desenvolveram um sistema de categorias gramaticais, baseado no grego e no latim, e estudaram a retórica.

Saussure, tido como o primeiro linguista da época moderna, contrastou a linguística diacrônica (que se concentrava em mudanças da língua através do tempo) com a linguística sincrônica (o estudo da língua como um sistema em um momento único no tempo). Segundo ele, grande parte da importância da língua podia ser entendida separadamente das preocupações comparativas e evolucionárias que haviam dominado o trabalho de seus predecessores e a sua própria formação inicial. No entanto, outras contribuições dele para a língua também foram notáveis. A Saussure introduziu uma distinção entre língua (ou *langue*) como um sistema global de regularidades e fala (ou *parole*), que são as expressões reais em si. O verdadeiro objetivo do linguista é a *langue* de cada comunidade: as regularidades do léxico, da gramática e da fonologia que toda pessoa absorve ao ser criada numa comunidade particular de fala. Saussure morreu prematuramente em 1913, aos 56 anos. Seu curso de Linguística Geral publicado em 1915, é ainda hoje leitura obrigatória para todos os estudantes e pesquisadores de Linguística. Ela apresenta dois aspectos fundamentais relacionados à definição da Linguística como ciência e o porquê de seu objetivo de estudo.

Quando Bloomfield morreu em 1949 acreditava-se que a Linguística estava em pleno desenvolvimento e que era questão de tempo até que as várias formas e níveis da linguagem fossem completamente descobertos. Os avanços em campos como a teoria da informação e os modelos estocásticos, fizeram com que os linguistas acreditassem que os computadores poderiam assumir a tarefa da análise linguística. No entanto, com o fim da hegemonia da filosofia empirista e da psicologia behaviorista, a teoria de Bloomfield perdeu a base sobre a qual havia sido criada. Tentando reparar a linguística estruturalista, surge em 1957 a monografia de Chomsky, "Syntactic Structures".

Em "Syntactic Structure", e em outros inúmeros trabalhos, Chomsky chamou a atenção para as propriedades da sentença que todos os falantes e ouvintes normais conhecem intuitivamente, mas que, teoricamente, dependem de um profundo

conhecimento da língua que só os linguistas poderiam ter. Chomsky não foi o primeiro a propor que os seres humanos já teriam uma gramática pré-formada. Outros estudiosos como Lewis Carrol e Edward Sapir já haviam proposto algo parecido, mas ninguém foi tão fundo como Chomsky.

Segundo Chomsky, os seres humanos possuem regras que lhes permite distinguir as frases gramaticais das frases agramaticais, captando as intenções do falante nativo sobre as relações que existem entre as palavras e entre as sentenças. O seu objetivo explícito de estudar a sintaxe e o sucesso no desenvolvimento de métodos dirigidos à realização deste objetivo, fizeram com que seu trabalho sobressaísse aos de outros estudiosos da língua. Sua convicção mais geral de que vários domínios da mente (tal como a linguagem) operam em termos de regras ou princípios, que podem ser descobertos e enunciados formalmente, constitui seu principal desafio à ciência cognitiva contemporânea .

Na linguística, para alguns estudiosos, a língua é tida como um sistema de signos linguísticos que pode ser considerada um fato social, embora este não seja da ordem do histórico social, e sim pelo fato de envolver a massa de falantes. Portanto, a língua vem a ser um produto autônomo da mente de cada falante de uma comunidade. Sendo assim, a linguística seria uma ciência em busca do entendimento da língua do ponto de vista de sua estrutura interna, daí a denominação de estruturalismo. Só a partir do estruturalismo (1916) é que a linguística adquiriu caráter científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IVANISSEVICH.Alicia."Globo Ciência", grandes contribuições para a linguística: Saussure e Chomsky, disponível em:<http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2011/09/saussure-skinner-e-chomsky-deram-grandes-contribuicoes-linguistica.html>.

Acesso em 28/10/13.

DUARTE.Vânia. Linguística, trabalhos linguísticos, disponível em: <http://www.brasilecola.com/portugues/linguistica.htm>.

Acesso em 29/10/13.

<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/saussure/bornemann.pdf>

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/qt_lg07_artigo_5.pdf

<http://super.abril.com.br/cultura/dentro-cabeca-noam-chomsky-443820.shtml>

http://emaxilab.com/enciclopedia/article_25013.html

http://criticanarede.com/fil_chomsky.html

<http://www.moodleifal.com>

E – O TEXTO DE SÍLVIO



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA**



**AS CONTRIBUIÇÕES DE DOIS NOMES IMPORTANTES DENTRO DOS ESTUDOS
LINGUÍSTICOS:
SAUSSURE E CHOMSKY**

Santana do Ipanema

04 de novembro 2013



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA

RESUMO

As contribuições de dois nomes importantes dentro dos estudos linguísticos: Saussure e Chomsky, solicitado pelo Prof. [REDACTED] do curso de Letras/Português, do Instituto Federal de Alagoas– IFAL, para obtenção parcial de nota apresentado à disciplina de Fundamentos da Linguística I.

Santana do Ipanema
04 de novembro de 2013

Graças a alguns dos alunos de Ferdinand Saussure, foi publicado o Curso de Linguística Geral no início do século XX, dando início a linguística como ciência. Daí em diante surge outras correntes linguísticas, em especial a Gerativa. Noam Chomsky foi o principal representante.

As ideias de Saussure se tornaram o ponto de partida do pensamento que caracteriza a linguística moderna. O *Curso de Linguística Geral* inaugura a Linguística como ciência. Sua meta de estudo determinado, considerando a linguagem como sendo “heteróclita e multifacetada”, envolvendo diversos domínios como, por exemplo: o físico, o fisiológico e o psíquico.

Assim, surge uma das essenciais dicotomias saussurianas, representada pela divisão entre língua e fala (*langue* e *parole*). Segundo Saussure ao separar a língua da fala, “separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório ou mais ou menos acidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência”. Para Saussure, o sujeito sozinho, não pode gerar nem alterar a língua. Diferente, a fala organiza o uso individual do sistema que caracteriza a língua.

Essas ideias ajudaram, para a criação do que hoje se conhece como *estruturalismo*, servindo de base metodológica para esclarecimentos da língua por ela mesma ou para o exame das relações que unem seus elementos.

Chomsky foi outro investigador, se destacando com descrição relativa à linguagem. A linguagem é entendida como uma habilidade inata e específica da espécie, ou seja, a linguagem é repassada geneticamente e é própria da espécie humana. Segundo Chomsky, “toda língua possui um número finito de sons e, mesmo que as sentenças distintas da língua sejam em número infinito, cada sentença só pode ser representada como uma sequência finita desses sons” O lingüista tem a função de determinar quais sequências finitas são sentenças na língua e quais não são.

Nas suas pesquisas, Noam Chomsky, elabora uma distinção, dividindo *competência* e *desempenho*. Segundo os seus esclarecimentos, a competência linguística é “a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é o conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância”. Com relação ao desempenho linguístico, o autor afirma que “corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência

linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: crenças, atitudes emocionais do falante, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor”⁴²(PETTER, 2006, p. 15). O linguista tem a responsabilidade de descrever a competência, que é exclusivamente linguística e um conhecimento internalizado do falante.

A teoria gerativa de Chomsky abriu caminho para uma reforma radical da linguística e para sua utilização a várias disciplinas do saber humano, como a psicologia ou a sociologia. Um dos essenciais campos de emprego da gramática gerativo-transformacional, especialmente quando fala a respeito à dicotomia competência-desempenho, foi à psicolinguística, termo surgido na década de 1940 e marcado como o estudo da real linguagem respeitado sob seus aspectos psicológicos, indispensável no que se refere à aquisição da linguagem, à percepção da fala e aos distúrbios patológicos, como por exemplo, a afasia (perda da fala).

É correto afirmar que Saussure iniciou uma nova maneira de pensar a língua, e com isso, concedeu a linguística o estatuto de cientificidade. A partir dos seus estudos apareceram muitos outros, que com diferentes abordagens e recortes teóricos, foram ampliando o estudo na área. Para quem estuda à linguística, do maior pesquisador até o pequeno discente sabe que Saussure é considerado “o pai” da Linguística Moderna e como criador desta ciência, e é tido como referência na teorização da linguística, antropologia e psicanálise.

FONTE:

Material de estudo que se encontra no AVA, escrito pelo Prof. [REDACTED]

OBS. Sei que tem várias palavras mencionadas no texto, que não lembro onde as vi. Mas, está no cérebro depois ler e vê tantos textos sobre a linguística.

⁴² Segundo o texto deixado no AVA pelo Prof. [REDACTED], as referidas citações encontram-se na página, ano e autor já citado acima.