UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RECIFE
2013

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

RECIFE

2013

Catalogação na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1667

L474l Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira

Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância / Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo. – Recife: O Autor, 2013.

153p.: Il.: fig., graf. e quadros.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra.

. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2013.

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador – UPE/ UFPE

_____

Prof. Dr. Júlio César Rosa Araújo – UFC

_____

Profa. Dra. Judith Chambliss Hoffnagel – UFPE

A Heitor
(*in memoriam*)
Dedico.

AGRADECIMENTOS

"A gratidão é uma forma singular de reconhecimento, e o reconhecimento é uma forma sincera de gratidão". (Alan Vaszatte)

Neste momento gostaria de expressar meu sincero agradecimento a todos que participaram dessa caminhada, em especial:

Agradeço aos meus familiares, especialmente a minha mãe, pelos momentos em que foi necessária muita paciência.

Agradeço ao meu querido orientador, Benedito Bezerra, por acompanhar minha trajetória acadêmica desde a graduação, pela paciência em todo o longo processo de amadurecimento como pesquisadora; pela opinião sempre crítica, pela confiança depositada, pela contribuição em minha formação como profissional e como pessoa. Pelo incentivo sempre e por me fazer acreditar que poderia dar certo, que eu era capaz.

Agradeço aos amigos da pós-graduação, juntos dividimos experiências, angústias e momentos muito especiais e divertidos; em especial agradeço a Daniele (amiga e companheira de trabalhos), Renato, Andréa, Marcelo, Rosemberg, Flávia, Angela, Gustavo, Ton, Onilma, Hélio, Renato, Ana Paula e demais colegas que estiveram comigo durante as aulas, eventos, etc.

Agradeço aos professores das disciplinas da Pós-Graduação da UFPE pela partilha de conhecimento nas aulas: Marlos Pessoa, Alberto Poza, Karina Falcone, Antonio Carlos Xavier, Benedito Bezerra, Judith Hoffnagel.

Agradeço especialmente àqueles que participaram da disciplina Metodologia Científica, ministrada pela professora Judith, pelas reflexões que muito contribuíram para o amadurecimento de minha pesquisa.

Agradeço à Universidade de Pernambuco nas pessoas do Professor Pedro Falcão e Professor Renato Moraes, pela autorização para observar o curso de Letras oferecido por esta instituição e fonte de corpus para a minha pesquisa. Agradeço a Professora Silvania Núbia, então coordenadora do curso de Letras a Distância, pela colaboração e a Yndira, tutora do curso de Letras e a Liedja, coordenadora do polo de Tabira, pelas informações fornecidas; além da ajuda de Kelly e da Professora Francisca Núbia.

Agradeço especialmente a Camila Araújo, pela grande ajuda e excelente trabalho na coleta dos dados e a Marcos pela colaboração.

Agradeço aos estudantes e professores do curso de Licenciatura em Letras a Distância da UPE que colaboraram com esta pesquisa, disponibilizando seu tempo para responder a questionários e entrevistas.

Agradeço aos funcionários da Pós-Graduação em Letras, especialmente a Jozaías e a Diva, sempre nos atendendo com dedicação.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a realização dessa pesquisa, que eu não poderia nomeá-las todas aqui, mas que certamente tiveram seu papel e sua importância.

Agradeço às pessoas que torceram por mim e me apoiaram nesse empreendimento.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro dado à minha pesquisa.

A todos, o meu sincero agradecimento: Obrigada!

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Kate M. Chong

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na perspectiva dos estudos sobre letramento a partir de uma abordagem social, conforme os Novos Estudos sobre Letramento – *New Literacy Studies* – (STREET, 2012, 2010, 2007; BARTON; HAMILTON, 2005), e investiga as práticas e os eventos de letramento ocorridos em um curso de Letras a distância oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE). Considerando que os eventos de letramento apresentam o texto como elemento central na mediação das interações, neste trabalho parte-se de uma perspectiva textualmente orientada, ou seja, a partir da análise dos principais textos com os quais os estudantes lidam, levando em conta o conceito de gênero, objetivou-se estudar as peculiaridades das práticas e eventos de letramento no ambiente acadêmico, no contexto específico do referido curso. Além disso, objetivamos também identificar o conjunto de gêneros com o qual os alunos lidam (produtiva e receptivamente) ao estarem inseridos no sistema de atividades da Universidade e analisar a percepção, crenças e valores dos participantes da interação (alunos e professores) durante o processo de ensino-aprendizagem acerca dos gêneros principais presentes nos eventos de letramento que ocorrem nas disciplinas: fórum de discussão e WebQuest, bem como o fascículo das disciplina. Teoricamente, destacamos os conceitos de práticas e eventos de letramento, como ferramentas analíticas produtivas para a compreensão do fenômeno do letramento; além desses, foram centrais os conceitos de gênero (cf. MILLER, 2009 [1984]; SWALES, 1990) e conjunto de gênero (cf. DEVITT, 1991), relacionado com os sistemas de gêneros e os sistemas de atividades (BAZERMAN, 2005). A fim de proceder a uma descrição significativa desse fenômeno, os *corpora* se constituíram através de um conjunto de dados diversificados, recolhidos por meio de instrumentos como: aplicação de questionário, realização de entrevistas com professores e alunos, acompanhamento de uma disciplina pela pesquisadora através da observação do AVA, além do *corpus* textual composto por fóruns, WebQuest e fascículos. Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, a partir de uma abordagem de cunho etnográfico. Os dados analisados revelam que o conjunto de gêneros dos estudantes é diversificado e composto por gêneros de diferentes esferas de atividades. Embora o curso de EaD seja mediado por gêneros específicos, com características estruturais e de linguagem próprias, como os fóruns e a WebQuest, eles ocorrem juntamente com os gêneros acadêmicos propriamente ditos (resumo, resenha, artigo científico, projeto de pesquisa). Apesar de existirem em outros contextos, esses gêneros adquirem nova dimensão e importância específicas nesse ambiente. Embora o processo de ensino-aprendizagem em um curso superior a distância aconteça por meio de gêneros distintos daqueles utilizados em um curso presencial, modificando alguns eventos de letramento, não foram observadas alterações significativas nas práticas de letramento envolvidas, visto que refletem as práticas, crenças e ideologias (como hierarquia, linguagem formal, valorização de referência nos textos, entre outras) típicas do meio acadêmico, independente de serem realizadas através de recursos tecnológicos.

Palavras chave: Práticas de letramento. Eventos de letramento. Gêneros. Ensino a distância.

ABSTRACT

This research is embedded in the context of a social approach to studies on literacy, according to New Literacy Studies (STREET, 2012, 2010, 2007; BARTON, HAMILTON, 2005), and investigates literacy practices and literacy events occurring in a undergraduate course offered by the University of Pernambuco (UPE), in distance learning modality. Since literacy events present text as a central element in mediating interactions, this work draws on a textually oriented perspective, ie, it begins with an analysis of the main texts with which students deal, taking into account the concept of genre, aimed to study the peculiarities of literacy practices and literacy events in the academic environment, in this specific context. Furthermore, we also aim to identify the set of genres with which students deal (receptively and productively) in order to be received into the system of University activities and we also analyze the perceptions, beliefs and values of the participants (students and teachers) concerning the interaction during the teaching and learning process, especially relating to the major genres present in the literacy events that occur in the disciplines: the WebQuests, the discussion forum, and the disciplines' textbooks. Theoretically, we highlight the concepts of literacy practices and literacy events as productive analytical tools for understanding the phenomenon of literacy. In addition, we use the central concepts of genre (cf. MILLER, 2009 [1984]; SWALES, 1990) and genre set (cf. DEVITT, 1991), considered in their relation to systems of genres and activity systems (BAZERMAN, 2005). In order to undertake a meaningful description of the phenomenon, the corpus is constituted through a diverse set of data, collected through instruments such as questionnaires, interviews with teachers and students and the observation of a discipline by the researcher in the virtual learning environment, beyond the textual corpus composed by forums, WebQuests and textbooks. We performed a qualitative analysis of data based on an ethnographic approach. The data analyzed show that the set of genres of students is diverse and composed by different spheres of activities. Although the distance education course is mediated by specific genres such as forums and WebQuests, with structural characteristics and language features, they occur side by side with properly academic genres (summary, book review, research paper, research project). Although they belong to other levels, these genres acquire new dimension and importance in this specific context. Although the process of teaching and learning in a higher education course in distance learning happen through genres other than those used in a classroom course, modifying some literacy events, there were no significant changes in literacy practices involved, since they reflect the practices, beliefs and ideologies (such as hierarchy, formal language, valuation reference texts, etc.) that are typical of academia, whether they are made through technological resources.

Keywords: Literacy practices. Literacy events. Genres. Distance learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... 19
1.1. Definição e breve histórico da EaD..... 20
1.2. Gerações da EaD..... 25
1.3. Educação a Distância mediada pelas novas tecnologias..... 27
1.4. O curso de Letras a distância na UPE: descrição..... 35

CAPÍTULO 2: LETRAMENTO, TEXTO E GÊNERO..... 48
2.1. Perspectiva social do letramento: Novos Estudos sobre Letramento..... 49
2.1.1. Modelos e abordagens para o estudo do letramento..... 52
2.1.2. Letramento acadêmico..... 56
2.2. Práticas e eventos de letramento..... 60
2.3. Gêneros, conjuntos e sistemas de gêneros..... 70
2.3.1. Os gêneros textuais: perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros..... 70
2.3.2. Conjuntos e sistemas de gêneros..... 72
2.3.3. Gêneros textuais em contextos acadêmicos: Inglês para Fins Específicos..... 74

CAPÍTULO 3: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EAD: ANÁLISE DOS DADOS TEXTUAIS..... 78
3.1. Principais gêneros mediadores do processo de letramento dos alunos..... 79
3.1.1. Fórum de discussão..... 79
3.1.1.1. Caracterizando o gênero fórum..... 80
3.1.1.2. Elaboração do gênero fórum..... 91
3.1.1.3. Concepção dos participantes da comunidade discursiva sobre o gênero fórum.... 94
3.1.2. WebQuest..... 95
3.1.2.1. Caracterizando o gênero WebQuest..... 97
3.1.2.2. Elaboração do gênero WebQuest..... 102
3.1.2.3. Análise das WebQuest..... 105
3.1.2.4. WebQuest: produto final..... 109
3.1.2.5. Concepção dos participantes da comunidade discursiva sobre o gênero WebQuest..... 112

CAPÍTULO 4: PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS PARA O LETRAMENTO DOS ESTUDANTES..... 115

4.1. A dimensão da leitura no letramento..... 115
4.2. Fascículo..... 117
4.2.1. Análise dos fascículos..... 122
4.2.2. Opinião dos estudantes sobre o fascículo..... 130
4.3. Contribuição dos gêneros para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes..... 130
4.4. Análise das práticas e eventos de letramento na Educação a Distância..... 132
4.5. Questionários..... 136
4.6. Conjunto de gêneros dos estudantes..... 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 141

REFERÊNCIAS..... 148

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos modificam a sociedade contemporânea em variados aspectos. No contexto educacional, em especial no que se refere ao ensino a distância, a tecnologia possibilitou o delineamento de uma nova realidade, no sentido de que ampliou os horizontes ao permitir novas práticas de ensino-aprendizagem mediadas pelas mídias digitais. No ensino a distância mediado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a troca de informações e a interação entre os participantes podem ocorrer em tempo real e com possibilidade de *feedback* mais rápido, diferentemente do que acontecia com o ensino por carta, vídeo-aulas e outros recursos utilizados. Assim, não descartando as mídias anteriores, mas integrando-as, essas tecnologias possibilitam uma nova configuração no contexto da Educação a Distância[1] (EaD), considerada como conjunto de práticas educativas específicas.

Atualmente, os cursos de graduação a distância se mostram como uma alternativa viável para aqueles que não querem ou não podem fazer um curso presencial, mas gostariam de ter um curso superior. A flexibilidade de horário e lugar de acesso de um curso a distância, que permite que o curso se molde à rotina do aluno, pode ser apontada como principal vantagem dessa modalidade. Além disso, fatores como a possibilidade de maior interação, a acessibilidade e o menor custo das mensalidades em relação ao ensino presencial, no caso das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, também figuram como principais justificativas para o crescimento da EaD no contexto brasileiro. Assim, existe uma demanda crescente relativa à EaD e, consequentemente, uma grande preocupação com a qualidade do ensino oferecido pelas instituições envolvidas. Como consequência, surgem documentos como os Referenciais de Qualidade do MEC (Ministério de Educação e Cultura), que orientam e regulamentam os cursos de ensino a distância.

Claramente, a Educação a Distância mediada pelas TIC se constitui como um tema em pauta. Por se tratar de uma realidade recente, e embora existam alguns estudos relevantes sobre o tema, ainda há carência de estudos na área. Por isso, urge aprofundar tais pesquisas a fim de investigar as nuances das práticas realizadas nesse contexto, visto que cada vez mais a modalidade a distância vem se desenvolvendo e formando uma gama de profissionais das mais diversas áreas. Além disso, a temática da EaD se constitui como muito importante, pois

[1] Neste trabalho, adotaremos a forma “Educação a Distância” sem o acento grave no “a”, conforme ocorre nos documentos do MEC. Embora algumas perspectivas considerem que há implicações no uso dos termos “ensino” e “educação”, optamos por não nos posicionar diante de tal distinção.

interessa a áreas diferentes do conhecimento, sendo por isso contemplada como objeto transdisciplinar.

Ao ingressar em um curso superior, seja na modalidade de ensino presencial ou a distância, os alunos precisam desenvolver uma série de habilidades específicas para lidar com as práticas e os eventos de letramento próprios da comunidade acadêmica. Os estudantes necessitam aprender a lidar eficazmente com a tecnologia e os recursos (multi)semióticos e textual-discursivos que permeiam o discurso eletrônico, com destaque para documentos hipertextuais e multimodais; saber selecionar as informações relevantes e confiáveis dentre a enorme quantidade de dados disponíveis, além de realizar uma leitura crítica de tais informações; e lidar com os diversos gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico, pois precisam ler e produzir textos específicos de sua área disciplinar, entre outras habilidades. Consideramos, então, que ao ingressar em um curso superior o aluno precisa desenvolver *letramentos* diversos para obter sucesso em sua carreira acadêmica e profissional: letramento acadêmico, letramento digital, etc. Dessa forma, entendemos que se faz imperativo investigar as práticas vigentes no ambiente acadêmico, a partir de um conceito de letramento essencialmente plural, visto que as práticas da esfera científico-acadêmica exigem o reconhecimento da necessidade de letramentos múltiplos. Nesse sentido, adotamos a perspectiva delineada pelos Novos Estudos sobre Letramento (cf. LEA; STREET, 1998; BARTON; HAMILTON, 2005; STREET, 2010, 2012), que propõe uma abordagem social para o estudo dos letramentos.

Embora as pesquisas realizadas tanto a respeito do ensino a distância como com relação aos letramentos necessários no ensino superior tenham esclarecido muitas questões relevantes sobre seus objetos de estudo, ainda restam muitos aspectos por investigar. Nesse sentido, encontramos especial carência de trabalhos que observem os letramentos próprios da academia no contexto do ensino a distância. Acreditamos que, com o crescimento dos cursos de nível superior nessa modalidade, torna-se necessário compreender as práticas que ali ocorrem. Consideramos, pelo exposto, que o presente trabalho se mostra duplamente relevante por discutir duas temáticas atuais e carentes de pesquisa: i) o ensino a distância mediado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ii) as práticas de letramento que acontecem na esfera acadêmica nesse contexto. Assim, com este estudo, pretendemos oferecer mais uma contribuição às pesquisas nesses temas.

Aspectos teórico-metodológicos

Para fundamentar o nosso trabalho, buscamos aporte teórico a respeito do fenômeno do letramento nos trabalhos de Lea e Street (1998), Barton e Hamilton (2005) e Street (2007, 2010, 2012), representantes dos Novos Estudos sobre Letramento (doravante NEL). Nesse sentido, Barton e Hamilton (2005) compreendem o letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas com o fenômeno da escrita, que são as práticas de letramento. Simplificadamente, temos que essas práticas podem ser observadas em eventos de letramento e os eventos são mediados por textos escritos. Relativamente aos procedimentos de análise das práticas e eventos de letramento ocorridos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) do curso de Letras a distância, adotamos a proposta de Hamilton (2000) que descreve os elementos visíveis (participantes, ambiente, artefatos, atividades) e não visíveis (participantes ocultos, domínio discursivo, rotinas que regulamentam as ações) dos eventos e das práticas de letramento. Salientamos que tais conceitos são centrais em nossa análise do dia a dia de um estudante de Letras a distância, conforme será apresentado em capítulo específico.

Consideramos também que a noção de letramento implica a categoria de gênero, visto que o letramento está intimamente relacionado a textos que estão relacionados com os variados gêneros textuais que circulam nas diversas esferas de atividades humanas. Nesse sentido, observamos como produtiva a concepção de gênero conforme explica Miller (2009), no sentido de considerá-los como forma de ação social que ocorre em situações recorrentes. Além disso, destacamos também os estudos desenvolvidos por Swales (1990, 2004) e Bhatia (1993) na perspectiva do Inglês para Fins Específicos, visto que nessa abordagem os autores se preocupam com os gêneros em contextos institucionais e/ou acadêmicos.

Salientamos que, no que se refere aos gêneros, nossa análise se pautará em uma adaptação da proposta de Bhatia (1993), que propõe considerar aspectos como:

- ✓ Observação do gênero textual em seu contexto situacional[2];
- ✓ Realização de um panorama da pesquisa existente sobre o gênero;
- ✓ Refinamento da compreensão do pesquisador sobre a comunidade discursiva em que o gênero circula (quais seus interlocutores, quais propósitos almejam);
- ✓ Coleta de *corpus* do gênero;
- ✓ Abordagem etnográfica no contexto institucional em que o gênero se realiza[3];

[2] Esclarecemos que o contexto situacional a que estamos nos referindo é o Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual ocorrem as atividades de ensino-aprendizagem do curso de Letras a Distância, objeto do nosso estudo.

[3] Vale ressaltar que "etnográfico" apresenta diferentes acepções. No presente trabalho, estamos considerando "abordagem etnográfica" de maneira ampla, no sentido de inserção da pesquisadora como *observadora* das práticas de ensino-aprendizagem ocorridas no AVA.

- ✓ Análise[4] (exploração de aspectos retóricos e análise linguística do gênero, por exemplo, entre outros aspectos; tal aspecto não foi explorado em nossa pesquisa, visto que nossa análise priorizou a relação dos gêneros com o letramento e não aspectos retóricos e linguísticos);
- ✓ Busca de informantes especialistas no ambiente de pesquisa (no nosso caso, estudantes e professores da EaD, através de ferramentas como questionário e, especialmente, entrevistas).

Com o intuito de perceber como os gêneros se configuram nas práticas da esfera acadêmica no âmbito da EaD, consideramos o conceito de conjuntos de gêneros apresentado por Bazerman (2005, p. 32). Partindo de estudo originalmente desenvolvido por Devitt (1991), o autor define conjunto de gêneros como "a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir". No presente estudo, consideramos importante incluir não apenas os gêneros que os estudantes produzem, mas também os que eles leem, visto que em qualquer atividade escrita, a leitura está subentendida; assim, neste trabalho, o conjunto de gêneros dos estudantes de Letras a Distância é composto pelos gêneros com os quais os estudantes lidam em suas atividades de leitura e escrita na esfera acadêmica no decorrer do curso.

Vale salientar que no AVA, assim como no meio digital como um todo, embora outros recursos (multi)midiáticos organizem as informações e possibilitem a interação, os processos de leitura e escrita são centrais, e se realizam através de variados gêneros textuais, conforme afirmam Cerutti-Rizzatti e Daga (2010, p. 158): "a EaD centra-se eminentemente no uso da escrita, requerendo atividade de leitura constante e reiterada, dado que o aluno não *escuta* o professor e os colegas, mas *lê* suas "falas" e responde a elas também por escrito".

Além de considerar os estudos já realizados a respeito das práticas em EaD (ALVES, 2010; COSCARELLI, 2002; MATTAR, 2011; MORAN, 2008; entre outros), bem como algumas pesquisas relacionadas com os gêneros próprios desse ambiente, como fóruns e chats educacionais, por exemplo (BEZERRA, 2011a; MACHADO, 2009; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2008; entre outros), torna-se relevante realizar estudos para compreender os recursos textuais, linguísticos e discursivos que ocorrem nos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

---

[4] Com exceção desse item, análise dos aspectos retóricos e linguísticos do gênero em estudo, em nossa pesquisa realizamos os demais propostos por Bhatia (1993), conforme foram explicitados.

Partimos do problema de que com o crescimento do ensino de nível superior na modalidade a distância, influenciado pelo desenvolvimento das TIC, novas práticas de interação emergem e se configuram. Como essas práticas ocasionam novos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, das práticas e dos eventos de letramento, é nosso objetivo geral investigar, considerando o conceito de gênero textual, quais são e como se apresentam as práticas e os eventos de letramento que acontecem no AVA de um curso de graduação em Letras a distância, bem como as percepções/juízos de valor que os participantes da interação (professores e alunos) constroem acerca desses eventos.

Constituem os objetivos específicos de nossa pesquisa:

- ✓ Identificar o conjunto de gêneros com o qual os alunos lidam (produtiva e receptivamente) ao estarem inseridos no sistema de atividades da Universidade[5];
- ✓ Descrever as práticas e os eventos de letramento que ocorrem nas disciplinas do curso de Letras a distância, analisando como os gêneros aparecem no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por quem e como são usados durante o semestre letivo;
- ✓ Analisar a percepção, crenças e valores dos participantes da interação (alunos e professores) durante o processo de ensino-aprendizagem acerca dos gêneros principais presentes nos eventos de letramento que ocorrem nas disciplinas.

A fim de proceder a uma descrição detalhada de um fenômeno como o letramento, complexificado ainda mais por ocorrer mediado pelas tecnologias, consideramos relevante constituir o nosso *corpus* através de um conjunto de dados diversificados, recolhidos por meio de instrumentos como: aplicação de questionário, com o objetivo de identificar qual o conjunto de gêneros dos alunos no ambiente acadêmico e algumas de suas considerações sobre tais textos; realização de entrevistas com professores e alunos, a fim de perceber o entendimento dos mesmos a respeito dos gêneros que mediam os eventos de letramento dos quais participam; acompanhamento das disciplinas pela pesquisadora através da observação do AVA, com o objetivo de caracterizar as práticas letradas que ocorrem no ensino mediado pelas TIC[6].

---

[5] Destacamos que, a princípio, era do nosso interesse limitar o nosso estudo apenas aos gêneros presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Com o decorrer da pesquisa, observamos que tais gêneros apontam para outros localizados fora do ambiente. Esse aspecto foi bastante positivo no sentido de possibilitar a percepção de que os gêneros não estão isolados, mas sempre mantendo relações com outros gêneros de diferentes sistemas de atividades, conforme teoria em que nos apoiamos.

[6] Informamos que os dados analisados nesta pesquisa estão disponíveis em CD anexo.

Foi realizada uma análise qualitativa[7] dos dados, a partir de uma abordagem de cunho etnográfico. Apenas com fins de organização, dividimos os dados da pesquisa em *corpus* I, *corpus* II e *corpus* III. Os participantes são alunos do curso de graduação em Letras na modalidade a distância, oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE), com início no segundo semestre de 2009 e duração de 08 períodos, que atende atualmente[8] a 62 estudantes em três polos localizados no interior do Estado de Pernambuco, nas cidades de Garanhuns, Tabira e Surubim.

Inicialmente, procedemos à observação do AVA, seguida da elaboração de uma descrição do AVA realizada pela pesquisadora no que compete à apresentação da interface do ambiente, destacando especialmente os gêneros textuais que estão disponibilizados nessa plataforma e explicitando a forma como tais gêneros aparecem, o que será explicitado no capítulo 1. Tal observação foi complementada pelas respostas dos alunos ao Questionário de Sondagem e possibilitou o mapeamento dos gêneros textuais que fazem parte do conjunto de gêneros desses estudantes dentro do contexto acadêmico. Essa descrição e os questionários constituem o *corpus* I. Salientamos que do grupo de estudantes do polo de Garanhuns[9], 05 estudantes se disponibilizaram a responder ao questionário.

A seguir, com o intuito de aprofundar alguns aspectos das questões presentes no questionário, entre outras, realizamos entrevistas orais semiestruturadas com os professores das disciplinas do semestre letivo de 2012.1 do curso de Letras a distância da UPE; dos 05 professores que ministravam aula nesse no semestre mencionado, 03 se dispuseram a participar da entrevista. Além dos professores, 03 estudantes que haviam respondido ao questionário concordaram em participar da entrevista. As entrevistas foram realizadas presencial e individualmente, sendo norteadas por algumas questões mais específicas que consideram a produção e circulação dos gêneros e a expectativa sobre esses gêneros,(ver CD anexo) a fim de caracterizar os eventos de letramento de que participam alunos e professores,

---

[7] Ao dizer "qualitativa", nos referimos a "um conjunto de técnicas de investigação, como a observação participante e as entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas [...]. A análise qualitativa fundamenta a investigação em dois sentidos: permite ajustar as expectativas que os investigadores têm sobre determinado problema social à sua realidade, [...] e apreender mais de perto determinadas realidades sociais que outras técnicas de investigação não permitem, como as que derivam da análise quantitativa" (Disponível em: <http://www.infopedia.pt/$analise-qualitativa>).

[8] Dados referentes ao mês de setembro/2012.

[9] Conforme será explicado, o polo de Garanhuns foi o mais acessível, segundo as necessidades de locomoção da pesquisadora, por isso grande parte dos dados dos questionários e das entrevistas foi recolhida nesse polo, embora os outros polos tenham sido visitados e se tenha conversado com os estudantes.

segundo eles mesmos. Esse momento foi gravado e seus dados transcritos. Tais dados constituíram o *corpus* II desta pesquisa.

Concomitante a essas etapas, a princípio, iniciamos o acompanhamento da disciplina Pesquisa Científica, que foi ministrada para a turma do 6º período. A escolha dessa disciplina ocorreu após a observação das ementas das disciplinas do curso. Na ementa dessa disciplina encontramos o objetivo de orientar os alunos a produzirem textos da redação científica, voltados para a produção do trabalho monográfico. Nesse sentido, consideramos interessante tal disciplina porque ela potencialmente trabalharia com alguns dos gêneros acadêmicos propriamente ditos (resumos, resenhas, artigos, projetos e o próprio Trabalho de Conclusão de Curso – TCC), que constituiriam parte do letramento acadêmico. No entanto, ao longo do semestre, percebemos a necessidade de ampliar a observação para as demais disciplinas ocorridas nesse período, constituindo um total de 05 disciplinas, das quais foram recolhidos os dados textuais. Acreditamos que essa decisão foi muito positiva para o desenvolvimento da pesquisa na medida em que possibilitou uma visão mais aprofundada das atividades que ocorriam nas diferentes disciplinas.

Ao longo do semestre, ocorreram variados eventos de letramento permeados por textos. Dentre esses textos, destacamos para nossa análise:

- ✓ 20 fóruns de discussão (04 de cada disciplina);
- ✓ 05 livros/fascículos (01 de cada disciplina);
- ✓ 10 WebQuests (02 de cada disciplina);
- ✓ 08 trabalhos/respostas dos alunos a uma WebQuest[10] (ver CD em anexo).

Constituíram critérios relevantes na escolha dos textos mencionados dois aspectos: primeiro, esses foram os mais citados pelos estudantes em suas respostas ao Questionário de Sondagem (conforme foi perguntando quais os textos que eles mais leem/produzem em suas atividades no curso de EaD e com os quais alguns tiveram o primeiro contato a partir do curso). Segundo, o fato de que eles contemplam atividades relacionadas, respectivamente, com comunicação/interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, leitura e produção textual. Tais textos, que foram produzidos ao longo do semestre,

[10] Trabalhos entregues por grupos de estudantes como resposta a uma WebQuest da disciplina de Sociolinguística. Tanto a disciplina quanto os trabalhos analisados foram selecionados aleatoriamente, apenas por questão de fácil disponibilidade para a pesquisadora.

constituem o *corpus* III de nossa pesquisa[11]. Os procedimentos de análise de cada gênero estão detalhados no próprio capítulo, bem como os critérios e as convenções utilizadas.

Além disso, levamos em consideração em nossa compreensão do objeto de estudo algumas informações de natureza diversa, constituídas através de conversas informais realizadas com alunos, professores, tutores e coordenadores[12], bem como outros documentos (como o projeto de implantação do curso). Em síntese, temos que:

- ✓ O *corpus* I foi constituído pela descrição do AVA e por um questionário de sondagem aplicado a 05 alunos, visando identificar quais gêneros constituem o conjunto de gêneros dos alunos, como esses gêneros estão dispostos no AVA e quais são as percepções dos alunos sobre os textos que permeiam os eventos de letramento do curso através do AVA.
- ✓ O *corpus* II foi constituído pela transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com 03 professores do curso de Letras a distância e 03 alunos que responderam ao questionário de sondagem, visando aprofundar alguns aspectos relacionadas com a caracterização das práticas e dos eventos de letramento ocorridos no curso de Letras a distância, bem como suas considerações sobre os gêneros presentes nesses eventos.
- ✓ O *corpus* III foi constituído pelos textos que permeiam os eventos de letramento ocorridos nas disciplinas: 20 fóruns de discussão; 05 fascículos; 10 WebQuests; 08 trabalhos-respostas de WebQuest. A partir da análise desses textos e de seu contexto de produção, considerando as percepções dos participantes dos eventos, procuramos descrever as práticas de letramento que se constituem no curso de Letras a distância.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado *Educação a Distância*, abordamos os aspectos relacionados com o desenvolvimento da modalidade a distância, em especial no contexto brasileiro. Comentamos as principais disposições legais que regem a EaD no Brasil e os documentos que oferecem parâmetros de

---

[11] Com exceção dos 08 trabalhos, os demais textos representam o número total presente em um semestre com cinco disciplinas, conforme o semestre que observamos. Embora tenhamos encontrado outros gêneros também importantes para o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância, como por exemplo as videoconferências e as provas, devido à delimitação e aos propósitos do trabalhos nos deteremos à análise do *corpus* mencionado. Reiteramos que esses gêneros foram escolhidos devido a serem representativos, respectivamente, nas atividades de interação, leitura e produção textual dentro dos parâmetros das disciplinas. Dois aspectos que contribuíram para essa escolha foram: i) o destaque apresentado por esses gêneros nos questionários, sendo mencionados com recorrência; e ii) o fato de todas as disciplinas conterem esses gêneros, sendo as atividades no decorrer do curso realizadas a partir deles.

[12] A partir do contato com eles em visita da pesquisadora aos polos.

qualidade; além disso, mencionamos as características das gerações por que passou a Educação a Distância e como atualmente ocorre a EaD mediada pelas novas TIC. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos informações sobre o curso e a descrição do AVA (*corpus* I), comentando a sua organização nesse ambiente. Ao final, trazemos um quadro preliminar com os gêneros encontrados que compõem o conjunto de gêneros dos estudantes.

No segundo capítulo, cujo título é *Letramento, texto e gênero*, tratamos dos conceitos em que baseamos nosso trabalho: abordamos a perspectiva dos NEL e especialmente explicamos as categorias de práticas e eventos de letramento. A seguir, tratamos dos conceitos de gênero, conjuntos e sistemas de gêneros, definindo-os e relacionando-os com nossa proposta de estudo do letramento no ambiente acadêmico.

O terceiro e quarto capítulos, intitulados, respectivamente, *Práticas e eventos de letramento na EaD: análise dos dados textuais e Práticas e eventos de letramento: contribuição dos gêneros para o letramento dos estudantes*, são dedicados à análise dos dados dos *corpora* II e III, atrelada também à revisão da literatura a respeito dos gêneros analisados. Dessa forma, no terceiro capítulo caracterizamos e analisamos os principais gêneros que mediam as práticas e eventos de letramento ocorridos no processo de ensino-aprendizagem em um curso de Letras a distância, relativos à interação e argumentação (fórum de discussão) e produção textual (WebQuest). Tal análise textual é integrada às percepções dos participantes da interação, por meio de trechos das entrevistas.

Já no capítulo quatro, abordamos a questão da leitura, realizando algumas considerações sobre os fascículos das disciplinas, discutimos a contribuição dos gêneros analisados para o desenvolvimento do letramento do estudante e realizamos uma análise dos elementos visíveis e não visíveis das práticas e dos eventos de letramentos, baseados em Hamilton (2000). Finalmente, trazemos as nossas considerações finais sobre a análise e as conclusões do nosso trabalho.

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

> Romper os paradigmas da educação tradicional na direção de uma educação mais flexível, em que o professor assume o papel de orientador e facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, enquanto o estudante desenvolve mais autonomia e responsabilidade nesse processo, é uma exigência para a educação do século XXI.

Araújo Jr

A Educação a Distância encontra-se claramente em expansão no contexto brasileiro, o que se evidencia pelo notável crescimento do número de instituições que oferecem cursos a distância, como também dos estudantes matriculados nessa modalidade nos últimos anos. Com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as práticas de ensino a distância se reconfiguram, visto que mediada pelas novas TIC a EaD[13] tem o seu alcance potencializado. Além disso, os recursos midiáticos oferecidos pelo ambiente virtual provocam uma série de modificações significativas em como os indivíduos lidam com as informações disponíveis, possibilitam uma maior interação entre os usuários dos recursos eletrônicos e apontam para a necessidade de uma reflexão a respeito das práticas educativas e discursivas realizadas nesse ambiente.

Muitos estudos vêm sendo realizados a respeito do ensino a distância a fim de compreender os diversos aspectos envolvidos no ensino mediado pelas novas tecnologias como um paradigma emergente: a coletânea organizada por Marquesi, Elias e Cabral (2008) traz importantes reflexões sobre as interações em EaD; Moran (2008) e Mattar (2011) realizam estudos sobre a compreensão do ensino a distância no cotexto das novas tecnologias; o trabalho de Coscarelli (2002) procura desmitificar e esclarecer o que é a Educação a Distância; além dos estudos realizados para compreender os gêneros encontrados nessa modalidade de ensino, como o de Bezerra (2011a) e de Lêdo (2011b; 2012a) sobre os fóruns de discussão no ensino a distância e Machado (2009) a respeito das trajetórias de letramento em EaD, entre vários outros desenvolvidos nos últimos anos.

O nosso trabalho realiza uma abordagem do fenômeno do letramento no contexto acadêmico, ocorrido em um curso de Letras na modalidade a distância. O presente capítulo é

---

[13] A modalidade de ensino a distância possui diferentes formas de nomeação, como ensino à distância, educação à distância, entre outras. Neste trabalho, não fazemos distinção na utilização desses termos, e não tratamos aqui das possíveis implicações de sentido de utilizar um ou outro, considerando-os como sinônimos.

dedicado à discussão de algumas questões relacionadas ao ensino superior a distância: inicialmente, será apresentado um breve percurso histórico da EaD; em seguida, caracterizaremos o curso de Licenciatura em Letras a distância oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE), que é objeto de nossa investigação.

1.1. Definição e breve histórico da EaD

Tal qual acontece com os conceitos de forma geral, não há uma definição única para Educação a Distância. Para o MEC, a Educação a Distância seria definida como

> a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.[14]

Moran (2008, p. 1) explica que a Educação a Distância é compreendida como o processo de ensino-aprendizagem em que "professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, [...] como a Internet. Também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes". Assim, o ensino a distância acontece de forma não presencial (em alguns casos, semipresencial), mediado por tecnologias de comunicação diversas.

Diferentemente do que se costuma pensar sobre EaD, essa modalidade não teve seu surgimento juntamente com as novas TIC, mas corresponde a uma prática antiga realizada através das diferentes tecnologias de comunicação que foram surgindo ao longo do tempo. Oliveira (2006) afirma que alguns estudiosos consideram que as origens da EaD remetem às cartas trocadas entre mestres e discípulos na Idade Antiga. No entanto, embora se possa associar essa correspondência com a ideia de ensino a distância, não se pode dizer que nesse caso se trata de EaD, visto que as práticas de ensino a distância se configuram como uma modalidade específica e sistematizada de ensino. Sobre as primeiras práticas de EaD, segundo considera Aragão (2008, p. 27), "as experiências educativas a distância começaram a ser introduzidas no mundo, de forma incipiente, no final do século XVIII, através da educação

[14] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355:educacao-a-distancia>.

por correspondência". Nessa época, um professor teria anunciado em um jornal da cidade de Boston um curso de taquigrafia por correspondência, sendo essa uma das iniciativas pioneiras de ensino a distância (OLIVEIRA, 2006).

No Brasil, na década de 1940, ocorreu a criação do Instituto Universal Brasileiro e do Instituto Monitor, que ofereciam cursos de nível fundamental, médio e profissionalizante. Ao proporcionar a possibilidade de ensino via correios, tais instituições funcionavam como alternativa de formação para aqueles que não podiam fazer um curso presencial, com a finalidade de sanar o déficit educacional e as desigualdades regionais do contexto brasileiro da época, em que grande parte da mão de obra necessitava de instrução.

Em meados da década de 1960, observa-se a inserção de meios de comunicação de massa no processo de ensino a distância, como o rádio – através dos serviços de Radiodifusão Educativa – e, na década seguinte, a televisão, a exemplo dos telecursos. A mídia radiofônica tinha um grande alcance, chegando aos lugares mais distantes do país. Assim, a Teleducação – como preferem se referir alguns estudiosos a essa fase da Educação a Distância – foi se expandindo (cf. OLIVEIRA, 2006). No Brasil, vários programas governamentais foram implantados nesse sistema a fim de qualificar as pessoas, como o projeto Minerva. Contudo, seguindo um modelo tecnicista, tais projetos não tiveram como preocupação principal a qualidade do ensino.

Com o passar dos anos, sentiu-se a necessidade de obter um reconhecimento legal para as práticas de EaD. Nesse sentido, o ano de 1996 se constitui como um marco histórico para a EaD no Brasil, pois nesse ano foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que insere a Educação a Distância como modalidade reconhecida e a equipara à educação presencial. É no Artigo 80 da LDB que encontramos a "certidão de nascimento" da EaD: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (LDB 9.394/96) (cf. quadro 01). Essa lei ainda dispõe que a EaD servirá para complementar a aprendizagem ou será utilizada em situações de emergência. Destacamos, como disposto na legislação, a utilização dessa modalidade na educação de jovens e adultos pouco escolarizados. O ensino a distância é concebido, portanto, como estratégia para diminuir o déficit educacional.

Quadro 01: Principais leis que regulamentam o ensino a distância

Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução Nº 1, de 26 fevereiro de 1997	Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou a distância.
Resolução CNE/CES Nº , 3 de abril de 2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Os links com as leis estão disponíveis em: <http://www.ead.upe.br/nead2008/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=162>.

Ainda em 1996, foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão atualmente extinto[15]. A regulamentação da EaD foi um passo importante para as práticas dessa modalidade de ensino, visto que a partir de então os órgãos competentes estabeleceram exigências para as instituições que pretendem oferecer cursos a distância, a fim de manter um "padrão de qualidade". Salientamos que a EaD existe em diferentes níveis de ensino, embora atualmente se destaque no nível superior. Em documento oficial, com versão final publicada em 2007, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC – embora não tenham força de lei – estabelecem diretrizes e requisitos mínimos que devem ser cumpridos, com fins de avaliação, regulação e supervisão no que se refere ao ensino a distância em nível superior. Assim, nos Referenciais de Qualidade fica estabelecido que, além das leis que regulamentam a EaD, é necessário o cumprimento das exigências feitas às instituições de ensino a distância:

> No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação (MEC, 2007, p. 5).

Nesse sentido, um acontecimento crucial para a expansão da modalidade a distância tal qual a temos hoje foi a criação pelo MEC da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com a UAB, ocorre a articulação das universidades públicas a fim de oferecerem cursos de nível superior a distância. Essa iniciativa tem o intuito de ampliar e descentralizar a oferta de cursos

[15] Agora, as questões a respeito da EaD, entre outras, são de responsabilidade de um novo órgão, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

superiores, objetivando a democratização do ensino superior no país. Além disso, a participação de tais instituições tem um papel importante relacionado com a preocupação em manter um controle de qualidade, visto que até então os cursos de graduação e pós-graduação a distância eram oferecidos apenas por faculdades privadas, sem esse padrão específico.

Nos últimos anos, com a popularização e o barateamento de equipamentos e serviços como os computadores e a internet, a tecnologia cada vez mais vem fazendo parte do cotidiano das pessoas e esse processo se reflete no domínio educacional também. Atualmente, muitas pessoas têm acesso à internet, muitos possuem computador em suas residências, em seu trabalho ou ambiente de estudo, ou ainda acessam a internet em casas de jogos ou *lan houses*[16]. Essa popularização apresenta-se como ponto positivo frente ao seu uso no ensino a distância.

Apenas com o avanço das tecnologias e principalmente com o desenvolvimento das novas TIC foi que a EaD se tornou tão múltipla como é atualmente. A história da EaD, portanto, está fortemente vinculada ao desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação. Considerada no contexto da Educação a Distância, a mídia eletrônica apresenta características distintas das outras tecnologias utilizadas até então, visto que não apenas permite a comunicação, minimizando a distância entre as pessoas, mas sobretudo possibilita uma comunicação mais rápida e eficaz entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, permite maior interação dos participantes entre si e entre eles e os conteúdos e possibilita a integração de variados recursos semióticos e formas de linguagem em um mesmo ambiente, dinamizando as ferramentas da EaD.

Tais recursos, próprios do ambiente digital, podem ser explorados de forma a possibilitar uma reconfiguração dos paradigmas educacionais vigentes. Vale salientar também que o ensino a distância se atualiza através dos meios de comunicação disponíveis. Ou seja, a mídia digital não exclui as outras mídias, mas as incorpora. E, embora atualmente o ensino a distância ocorra principalmente mediado pelo computador, ainda hoje podemos encontrar cursos que utilizam outras ferramentas, sendo realizados via correios ou através de recursos radiofônicos e televisivos, em outros níveis de ensino, excetuando-se o superior, que ocorre através das mídias digitais, podendo, eventualmente, ser complementado por outras ferramentas.

---

[16] Estamos considerando a facilidade de acesso às tecnologias digitais dentro dos grandes centros urbanos, de forma geral. Claro está que em um país com a extensão territorial e as desigualdades que possui, o Brasil pode apresentar lugares que não vivenciam experiências plenas de contato e inclusão digital.

É preciso atentar para o fato de que não existe apenas um modelo de EaD. O próprio documento de Referenciais de Qualidade do MEC aponta para diferentes modelos de oferta de cursos a distância:

> Não há um modelo único de educação a distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. *A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada*, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (2007, p. 7) (grifos nossos).

Os Referenciais de Qualidade também explicam que o que todos os modelos de EaD devem ter em comum é priorizar a educação, para depois pensar no modo de organização, que é a distância. Isso significa que a EaD necessita de recursos tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos próprios (equipamentos, profissionais capacitados), além de um projeto político-pedagógico apropriado, a fim de permitir uma formação crítica de qualidade para o cidadão. Assim, a tecnologia não deve servir apenas ao propósito de minimizar a distância, mas, sobretudo, de possibilitar a melhor interação entre os usuários e os conteúdos, com a preocupação central de educar; além disso, é necessária uma equipe disciplinar voltada a desenvolver ações, projetos e materiais específicos considerando o ensino a distância, visto que a mera transposição da prática realizada no ensino presencial não é adequada à realidade da EaD. Essa também é uma exigência do MEC às instituições que oferecem cursos a distância.

Outra orientação importante é que alguns cursos possuam diretrizes próprias para realização de encontros presenciais, prática em laboratório, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, conforme previsto em lei (cf. MEC, 2007). É importante salientar que além da autorização de funcionamento do MEC, determinados cursos necessitam do reconhecimento dos respectivos conselhos, como é o caso do curso de Medicina, Odontologia, Direito, entre outros.

Apesar das leis e diretrizes que regulamentam e procuram estabelecer um padrão mínimo de qualidade, isso não significa que todos os cursos a distância estejam dentro das normas, pois ainda hoje é possível encontrar cursos mediados por computador que apenas disponibilizam o material impresso para que o aluno leia, não oferecem contato entre professores e alunos, e ao final tem-se uma “avaliação” para ocorrer a entrega do certificado. Ou seja, os recursos interativos oferecidos pelas mídias digitais não são explorados nem há preocupação com a qualidade do ensino. Assim, essas práticas são unidirecionais como as que

aconteciam no ensino via correios, ressaltando-se que, no caso desse último, isso ocorre devido à limitação do meio de comunicação, o que não é o caso do primeiro. São iniciativas como essas que perpetuam a imagem de uma Educação a Distância tecnicista, conteudista e de baixa qualidade. Por outro lado, como demonstram as propostas do ensino superior mediado pelas TIC, é possível observar uma busca de metodologias próprias, de pessoal capacitado, e, consequentemente, de mudanças nas representações da EaD.

Relacionada ao breve panorama histórico apresentado sobre a EaD no Brasil, está ancorada teoricamente a divisão da EaD em modelos ou gerações, de acordo com categorias como a tecnologia adotada e o grau de interação, entre outras características. Tais aspectos serão abordados na próxima seção.

1.2. Gerações da EaD

Tradicionalmente, os estudos sobre EaD consideram o desenvolvimento dessa modalidade a partir de três modelos ou gerações, cada uma com características próprias e definidas centralmente pelo critério de qual ferramenta tecnológica é utilizada e quais possibilidades interacionais são permitidas. Percebe-se que tais modelos correspondem a momentos históricos distintos do ensino a distância. A seguir, comentamos resumidamente o que caracteriza essas gerações.

Na primeira geração da EaD, encontramos a comunicação definida pela centralidade em material escrito-impresso, como no ensino por via postal. A interação entre professor e aluno é baixa, inclusive devido ao tempo de resposta. Já na segunda geração temos a utilização, além de material impresso, de outros meios de comunicação como rádio, televisão, a exemplo dos cursos radiofônicos e dos telecursos. Embora a utilização dessas mídias tenha consistido em um avanço significativo devido ao maior alcance possibilitado, a interação ainda é limitada. A esse respeito, Scavazza (2010) explica que a segunda geração se desenvolveu fundamentada nas perspectivas industrialistas e behavioristas, disseminadas na época, e afirma que “esse modelo ainda prevalece na grande maioria das experiências em EaD, e que seus meios de comunicação principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassete ou via antena” (p. 59). A segunda geração compreende também o uso do telefone, em alguns casos de EaD, para a comunicação entre os participantes.

A terceira geração se desenvolve a partir do surgimento das novas tecnologias. As tecnologias digitais permitem uma maior interação entre professor e aluno, inclusive a possibilidade dos alunos se comunicarem entre si. A comunicação se torna multidirecional e

realizada principalmente através de e-mail (correio eletrônico); a interação é melhor e mais frequente. Há a utilização de várias mídias, como por exemplo o CD-ROM.

Em seu estudo sobre as gerações de inovação tecnológica no ensino a distância, Gomes (2003) apresenta o posicionamento de teóricos como Garrison, Nipper e Bates a respeito das gerações de EaD. A autora compara as diferentes perspectivas dos autores, e conclui apresentando uma proposta de síntese que acrescenta uma quarta geração de EaD, conforme representado no quadro 02. Essa quarta geração representa a aprendizagem em rede, com a exploração dos recursos que as novas TIC oferecem, de forma bastante dinâmica e muitas vezes colaborativa. Algumas vantagens permitidas por essas novas tecnologias são: a comunicação bem mais rápida e interativa do que nos modelos anteriores, a possibilidade de *feedback* mais rápido e a interação virtual síncrona (em tempo real).

Quadro 02: Características principais das gerações de inovação tecnológica no ensino a distância

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	"Aprendizagem em rede"
Cronologia	1833...	1970s...	1980s...	1994...
Representação de conteúdos	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interactivo	Multimédia colaborativo
Distribuição de conteúdos	Documentos impressos e recorrendo ao correio postal	Emissões em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivas	CD_ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para *"download"* e *"upload"*.
Comunicação professor/aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
Modalidades de comunicação disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno.	Síncrona, fortemente desfasada no tempo e transitiva.	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal e síncrona de carácter permanente (com registo electrónico).	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal e síncrona individual ou de grupo e de carácter permanente (com registo electrónico).
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio postal	Telefone	Telefone e correio electrónico	Correio electrónico e conferências por computador.

Fonte: Gomes (2003, p. 152)

O quadro 2 ilustra de maneira clara as quatro gerações pelas quais a EaD passou (e que ainda coexistem), explicitando os seus pontos mais relevantes. Como já salientamos, e isso se evidencia pelas gerações de EaD, a utilização de novas tecnologias não impede o uso das anteriores. Na verdade, o que ocorre é uma integração das mídias, uma combinação delas

com a finalidade de, ao acrescentar uma nova ferramenta, diminuir as possíveis limitações. Consideramos relevante conhecer o percurso dessa modalidade para compreender melhor como o ensino a distância se configura atualmente, caracterizando a quarta geração da EaD. Trataremos no tópico seguinte do estado atual da modalidade de ensino a distância mediado pelas novas TIC.

1.3. Educação a Distância mediada pelas novas tecnologias

No contexto educacional, em especial no que se refere ao ensino a distância, a tecnologia possibilitou o delineamento de uma nova realidade, no sentido de que ampliou os horizontes ao permitir novas práticas de ensino-aprendizagem mediadas pelas mídias digitais. Sobre isso, Feldkercher e Mathias (2010) explicam que:

> Com as novas TIC, a EaD recebeu um impulso expressivo, pois alargam-se as possibilidades de ensinar e aprender mediadas pelas tecnologias. Se, no princípio, a EaD ocorria por leituras de cartas e apostilas, atualmente ela ocorre pela utilização de distintas tecnologias que possibilitam a interação imediata entre os sujeitos (chats ou web aulas) ou o acesso ao conhecimento (vídeoaulas, fóruns de discussão, experimentação por meio de softwares ou objetos de aprendizagem) (p. 37).

Atualmente, a modalidade a distância é utilizada em vários níveis educacionais e com diferentes propósitos: para cursos os mais diversos, de idiomas, de nível técnico, de nível superior. Embora teoricamente o ensino a distância possa ser realizado em todos os níveis de ensino (fundamental, médio/técnico e superior), sua metodologia seria mais indicada para educação de adultos, visto que eles já teriam a maturidade necessária para compreender e realizar estudos mais proveitosos considerando as peculiaridades da EaD. Além disso, esse público teria, em tese, mais motivação e a possibilidade de desenvolver mais autonomia, características fundamentais para o sucesso em um curso de EaD. Assim, com as novas TIC como ferramentas de mediação oferecendo a possibilidade de maior interação e acessibilidade, ocorreu o crescimento do número de instituições que passaram a oferecer cursos a distância para atender a demanda de pessoas interessadas principalmente em cursos de nível superior.

O Censo da Educação Superior realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2010[17] observa que de fato ocorreu um aumento do número de matrículas em cursos a distância no país. Dentre os fatores que contribuíram

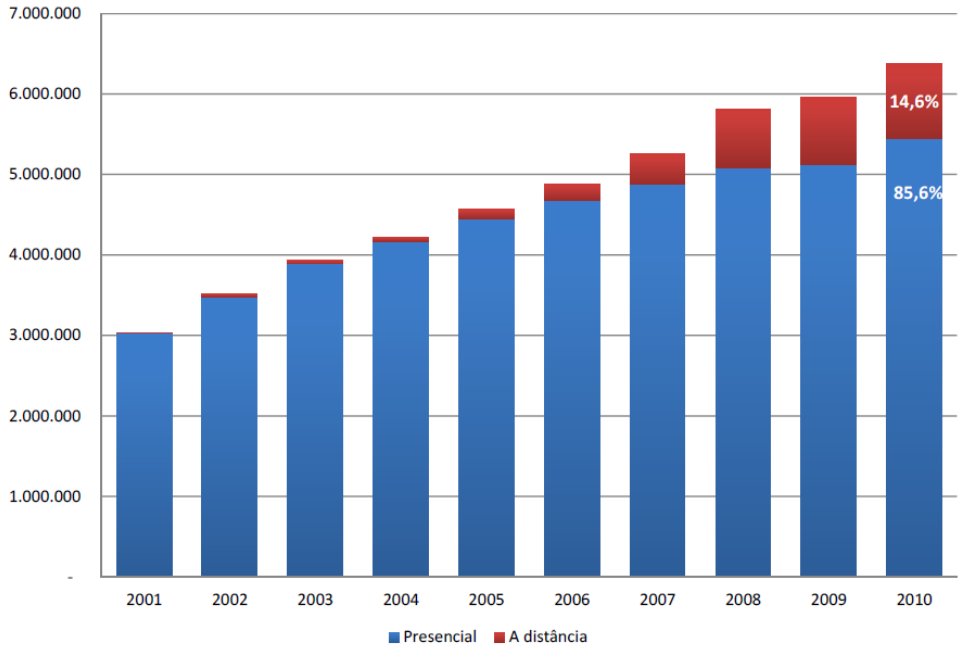
[17] Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne_e_Renan.pdf>.

para esse crescimento, o Censo destaca a iniciativa de oferecer cursos de nível superior a distância, visto que:

> a oferta de vagas na educação superior brasileira, historicamente, esteve localizada em cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial. Diante da necessidade de rápida resposta para a formação de profissionais, e com a evolução das novas tecnologias, novos formatos de cursos têm sido adotados. A saber, os cursos na modalidade de ensino a distância e os cursos de menor duração voltados à formação profissionalizante de nível superior, chamados tecnológicos. Ao observar a trajetória do número de matrículas na educação superior nos últimos anos, fica evidente o destaque do crescimento desses cursos (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 3).

Segundo a pesquisa realizada pelo Censo, a Educação a Distância atualmente apresenta importante participação na Educação Superior no país. O gráfico abaixo mostra a evolução do número de matrículas nas diferentes modalidades de ensino – presencial e a distância – no período de 2001 a 2010. É notável o aumento de matrículas na EaD, que em 2010 era responsável por quase 15% do total de matrículas no ensino superior.

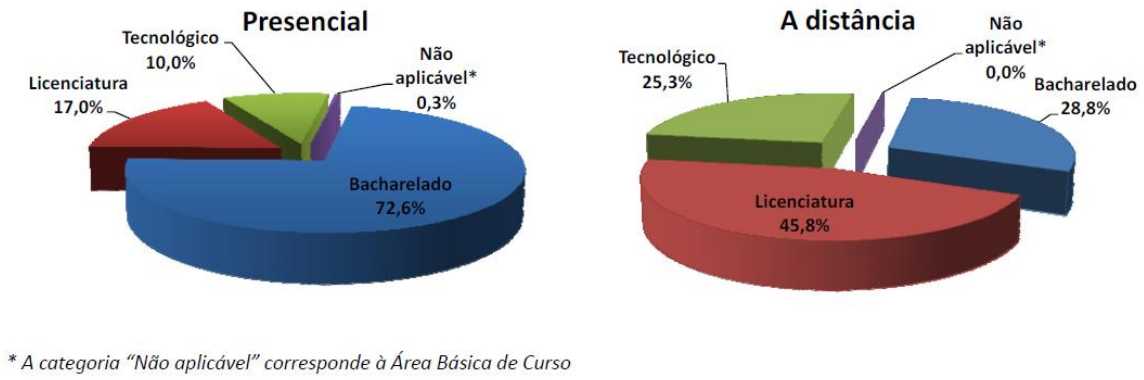
Gráfico 01: Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino (2001-2010)



Fonte: Censo da Educação Superior (2010, p. 10)

Com relação aos cursos que têm maior destaque na modalidade a distância, encontramos em primeiro lugar as licenciaturas (cerca de 46% do total de matrículas), seguidos do bacharelado (cerca de 29%) e por último os cursos tecnológicos (cerca de 25%), diferentemente do que acontece nos cursos presenciais, conforme o gráfico 2:

Gráfico 02: Número de Matrículas por Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico (2010)

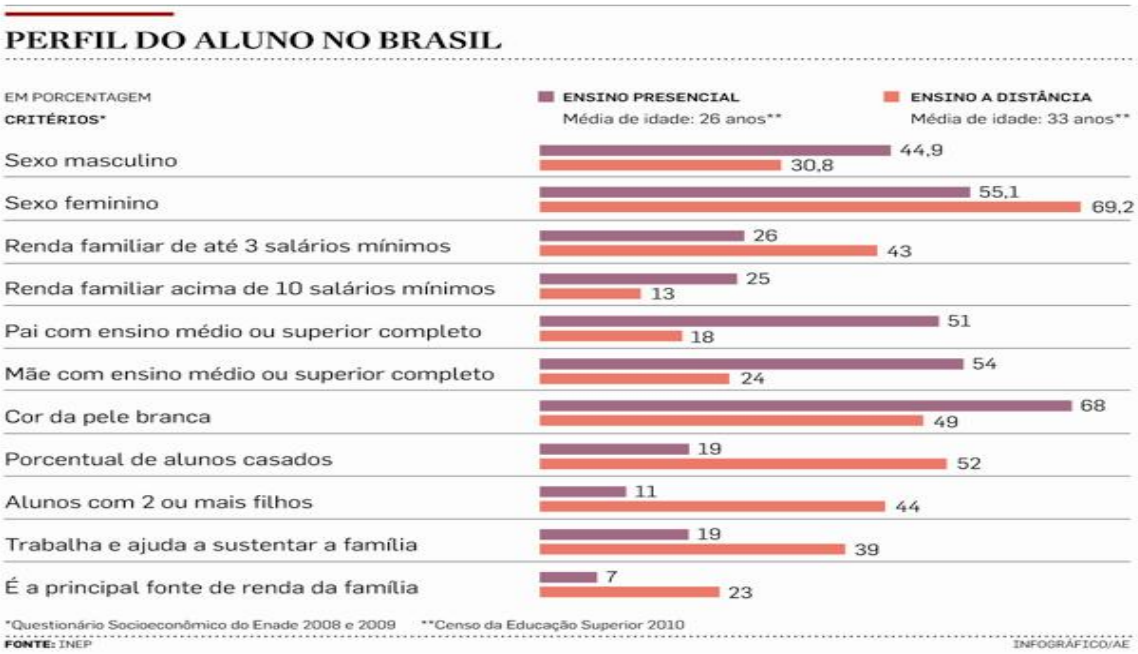


Fonte: Censo da Educação Superior (2010, p. 10)

Os gráficos acima demonstram em números o significativo crescimento da modalidade a distância nos últimos anos. Com relação ao perfil dos estudantes de EaD, as pesquisas indicam que, de maneira geral, eles apresentam uma média de idade maior (são mais velhos) que os estudantes da modalidade presencial, possuem uma renda menor, em comparação aos estudantes do ensino presencial, são em sua maioria mulheres e, em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho. O gráfico 03 ilustra o perfil do estudante de EaD, em relação ao perfil do estudante do ensino presencial, trazendo outras informações[18]:

[18] Claro que, ao realizar o levantamento dos dados para compor o perfil do estudante de EaD, o resultado é apontado de maneira generalizada, e que cada curso em cada localidade específica apresenta o seu perfil, mais ou menos próximo do padrão. Foi possível observar isso em nosso estudo no caso do polo de Tabira – PE, em que o padrão socioeconômico dos estudantes estava mais próximo do apresentado para a modalidade presencial (pessoas mais jovens, com renda maior, etc.). Tais aspectos se mostraram diferentes da nossa expectativa inicial; atribuímos essa configuração à realidade local da cidade: devido ao fato de não haver outras instituições de ensino na cidade e haver certa dificuldade de locomoção para cidades próximas que tenham faculdades (por causa de problemas na estrada, por exemplo), os estudantes ingressam no ensino a distância logo após concluírem o ensino médio.

Gráfico 03: Perfil do estudante de EaD no Brasil



Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,tecnologia-democratica,841300,0.htm?reload=y>

Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem da EaD, assim como no meio digital como um todo, embora outros recursos (multi)midiáticos organizem as informações e possibilitem a interação, leitura e escrita são centrais, através de variados gêneros textuais. Por isso, é relevante também realizar estudos para compreender os recursos textuais, linguísticos e discursivos que ocorrem nos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade, pois alguns aspectos se apresentam no ensino a distância de forma diferenciada.

É possível afirmar que na EaD ocorre uma ressignificação do conceito de aula e dos elementos que a envolvem. A esse respeito, Moran (2008) ressalta que as aulas na EaD não têm um espaço físico e tempo determinados para ocorrer, mas as tecnologias permitem que essas noções sejam bem mais flexíveis. Nesse sentido, o papel dos atores sociais que participam desse processo se modifica significativamente. Em seu estudo sobre a história da EaD, Melo e Sousa (2010) realizam a comparação entre os paradigmas de ensino presencial e a distância, dispondo alguns aspectos relativos às diferenças entre eles, conforme sintetizado no quadro 03.

Apesar das categorias serem apresentadas de maneira um tanto dicotômicas em que ensino presencial adquire a conotação de tradicional, inadequado, desprovido de tecnologia ou uso de mídias, na medida em que podemos considerar que não apenas professores e estudantes no ensino a distância podem ser polifônicos e podem utilizar as tecnologias para

transpor as barreiras físicas da sala de aula, mas no ensino presencial também, destacamos a consideração do espaço na EaD ser múltiplo.

Quadro 03: As categorias Pessoa, Tempo e Espaço nas modalidades de ensino convencional e a distância

Ensino presencial	Ensino a distância
Pessoa:	**Pessoa**:
Professor/Estudante	Professor/Estudante polifônicos
Tempo:	**Tempo**:
FÍSICO	VIRTUAL
AGORA	"AGORA" MÚLTIPLOS
PRESENTE	SEMIPRESENCIAL
Espaço:	**Espaço**:
FÍSICO	VIRTUAL
AQUI, *IN LOCO*	"AQUI" MÚLTIPLO,
CAMPUS, SALA DE AULA	AVA, ON LINE, OFFLINE

Fonte: Melo e Sousa (2010, p. 10)

Esse é um dos principais fatores apontados como vantagem da EaD: a flexibilidade de tempo-espaço, agora "múltiplos", pelo fato de o estudante não precisar estar presente diariamente em alguma instituição, o que permite que a rotina de estudo se molde ao estilo de vida do estudante, ou seja, é ele quem faz os seus horários e sua agenda de estudos. Essa melhor adequação do curso a distância à rotina do estudante se apresenta como bastante atrativa, mas possui ressalvas. A flexibilidade corresponde a uma maior responsabilidade por parte do aluno, que necessita de disciplina para dar conta das leituras e atividades propostas. Isso nem sempre é percebido pelo estudante, que pode apresentar grandes dificuldades para se adaptar.

Nesse sentido, o estudante de EaD precisa desenvolver autonomia; descrita de forma bastante simplória, a instituição oferece as ferramentas, oferece um conteúdo especialmente preparado para esses fins, disponibiliza tutores/professores para acompanhamento e orientação, mas o aluno precisa responder ativa e positivamente, reservando seu tempo para estudo, realizando as atividades, dizendo qual é a dúvida a ser resolvida. Na proposta de ensino a distância, o estudante é convidado a construir o seu próprio conhecimento, é chamado a desenvolver uma postura ativa e crítica diante do que lhe é apresentado e a capacidade de gerenciar suas atividades. Para Belloni (2008), o aluno autônomo é uma exceção, ou seja, a grande maioria dos estudantes de EaD ainda não se descobriram como alunos mais "independentes".

A própria questão da autonomia é complexa e precisar ser pensada de forma crítica. Tal aspecto nos leva a refletir: o que seria autonomia, no sentido real para EaD? É suficiente que as instituições ofereçam material e tecnologia, além de algum apoio que um docente sobrecarregado e mal pago, para que os estudantes construam seu conhecimento de forma proveitosa? Um aluno de EaD é mais autônomo que um aluno do ensino presencial? Enfim, trata-se de inúmeros aspectos problemáticos os quais não nos cabe solucionar, mas atentar para tais questões.

Não queremos com essas observações simplificar uma questão tão complexa, afirmando que apenas uma nova postura do aluno se faz necessária para um "maior sucesso" em EaD, pois a problemática se constitui de uma série de fatores que envolvem desde o papel dos sujeitos sociais envolvidos a, sobretudo, de forma mais profunda, uma reconfiguração do paradigma educacional.

É igualmente importante uma redefinição do papel do professor frente às práticas de Educação a Distância, também com uma postura independente e incentivadora dessa atitude no estudante. Na EaD, o foco do modelo pedagógico é o aluno e não o professor. Esse não é mais o detentor do conhecimento, mas o mediador, que assume o papel de orientador do estudante no percurso de construção da aprendizagem. Nesse sentido, os Referencias de Qualidade se posicionam da seguinte maneira: "em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante" (MEC, 2007, p. 12).

No ensino a distância, especialmente em cursos de nível superior, o papel do professor é dividido, fragmentado, pois na grande maioria das vezes ele não é o único responsável pelo material que chega ao aluno, há colaboração de tutores e toda uma equipe multidisciplinar preocupada em viabilizar o processo. As funções do docente de EaD são diferentes daquelas do docente do ensino presencial: na primeira ocorre um planejamento em larga escala, com datas e atividades pré-definidas, tudo altamente sistematizado e com prazos específicos, deixando pouco espaço para o professor manifestar sua didática pessoal, pois as coisas já estão estabelecidas, o funcionamento, os prazos. No caso do ensino presencial, embora se tenha um planejamento, há uma maior liberdade e uma centralização no papel do professor; esse, em geral, é o único responsável pela seleção de textos que vai utilizar, pelo planejamento e execução de suas aulas e atividades realizadas com os alunos. Vale destacar que o papel assumido pelo professor do ensino a distância varia de acordo com a tecnologia

adotada no curso, pois algumas tecnologias pressupõem uma maior participação do professor, e outras, menor participação.

Atualmente, mesmo com o crescimento significativo da modalidade a distância no Brasil, a EaD enfrenta um desafio em relação ao seu reconhecimento. Isso ocorre em dois sentidos: primeiramente, constitui um desafio cultural relativo à mudança de mentalidade da sociedade, que ainda tem como discurso dominante o de que a EaD é mais fácil, requer pouco compromisso e, portanto, não possui qualidade. Na verdade, o que se percebe é que não é a modalidade que define a qualidade de um curso, visto que determinados cursos do ensino presencial também enfrentam esse problema. Além disso, é importante destacar que no caso de cursos superiores as duas modalidades de ensino não apresentam distinções em seus diplomas, ou seja, não há a diferenciação se o curso foi realizado presencialmente ou a distância, de forma que o status é o mesmo. O segundo desafio que se estabelece é em nível metodológico, diante da necessidade de se desenvolverem estratégias específicas para essa modalidade, capacitar os profissionais a fim de explorar as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem mediadas pelas novas tecnologias, ou seja, descobrir "como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender que não necessariamente aquelas que conhecemos e aceitamos, da sala de aula tradicional e presencial" (PENTERICH, 2005, p. 75).

Pelo exposto, está claro que o sistema de EaD sugere uma modificação significativa das posturas que os atores sociais apresentam no momento da interação, uma nova forma de ver e lidar com o conhecimento, uma reconfiguração de paradigmas, dando destaque à autonomia do estudante, além do posicionamento do professor como mediador, pois sem isso muitas vezes encontramos conflitos, evidenciados pelo fato de que os profissionais precisam ser capacitados para trabalhar na EaD. Assim, não se trata apenas de transpor métodos utilizados na educação presencial ou utilizar a tecnologia sem preocupação com a interatividade. As tecnologias são importantes no sentido de possibilitarem a mediação tanto dos conteúdos como das relações pedagógicas, com a finalidade de se obter uma aprendizagem proveitosa.

Embora ainda esteja em processo de construção, a imagem que o ensino a distância possui vem se modificando com o passar dos anos. Assim, alguns estudos tem sido feitos para compreender os discursos a respeito da EaD, a exemplo do trabalho de Lêdo (2012b), sobre a representação dessa modalidade através da análise dos discursos veiculados em notícias sobre EaD. A autora considera que há uma abertura, ainda que tímida, para a diminuição do preconceito sobre a EaD, assinalando uma sensível mudança quanto à representação dessa

modalidade de ensino, na medida em que os discursos apontam para a construção de uma imagem mais positiva. A esse respeito, e comparando a imagem que a EaD tem hoje com a que tinha há dez anos, Belloni (2008, p. viii) conclui que:

> vista naquela época como solução paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das grandes universidades e denunciada por movimentos de estudantes e professores como uma concessão à oferta de ensino de baixa qualidade, a educação a distância aparece agora como um caminho incontornável não apenas para a ampliação rápida do acesso ao ensino superior, mas também, e eu gostaria de dizer *principalmente*, como uma nova solução de melhoria da qualidade desse ensino, no sentido de adequá-lo às exigências e características do século XXI [grifo no original].

Belloni (2008) considera a necessidade de uma "convergência dos paradigmas presencial e a distância", de modo que as experiências de EaD devem ser realizadas de forma integrada com o ensino presencial, ocasionando uma aproximação das duas modalidades, que são tratadas dicotomicamente. A autora continua, afirmando que a tendência é que a EaD se torne um elemento regular no sistema de educação, especialmente de adultos. Belloni também explica que o modelo de EaD enfatiza o desenvolvimento das habilidades múltiplas do indivíduo, tão necessárias na sociedade contemporânea, além de ampliar a autonomia e o trabalho cooperativo e não hierarquizado. Outro aspecto positivo do ensino a distância é o claro aumento das oportunidades educacionais, devido à oferta de cursos e maior flexibilidade de tempo. A autora comenta que

> neste quadro de mudanças na sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a Educação a Distância (EaD) apenas como um meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso da LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive o Brasil nos anos 70) (BELLONI, 2008, p. 4).

Assim, a EaD se apresenta como alternativa educacional viável para o Brasil, considerando sua grande extensão territorial e o fato de ainda ser marcado por questões de desigualdade e dificuldade de acesso, visto que as novas tecnologias têm papel fundamental na produção, consumo e distribuição da informação e possuem um grande potencial como ferramentas pedagógicas, pois "digitalizada, a informação se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes interfaces" (SANTOS, 2003, p. 3).

Neste trabalho, não consideramos que as tecnologias sejam as protagonistas do processo de aprendizagem, mas como artefatos culturais elas não são neutras e não devem ser utilizadas de qualquer modo. Interessam-nos os usos dessas tecnologias viabilizando

processos significativos de ensino-aprendizagem. No tópico seguinte, descrevemos o curso de Letras a distância, objeto de nossa investigação.

1.4. O curso de Letras a distância na UPE: descrição

A Universidade de Pernambuco (UPE) se originou no início da década de 1990, a partir da antiga Fundação de Ensino Superior de Pernambuco (FESP), adquirindo caráter de instituição pública. A UPE possui uma estrutura descentralizada, com 13 *campi* contemplando unidades de ensino e 3 hospitais universitários distribuídos por variadas cidades do Estado[19], oferecendo cursos presenciais. Apenas em 2004 foi criado o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UPE, homologado em 2007, e desde então essa universidade oferece também cursos na modalidade de ensino a distância, dentre eles o curso de Letras, objeto de nosso estudo. Esse curso iniciou-se no segundo semestre de 2009. A escolha de um curso dessa instituição de ensino ocorreu devido ao fato de a pesquisadora, à época da concepção inicial da pesquisa, residir na cidade de Garanhuns, um dos três polos do curso, o que facilitaria o acesso aos dados e aos participantes da pesquisa. A seguir, tecemos alguns comentários a respeitos dos polos localizados nas respectivas cidades do interior pernambucano:

a) Polo Garanhuns

Esse é o principal polo do curso de Letras, e é de onde recolhemos os principais dados para nossas análises, localizado na própria Universidade de Pernambuco, no Agreste do Estado. Esse polo dispõe, além dos requisitos de estrutura mínima presentes também nos demais, como biblioteca e laboratório de informática, de uma sala de videoconferências equipada com aparelhagem moderna que possibilita a interação entre os três polos e a coordenação central do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Conta com 20 alunos matriculados, com o apoio de 2 tutores presenciais e 2 tutores a distância. É interessante destacar que o curso de Letras também é oferecido presencialmente em dois turnos pela Universidade.

b) Polo Surubim

[19] Disponível em: <http://www.upe.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=162&Itemid=2>.

Esse polo localiza-se a cerca de 120 km da capital pernambucana. Possui 18 alunos, contando com o mesmo quantitativo de tutores do polo de Garanhuns e a mesma infraestrutura, no tocante a sala equipada com internet e computadores para uso dos alunos, além de telefone e biblioteca.

c) Polo Tabira

Esse polo, localizado na cidade de Tabira, no sertão pernambucano, distante cerca de 400 km da capital do Estado, possui 24 estudantes matriculados, sendo assim o polo com maior número de alunos. Em visita a esse polo, foi possível perceber que a cidade apresenta problemas com vias de acesso, de forma que a EaD apresenta papel essencial na formação dos moradores que não podem/querem se deslocar para estudar. Além disso, o curso de Letras se destaca considerando a cultura popular local, que conta com uma escola de poesia popular e em que poetas de todas as idades se reúnem anualmente para realizar uma semana de poesia, tendo como ponto alto o evento intitulado "mesa de glosas", em que declamam poesias e fazem versos de improviso.

O ensino a distância realizado através das mídias digitais tem as suas práticas localizadas em plataformas virtuais, os chamados AVA[20], que procuram simular as características de um espaço educacional no ambiente eletrônico. Nesse sentido, como vamos observar na descrição que se segue, esse ambiente funciona como a sala de aula virtual para o estudante de EaD, na qual ele realiza suas atividades, tem contato com os conteúdos, se comunica com os colegas e professores, entre outras ações. Um exemplo interessante dessa simulação no ambiente virtual é encontrarmos no AVA objeto de nosso estudo links como "Sala dos tutores" e "Sala dos coordenadores", que são espaços que só podem ser acessados mediante permissão dada ao perfil específico com essas funções.

Atualmente, existe uma diversidade de tipos de ambientes desenvolvidos, com os mais variados recursos, desde os que oferecem ferramentas mais simples de interação entre usuários e armazenamento/gerenciamento de conteúdo (como o Moodle), até os mais sofisticados que procuram inserir os participantes em uma realidade virtual (como o Second Life). Para Santos (2003, p. 2), "um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem". De maneira simples, podemos considerar que os AVA

[20] Também conhecidos como *Course Management System* (CMS) ou *Learning Management System* (LMS).

“apresentam recursos para disponibilização de conteúdos, materiais de apoio, informações gerais sobre professores, fóruns, chats, e-mails, salas de aula virtuais [...], ferramentas de avaliação com diversas opções de escolha” (ARAÚJO JR., 2008, p. 28), e é nesses ambientes que ocorrem as práticas educativas no ensino a distância, através de múltiplas práticas e eventos de letramento.

Existem variados tipos de AVA no ciberespaço, com diferentes formatos e preços, com interfaces próprias que procuram se adaptar às necessidades do cliente. A plataforma utilizada no curso de Letras que é objeto da nossa investigação é do tipo Moodle. Essa plataforma se tornou popular não apenas no Brasil, mas no mundo todo, e é o principal software utilizado pelas universidades públicas, especialmente pelo fato de ser gratuito e de fácil manuseio. Segundo disponibilizado na própria página do Moodle[21], se trata de um sistema de código aberto (livre) que possibilita o gerenciamento de cursos. É uma ferramenta utilizada para criar sites de web dinâmicos para os alunos. Assim, cada instituição constrói o seu AVA, dispondo das ferramentas oferecidas pelo Moodle. Apresentamos a seguir uma descrição do AVA do curso de Letras a distância[22] estudado.

É importante destacar que essa descrição foi realizada pela pesquisadora a partir da permissão de acesso concedida pelo NEAD da UPE, oferecendo *login* e senha com o perfil de visitante, uma vez que não possui vínculo com a instituição. Segundo foi solicitado, o acesso permite a visualização do AVA, dos seus conteúdos e das interações via fórum da forma como se apresentam para os alunos, sendo restrita a comunicação da pesquisadora com os demais conectados, ou seja, é possível a observação, mas não a interação entre a pesquisadora e estudantes, professores e tutores através do AVA. Dessa forma, estabelece-se que o AVA é visto de forma diferente de acordo com cada perfil de usuário (administrador, professor, tutor, aluno, observador), que tem acesso apenas às informações de que necessita. Em um primeiro momento, ao fazer esta observação, além de descrever a interface do AVA, foi nossa intenção realizar um levantamento, ainda que limitado – inclusive por representar o ponto de vista da pesquisadora, de acordo com o perfil de observador no ambiente – dos gêneros textuais com os quais os estudantes lidam enquanto estão na plataforma do curso, na medida em que tais textos constituem uma parte do conjunto de gêneros[23] dos estudantes.

---

[21] Disponível em: <http://moodle.org/about/>
[22] Disponível em: <http://www.ead.upe.br/letras2009/login/index.php> para efetuar login.
[23] Consideramos a noção de conjunto de gênero conforme proposta por Devitt (1991) e reelaborada por Bazerman (2005), conforme será explicado posteriormente.

Logo após realizar o *login* e entrar na página inicial da plataforma, é possível observar as estratégias de organização hipertextual das informações, através de vários links, inclusive links para áreas externas do AVA, como links para UAB, MEC e Capes, que quando clicados abrem os portais dos respectivos sites. Como links internos, cujas informações apontam para dentro do próprio ambiente, temos:

- Início;
- Disciplinas;
- Coordenação Acadêmica;
- Períodos Anteriores;
- Treinamento;
- Ajuda.

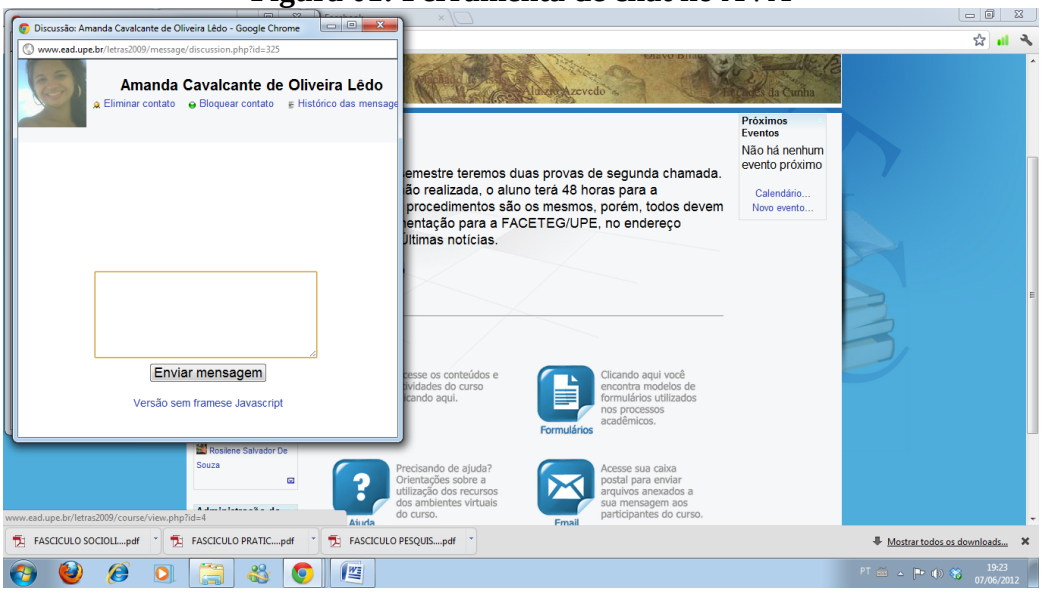
Exploremos cada um deles:

INÍCIO

Após o acesso, temos na primeira página, que apresenta muitos links organizando as informações, desde links para as disciplinas a links com figuras, como por exemplo um link com o desenho de uma carta e logo abaixo o nome e-mail (com relação a esse último, ver figura 01), demonstrando a exploração da hipertextualidade no ambiente. Apresenta a possibilidade de colocar a foto do usuário no perfil, reforçando as características multimodais do site. Nessa página também podemos observar alguns avisos da coordenação, como se ali fosse um mural, além de links com as últimas notícias relacionadas ao curso; para ler a notícia toda, clica-se no “mais”, podendo ser direcionado para o fórum de novidades que contém vários tópicos com postagens com avisos dos tutores e da coordenação do curso.

É possível visualizar em todas as páginas a informação dos usuários online nos últimos cinco minutos. Essa informação serve para ver as pessoas que estão no ambiente naquele momento e o usuário pode interagir de forma síncrona através da ferramenta de chat disponível no próprio AVA (conforme figura 01). Além da ferramenta do chat, é possível se comunicar através de um e-mail interno, que apresenta os recursos de uma conta de e-mail convencional, com pastas, em que se tem o contato dos demais usuários.

Figura 01: Ferramenta de chat no AVA



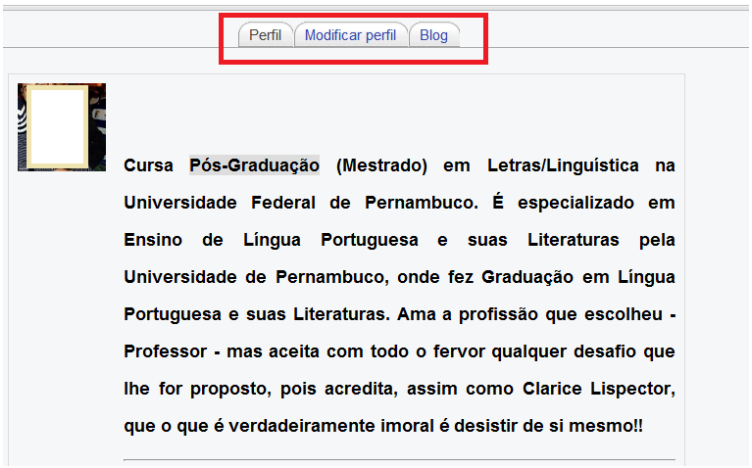
Fonte: AVA-UPE

Após esse link do Início, tem-se o das disciplinas de acordo com o período. No caso, em 2012.1 temos o 6º e o 3º período, que eram os períodos então cursados. O 6º período é referente à primeira turma desde a implantação do curso na Universidade, no ano de 2009. O 3º período corresponde à turma que ingressou no primeiro semestre de 2011, que atende apenas ao polo da cidade de Afrânio, no sertão pernambucano, e não integra o corpus da nossa pesquisa.

Ainda no Início, abaixo da foto, é possível ver o link para atualizar perfil. Tal perfil contém as informações do usuário do ambiente, seja aluno ou professor, e faz parte de um blog interno do AVA (conforme figuras 02 e 03, com grifo em vermelho na figura 02 nos links presentes). É importante observar que como é o usuário que oferece sua descrição no perfil, essa pode salientar aspectos mais profissionais, como é o caso do perfil representado na figura 02, ou aspectos mais pessoais, como gosto musical, por exemplo, conforme se apresenta no perfil da figura 03.

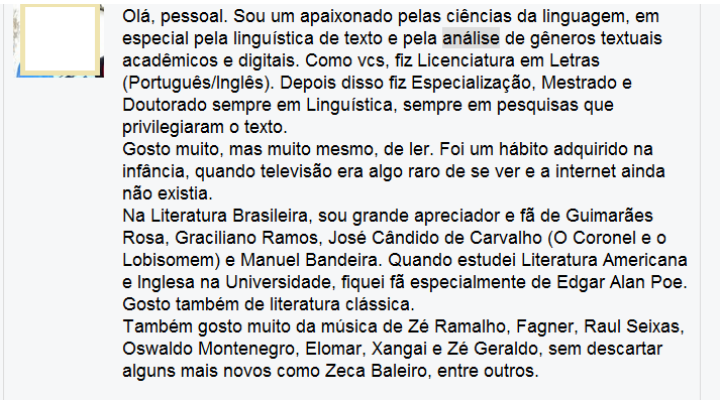
Logo abaixo da descrição, é possível ver outras informações, relativas à cidade onde mora, disciplinas oferecidas (no caso dos professores), bem como horário do último acesso, que permite saber se faz muito tempo que o usuário entrou, entre outras (conforme figura 04, com horário de acesso grifado em vermelho). Isso é interessante, no sentido de que oferece maiores informações sobre os usuários e possibilita maior contato e descoberta de afinidades, aspecto importante considerando que se trata de um curso a distância, no qual o contato entre os participantes se dá principalmente através do ambiente digital.

Figura 02: Perfil de professor no blog do ambiente (conteúdo mais formal)



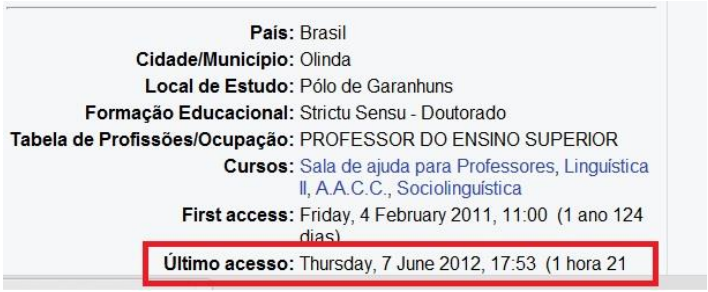
Fonte: AVA-UPE

Figura 03: Perfil de professor no blog do ambiente (conteúdo mais informal)



Fonte: AVA-UPE

Figura 04: informações complementares do perfil



Fonte: AVA-UPE

DISCIPLINAS

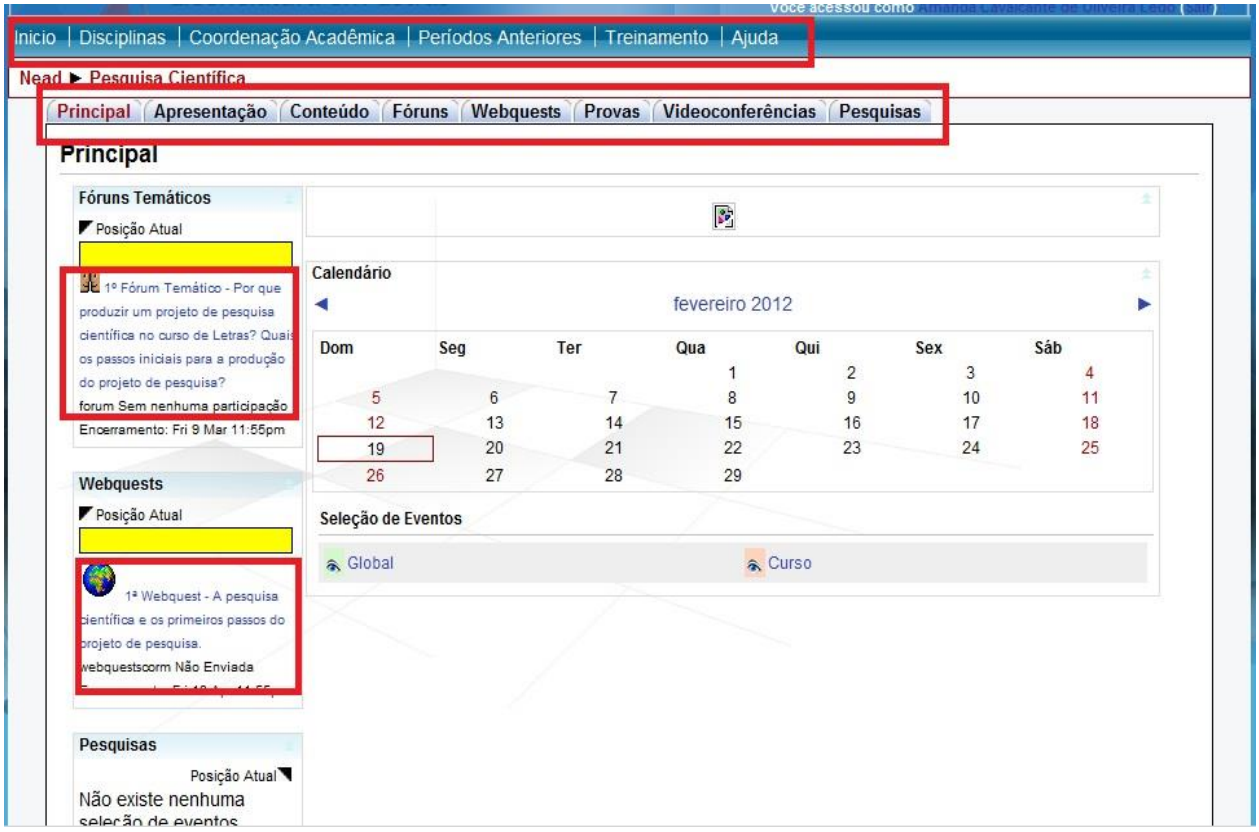
Clicando no link disciplinas, vamos encontrar os links dos períodos e clicando neles temos uma lista das disciplinas e seus respectivos professores. Escolhendo algumas das

disciplinas observamos as seguintes opções dispostas em links (os exemplos são retirados da disciplina de Pesquisa Científica; é possível observar a mesma organização em todas as demais):

✓ Principal (figura 05)

Nessa página se encontram as informações gerais sobre o andamento da disciplina, com os demais links (fóruns, WebQuests, pesquisas), e status atual. Clicando nesses links (grifados em vermelho), o usuário é direcionado para a opção escolhida.

Figura 05: Página principal da disciplina de Pesquisa Científica (6º período)



Fonte: AVA-UPE

✓ Apresentação

Na apresentação encontramos a agenda da disciplina, contendo informações específicas sobre a disciplina, como nome do professor, carga horária. Apresenta também um quadro com as atividades a serem realizadas, datas em que ocorrerão e descrição dessas atividades (figura 06). Aqui, evidencia-se o grande planejamento das atividades do ensino a distância, como mencionado anteriormente.

Figura 06: Agenda da disciplina Pesquisa Científica

AGENDA DA DISCIPLINA

DISCIPLINA	Pesquisa Científica
PROFESSOR	Giovanna de Araújo Leite
PERÍODO /CARGA HORÁRIA	6° / 60h

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

OLÁ, PESSOAL!

A pesquisa científica é essencial ao universitário. Pensar a ciência é uma tarefa importante para uma leitura na dinâmica do pesquisador no curso de Letras. Direcionar um estudo com afinco sobre a Pesquisa Científica possibilita refletir sobre questões relevantes para a descoberta e o aprofundamento de questões dentro do universo tanto da Linguistica, como da Literatura e áreas afins ao curso de Letras.

Chegou o momento de mostrarmos a importância de se fazer pesquisa científica no curso de Letras para o desenvolvimento de um projeto de sucesso na nossa área de estudo.

ATIVIDADE	SEMANA	OBJETOS DE ESTUDO
1° Fórum	1ª a 4ª semana	**Temática:** Por que produzir um projeto de pesquisa científica no curso de Letras? Quais os passos iniciais para a produção do projeto de pesquisa? **Referências: Capítulo 1**
1ª. VIDEOCONFERÊNCIA	4ª semana	**Objetivo:** Realizar um breve histórico da evolução da pesquisa científica no contexto

Fonte: AVA-UPE

✓ Conteúdo

No conteúdo, temos o material de estudos utilizado na disciplina, livros/fascículos preparados pelo professor (de maneira geral, quem elabora o material é o professor que irá ministrar a disciplina; a exceção é quando, por algum motivo, esse professor não pode continuar, é contratado outro professor que ministrará a disciplina, mesmo o outro tendo elaborado o material) que ficam disponíveis para download em pdf, ou para visualização online. Durante a visualização, é possível perceber o formato da página tal qual o livro impresso – esse material é a versão digital do livro impresso. Vale lembrar que os estudantes têm acesso a esse material impresso também.

✓ Fóruns[24]

Nessa opção, encontramos os links dos fóruns realizados na disciplina, que prevê a realização de quatro fóruns, com temas distintos e referentes ao que está sendo trabalhado na disciplina. Além desses fóruns, temos o "fórum tira dúvidas" (cuja participação não é obrigatória). Ao clicar em algum fórum, aparece primeiramente a problematização da temática a ser discutida nesse fórum, e abaixo vão listadas as postagens dos estudantes. A

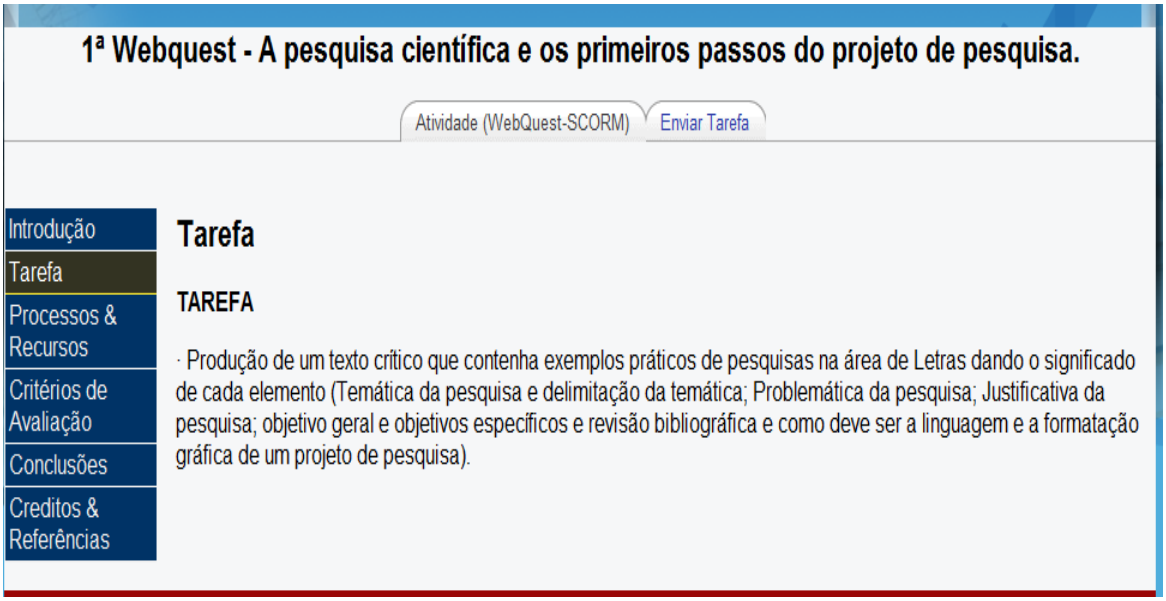
[24] Neste trabalho consideramos o fórum como gênero, não nos posicionando quanto ao fórum como ferramenta. Trataremos mais detalhadamente disso adiante.

participação no fórum é obrigatória, pois corresponde a uma atividade avaliativa que representa 20% da nota do estudante.

✓ WebQuests

São previstas duas WebQuests em cada disciplina. A WebQuest consiste em alguma atividade proposta pelo professor da disciplina para a avaliação e nota do estudante. Ao clicar no link de algumas WebQuests, aparecem outros links contendo os tópicos em que as WebQuests são organizadas, e clicando em cada uma recebemos uma orientação a ser seguida (figura 07).

Figura 07: Tarefa a ser realizada na 1ª WebQuest da disciplina Pesquisa Científica



Fonte: AVA-UPE

Temos a seguinte organização da WebQuest[25] (cada uma contendo as devidas orientações para a realização da atividade):

- Introdução;

- Tarefa;

- Processos e recursos;

- Critérios de avaliação;

- Conclusões;

- Créditos e referências.

[25] Mais adiante, consideraremos os aspectos da WebQuest mais detalhadamente, na realização da análise desse gênero.

✓ Provas

Nesse tópico, as provas que forem realizadas ficam disponíveis para download em formato pdf.

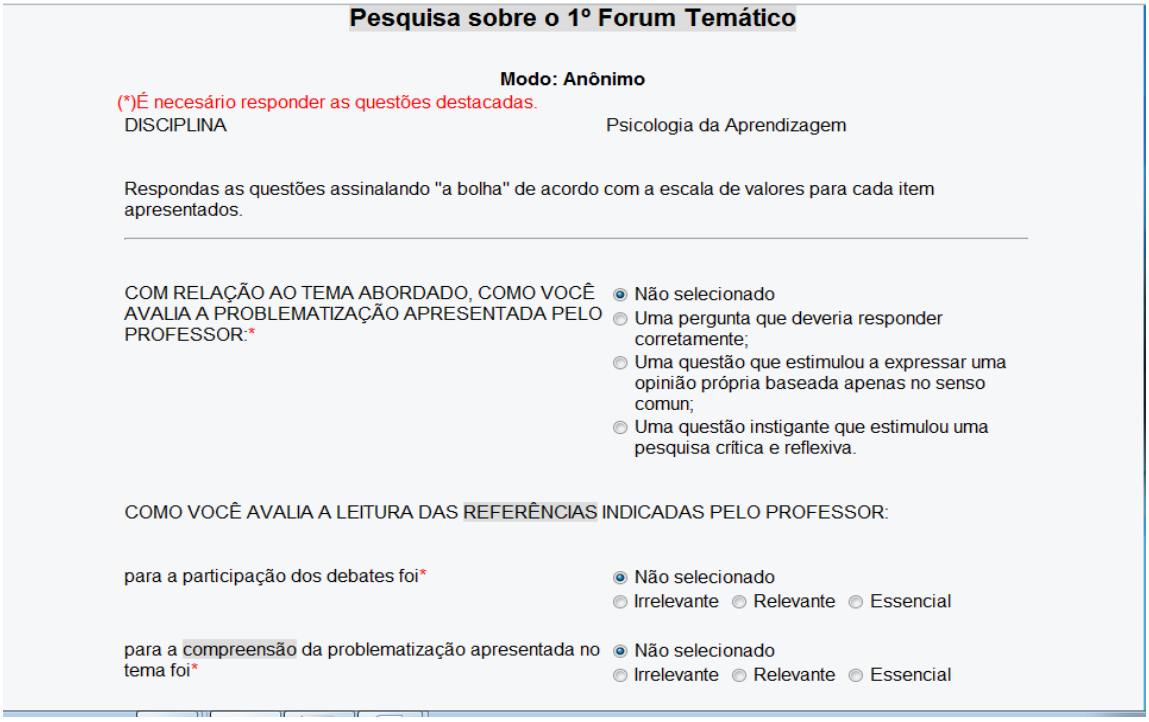
✓ Videoconferências

Neste tópico, observamos o planejamento das videoconferências da disciplina, contendo informações como o tipo da videoconferência, o título da mesma, os assuntos a serem abordados (listados em tópicos), a sequência das atividades, sistematização, síntese e recursos. São previstas quatro videoconferências durante a disciplina.

✓ Pesquisas

Nesse tópico, ocorre uma pesquisa realizada com os alunos a respeito da produtividade da disciplina cursada e da relevância dos métodos e assuntos abordados, à qual os estudantes respondem marcando alternativas (figura 08). São perguntas diretas que visam avaliar a qualidade das atividades realizadas no curso.

Figura 08: Pesquisa para saber a opinião do estudante a respeito das atividades realizadas



Pesquisa sobre o 1º Forum Temático

Modo: Anônimo

(*)É necesário responder as questões destacadas.

DISCIPLINA — Psicologia da Aprendizagem

Respondas as questões assinalando "a bolha" de acordo com a escala de valores para cada item apresentados.

COM RELAÇÃO AO TEMA ABORDADO, COMO VOCÊ AVALIA A PROBLEMATIZAÇÃO APRESENTADA PELO PROFESSOR:*
- Não selecionado
- Uma pergunta que deveria responder corretamente;
- Uma questão que estimulou a expressar uma opinião própria baseada apenas no senso comun;
- Uma questão instigante que estimulou uma pesquisa crítica e reflexiva.

COMO VOCÊ AVALIA A LEITURA DAS REFERÊNCIAS INDICADAS PELO PROFESSOR:

para a participação dos debates foi*
- Não selecionado
- Irrelevante
- Relevante
- Essencial

para a compreensão da problematização apresentada no tema foi*
- Não selecionado
- Irrelevante
- Relevante
- Essencial

Fonte: AVA-UPE

PERÍODOS ANTERIORES

Nesse link aparecem os períodos oferecidos anteriormente, as respectivas disciplinas e o semestre em que foram cursadas. Clicando em algumas das disciplinas, aparecem todas as informações que foram descritas no quesito DISCIPLINAS acima, com a diferença de que como as disciplinas já ocorreram, existe um "X" marcando os eventos ocorridos e sua posição atual, ou seja, terminada, como fóruns, WebQuests, etc. Consiste no registro dos períodos cursados.

Finalmente, os links para Coordenação Acadêmica e Treinamento apresentam informações restritas ao perfil de observador. No caso do link Ajuda, encontramos a disponibilização de links para downloads de programas necessários para abrir alguns recursos presentes no AVA, como o Adobe, necessário para abrir os fascículos em pdf. Provavelmente, visa ajudar aqueles que não possuem tais programas instalados em seu computador, facilitando o acesso a esses softwares. Além disso, ainda na Ajuda, temos Sala de ajuda para professores, Sala de ajuda para estudantes e Sala de ajuda para tutores, cujo acesso se destina a cada uma das funções exercidas, não estando disponível para o perfil observador.

Foi possível observar que as informações presentes no AVA estão organizadas a partir de diversos links, ou seja, assim como a maior parte do meio virtual, o hipertexto permeia as informações e atividades ali realizadas e tem papel fundamental: através dos links o usuário acessa a parte que lhe interessa; além disso, o hipertexto[26] permite que cada um faça suas escolhas, pois logo após o *login* no sistema, o usuário determina o seu percurso no AVA, considerando as opções disponíveis. Assim, um aluno pode acessar primeiro uma das disciplinas e em seguida realizar uma postagem no fórum, enquanto outro primeiramente checa o e-mail, e assim por diante.

Além da organização hipertextual, destacamos os aspectos multimodais[27] observados no AVA, exemplificados tanto através de ícones, como no caso da figura de um envelope para

---

[26] Estamos considerando hipertexto como um "modo de enunciação digital" (cf. XAVIER, 2002; ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009), que se manifesta através de links (ou hiperlinks). De forma que, nessa perspectiva, o hipertexto se trata "de um jeito de dizer que encontra no suporte informático possibilidades além das permitidas pela superfície bidimensional do papel, na medida em que consegue mesclar modos enunciativos diversos, como a imagem, o som e a palavra, de maneira dinâmica e flexível graças ao espaço multidimensional" (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 567).

[27] Reconhecemos, conforme apontam alguns estudiosos, que a multimodalidade e o hipertexto podem se manifestar no suporte impresso, a exemplo respectivamente de uma capa de revista e uma nota de rodapé; contudo, salientamos que o ambiente digital potencializa o uso e torna mais evidentes tais aspectos.

representar o e-mail, como de fotografias presentes nos perfis e também a diferença de fontes e destaque de letras (com negrito, por exemplo), aspectos bastante recorrentes no ambiente. Muitas vezes, a multimodalidade[28] está integrada com o hipertexto, a exemplo do ícone de envelope que leva ao e-mail ou da foto que leva ao perfil do usuário.

Assim, destacamos que tanto a organização hipertextual como a multimodalidade, na forma como ocorrem no meio digital, constituem o AVA, sendo necessário que os usuários lidem com esses aspectos em suas participações no ambiente.

Em nossa avaliação, os links e as imagens/ícones presentes no AVA são feitas de forma adequada de modo a facilitar o uso; não há uma sobrecarga de imagens, bem como a presença de vários links procuram compartimentar e simplificar o acesso, colocando em links aquilo que seria mais relevante ou mais acessado pelo usuário. Consideramos que são bem explorados os recursos que o ambiente possui e que tal organização permite o manuseio sem maiores dificuldades, inclusive para pessoas que não receberam as instruções de como navegar pela plataforma, como o caso da pesquisadora (saliente-se que este não é o caso dos estudantes, pois ao ingressarem no curso, têm uma disciplina de introdução para conhecer as ferramentas disponíveis no AVA, além do apoio dos tutores presenciais em cada polo). A seguir, apresentamos o quadro 04 em que são listados os gêneros encontrados no AVA:

Quadro 04: Gêneros encontrados no AVA

- Avisos;
- Formulários;
- E-mails;
- Ementas;
- Planejamento de atividades;
- Fóruns;
- WebQuest;
- Provas;
- Questionários da pesquisa no AVA;
- Perfil;
- Chat.

Fonte: Elaboração da autora

Concluímos este capítulo reiterando que o desenvolvimento da EaD está atrelado ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. A EaD sugere um redimensionamento das práticas de ensino, no sentido de que as relações de ensino-aprendizagem ocorrem (necessariamente) mediadas pelas tecnologias, proporcionando maior alcance das pessoas,

[28] Neste trabalho, estamos entendendo multimodalidade como a articulação de mais de um modo ou mais de um recurso semiótico na constituição do texto que colaboram para a construção do sentido.

sem a obrigatoriedade de estarem no mesmo espaço físico da sala de aula. Além disso, essa nova configuração interfere nos papéis assumidos pelos participantes da interação: embora haja a representação da função social, como por exemplo professor e aluno, na EaD cria-se uma expectativa de uma diferenciação desses papéis em comparação ao ensino presencial. Nesse sentido, espera-se um ensino centrado no aluno, que necessita ser autônomo, e o professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Com relação à descrição do ambiente virtual, ficou claro que ele se organiza a partir da disposição das ferramentas de que o aluno precisará ao longo de sua caminhada para a construção do conhecimento durante o curso, tanto no que se refere às tecnologias, aos materiais e aos diversos gêneros. Foi possível perceber que nem todos os gêneros presentes no AVA que representam uma parte do conjunto de gêneros dos estudantes são destinados a ferramentas pedagógicas propriamente ditas (como os fóruns e as provas), mas servem aos propósitos de organização das atividades (como o caso da ementa do curso) e/ou interação entre os participantes (como o chat). No próximo capítulo, serão abordados aspectos a respeito dos conceitos de gênero, eventos e práticas de letramento.

.

CAPÍTULO 2
LETRAMENTO, TEXTO E GÊNERO

> Nós pensamos numa única forma de letramento, então observamos as pessoas do local, que parecem não estar fazendo isso, e dizemos que elas não têm letramento. A abordagem etnográfica diz: "espere um momento, suspenda seu próprio julgamento, você pode achar que isso não é letramento, mas o que é que eles estão fazendo?" Então eu me sentava numa cafeteria ou casa de chá e as pessoas passavam e paravam para conversar. Anotações, livros-textos, pilhas deles: havia todo esse letramento. Então, gradualmente, o que ficou visível é que eram letramentos diferentes – letramentos no plural.
>
> Brian Street

Nas últimas três décadas, assistimos ao desenvolvimento de diversos estudos sobre letramento em diferentes perspectivas. Tais investigações tiveram desdobramentos específicos nos diferentes países em que foram desenvolvidos. Historicamente, no Brasil esses estudos estão relacionados com aspectos da alfabetização, no sentido de diferenciar o conhecimento do código de escrita (estado de alfabetizado) do (re)conhecimento dos usos, importância e práticas de escrita em variadas situações sociais (estado de letrado), que apontam para a necessidade de "alfabetizar letrando".

Mais recentemente, nas abordagens sobre o fenômeno do letramento se destaca a perspectiva social do letramento, a qual adotamos neste trabalho. Tal abordagem é representada por estudiosos como Street (2007; 2010; 2012), entre outros, dentro dos Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacy Studies*), que situam a discussão desse tema considerando em especial a relevância de três aspectos: primeiro, o letramento não é único, mas existem diferentes variedades dele; segundo, o caráter situado e local dos letramentos, do qual se depreende que as particularidades culturais possuem papel fundamental no desenvolvimento, usos e representações que os letramentos assumem, e, finalmente, a consideração de que os letramentos não são neutros, mas permeados por questões ideológicas e de relações de poder[29].

Inseridos na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL), dois conceitos se apresentam como centrais na compreensão do tema: o conceito de práticas de letramento e o de eventos de letramento (HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 2005). As práticas de letramento são amplas e estão vinculadas às questões de produção e circulação dos textos e

---

[29] Van Dijk (2008) menciona três formas diferentes de poder: o poder coercitivo dos militares e dos homens violentos, baseado na força; o poder econômico dos ricos, baseado no dinheiro; e o poder simbólico de pais, professores e jornalistas, baseado na autoridade, no conhecimento e na informação. Esses grupos têm acesso privilegiado a determinados recursos sociais e influenciam a mente das pessoas.

às relações de poder em seu entorno; elas se materializam através de eventos de letramento. Esses eventos são as ocasiões específicas, locais e situadas em que a escrita possui papel central. Dessa forma, as práticas são visíveis através dos eventos de letramento e esses se concretizam nas situações em que o texto escrito é fundamental.

O presente capítulo se propõe a discutir aspectos sobre o letramento a partir de uma perspectiva social, baseada nos NEL, considerando os conceitos de práticas e eventos de letramento, bem como as noções de texto e gênero que entendemos como relevantes para os nossos objetivos de análise. Dessa forma, o capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, realizaremos uma revisão da literatura dos estudos sobre letramento na perspectiva dos NEL. Em seguida, serão tratados mais detalhadamente os conceitos de práticas e eventos, que depois serão articulados com as categorias de gênero textual e de conjunto e sistema de gêneros. Finalmente, encerrando o capítulo, comentaremos sobre como o fenômeno do letramento se apresenta em um curso de Letras da EaD.

2.1. Perspectiva social do letramento: Novos Estudos sobre Letramento

Os Novos Estudos sobre Letramento consideram a dimensão sociocultural na compreensão dos letramentos, e afirmam que esses são situados, contextuais, específicos e ao mesmo tempo, amplos. Um aspecto importante dessa perspectiva é propor uma base etnográfica para os estudos sobre letramentos, por influência de estudos antropológicos, o que constitui uma contribuição muito significativa para essa área.

Uma das pesquisas pioneiras com a proposta etnográfica e a abordagem social para os estudos sobre letramentos foi a de Street (1984) que observou as práticas de letramento no Irã. A partir de seus estudos, o autor aponta para a necessidade da “compreensão da natureza ideologicamente situada do letramento” (STREET, 2012), ou seja, afirma que existem diferentes letramentos nas diversas comunidades e que esses não apresentam a mesma importância, pois variam de acordo com o lugar e com as necessidades dos indivíduos, bem como são influenciados pelas questões de poder que elegem um letramento como sendo o mais adequado, em detrimento dos diferentes tipos que existem.

Nesse sentido, Street (2007) enfatiza três aspectos fundamentais do fenômeno do letramento, compreendido a partir de uma ótica social, como propõe a perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento. O primeiro aspecto é que é mais adequado falar sobre *letramentos*, na medida em que não podemos falar de um letramento único, pronto e acabado, mas de variedades de letramento, que possuem significado e importância diferentes em diferentes

comunidades. Quanto ao caráter plural do letramento[30] alguns estudiosos utilizam a expressão *multiletramentos*, conforme aponta Street (2012), para se referir aos vários recursos semiótico-linguístico-discursivos que os letramentos podem englobar. Considerando a sua complexidade, tal conceito compreende tanto os variados tipos de letramento (formais/ informais), como as diversas linguagens utilizadas em sua construção. Sobre isso, corroboramos o posicionamento de Street (2007, p. 466) quando afirma que "existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento".

O segundo aspecto a ser considerado é o caráter situado e local dos letramentos, ou seja, fatores sócio-histórico-culturais influenciam significativamente na constituição dos letramentos de determinado grupo social. Isso implica dizer que os letramentos são historicamente situados e se modificam com o passar do tempo, de forma que não apenas diferenças culturais podem demonstrar as variações desse fenômeno, mas inclusive observando pessoas de gerações distintas é possível perceber que suas práticas de letramento diferem. Significa também que os usos e significados para o letramento são diversos em cada comunidade. Apesar disso, o que geralmente acontece é o estabelecimento de um modelo de letramento, um "letramento padrão" que deve ser seguido por ser considerado o "melhor" e que representa o segmento dominante.

Nesse ponto, fica claro o terceiro aspecto apontado por Street (2007): os letramentos são fortemente permeados por questões ideológicas e de relações de poder. Utilizando-se da metáfora de que existem variedades de letramento assim como variedades linguísticas, o estudioso salienta que da mesma forma que acontece com as últimas, com relação aos letramentos também temos práticas de letramento mais reconhecidas socialmente do que outras, e isso ocorre através de relações de poder. Em geral, os letramentos mais prestigiados são aqueles relacionados com as práticas mais formais e institucionalizadas, em detrimento das práticas mais informais, cotidianas.

Neste trabalho, consideramos que letramento é um conceito bastante abstrato e complexo: não se trata de uma categoria palpável, ou seja, o letramento não se pega, não se "mede" nem é possível colocar numa balança. Os letramentos são o que as pessoas fazem com a escrita; é o resultado do que elas pensam sobre e realizam com a escrita nas diversas

[30] No presente trabalho, consideramos válida a noção de múltiplos letramentos; esclarecemos que mesmo quando o termo aparece no singular, estamos considerando-o em sua dimensão plural.

situações de que participam. Os letramentos são as diferentes maneiras como as pessoas se engajam em interações mediadas por textos e os conhecimentos que desenvolvem a respeito desses textos, não apenas no que se refere aos seus aspectos formais e padrões linguísticos (estrutura composicional, mais ou menos formalidade, por exemplo), mas sobretudo os aspectos que estão relacionados à função social que desempenham em um contexto específico, à força retórica associada a eles, à ação (ou ações) que realizam, e como posicionam os participantes da interação com relação a status, poder, ideologias e outros aspectos.

Os letramentos, enfim, são as diversas formas de reconhecimento da importância e do papel da escrita na sociedade, e essa percepção varia de comunidade para comunidade. Assim, os letramentos de uma pessoa não são somente individuais, mas são formados pelo conjunto de suas práticas individuais com a escrita e a sua relação com a escrita quando esta permeia as práticas sociodiscursivas entre os indivíduos e as outras pessoas. Além disso, é importante esclarecer que a escrita é central para a noção de letramento, no entanto não é a única, visto que se faz necessário refletir sobre como ela se relaciona com a oralidade e outros recursos semióticos presentes nas práticas comunicativas cotidianas. Ou seja, a escrita pode estar atrelada a diferentes modos semióticos que certamente complexificam ainda mais o fenômeno do letramento.

Assim, compreendemos que a noção de letramento pode adquirir um sentido mais abrangente, relacionada não apenas com a leitura e a escrita, mas, além delas, pode encapsular todos os aspectos que as envolvem, incluindo a oralidade e outros recursos semióticos, como imagens, por exemplo. Essa conceituação amplia significativamente o escopo daquilo de que trata e do que é de fato o letramento, de forma que, conforme alerta Street (2012), se torna necessário ter cuidado com a banalização do termo. O autor se preocupa com a utilização de "letramento" como metáfora, no sentido de qualquer habilidade específica ou competência: letramento emocional, letramento cultural, entre outros. Nesse sentido, sem a intenção de banalizar o uso desse conceito, consideramos neste trabalho o letramento em sentido mais amplo. De maneira que, embora a escrita se apresente como ponto fundamental para esse conceito, é inegável que o fenômeno do letramento se relaciona também com a questão da oralidade, visto que muitas vezes o texto escrito precede ou sucede o oral na vida cotidiana.

Considerando os variados tipos e graus de letramento, salientamos que é relevante analisar os letramentos através de um *continuum*, na medida em que, numa sociedade em que a escrita desempenha papel central, presumimos que todas as pessoas estabelecerão alguma relação com ela, mesmo que não sejam alfabetizadas. Isso posto, dois aspectos estão

implicados: primeiro, a alfabetização não é condição obrigatória para o letramento, de forma que pessoas analfabetas também apresentam letramentos diversos provenientes de suas experiências e contatos com as escritas em ambiente informais, por exemplo; isso significa que não existe o grau zero de letramento, pois nenhum indivíduo é completamente iletrado. Segundo, também não há o grau máximo de letramento, visto que, idealmente, sempre seria possível lidar com novos textos e se engajar em novas práticas de letramento. A seguir, trataremos mais detalhadamente sobre outras questões relacionadas com uma perspectiva social dos estudos sobre letramento.

2.1.1. Modelos e abordagens para o estudo do letramento

Street (1984) considera que os estudos sobre letramento podem ser agrupados em dois modelos principais: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Bezerra (2010a, p. 140) explica que "no modelo autônomo de letramento, pressupõe-se que o mero domínio das habilidades de ler e escrever é suficiente para habilitar a pessoa a resolver satisfatoriamente todas as situações postas por uma sociedade letrada", ou seja, considera-se o letramento como um conjunto de habilidades e/ou competências que devem ser adquiridas pelos indivíduos e que podem ser transferidas através dos diferentes contextos. Sobre isso, Silva (2003) esclarece:

> Nesse modelo, o letramento é uma ferramenta neutra que pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados igualmente homogêneos em todos os contextos sociais e culturais. No modelo autônomo de letramento a grande divisa oral/escrito ainda está presente, sendo que nas sociedades em que o letramento escrito não está presente o fato é visto como uma grande "lacuna" a ser preenchida por métodos ocidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal (p. 7).

Assim, a principal crítica feita ao modelo autônomo é que ele não considera as variações culturais, ou seja, compreende o letramento como único e descontextualizado; ou seja, "pensar o letramento dentro de uma dimensão meramente técnica implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprendem a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, estão aptas a transitar em qualquer contexto letrado" (OLIVEIRA, 2009, p. 3), o que na realidade não procede. Além disso, o modelo autônomo prioriza os textos escritos em detrimento da oralidade. A leitura e escrita, nesse modelo, representam um fim em si mesmas. Consequentemente, a adoção do modelo autônomo como modelo único pode limitar a compreensão do fenômeno do letramento em sua complexidade.

Os estudos de letramento que fazem parte do modelo ideológico surgiram a partir da percepção das limitações do modelo autônomo, quando se viu a necessidade de compreender os letramentos vinculados ao seu contexto, considerando o fato de que as práticas de leitura e escrita em uma sociedade não são neutras, mas envolvem questões de ideologia e poder nem sempre explícitas. É possível observar nessa abordagem uma maior valorização das práticas de letramento não escolarizadas presentes na vida cotidiana, como as existentes no ambiente de trabalho das pessoas. Assim, o modelo ideológico procura oferecer uma visão mais crítica sobre o fenômeno do letramento, ao ponderar que os fatores locais e culturais de cada comunidade influenciam os aspectos de status e tipos de letramentos. Esse modelo compreende a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas. Tal concepção, segundo assinala Kleiman (2007, p. 15), "pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados".

Street (2007), ao apontar para o caráter ideológico dos usos da língua escrita, destaca que os usos da linguagem não são neutros no que se refere às relações de poder na sociedade. A relação entre letramentos, poder e ideologia na sociedade fica clara quando o autor reflete a respeito do seguinte ponto: o letramento de maior status é apresentado não apenas como "o melhor" ou necessário, mas como único possível, sendo os outros letramentos "apresentados como inadequados ou como tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante" (p. 472). Dessa forma, a definição do que é reconhecido como letramento tem relação com as questões de poder de uma comunidade. É válido considerar que o letramento ensinado na escola é uma importante prática da nossa sociedade, mas não é a única (KLEIMAN, 2007). De forma semelhante, na esfera acadêmica a escrita é apenas *uma* parte do letramento acadêmico, embora seja uma parte muito importante. Voltaremos a tratar dos letramentos acadêmicos em um tópico específico, mais adiante.

Em seu trabalho a respeito da leitura e da produção de gêneros acadêmicos em um curso de especialização, Bezerra (2010a) baseado em apontamentos de Marcuschi (2001), faz reflexões interessantes a respeito dos modelos autonômo e ideológico. Primeiramente, Bezerra atenta para a necessidade de se pensar os letramentos não somente com relação à escrita, mas também com respeito à oralidade, embora reconheça a centralidade daquela modalidade especialmente nas práticas acadêmicas.

Além disso, Bezerra (2010a) explica a necessidade de se considerar a categoria de gênero textual nos estudos sobre letramento. Segundo o estudioso, "no contexto atual da pesquisa sobre leitura e escrita, a categoria de gêneros textuais necessariamente se impõe

como um conceito central, qualquer que seja a teoria ou modelo analítico adotado" (p. 142), de forma que a definição de gênero adotada varia de acordo com o posicionamento teórico, desde perspectivas que levam em conta aspectos mais estruturais do gênero a outras que pontuam o seu caráter social, por exemplo. O autor também destaca que a percepção do letramento como autônomo ou ideológico não deve ser realizada de forma radical e acrítica. De maneira geral, o que ocorre é que enquanto o modelo autônomo se foca nas questões linguísticas, o modelo ideológico se foca nas questões sociais e ideológicas do letramento, contudo deve haver um equilíbrio entre elas.

Ainda na perspectiva dos NEL, Lea e Street (1998; 2008) propõem três modelos de aprendizagem para se compreender a escrita em nível superior: modelo de habilidades de estudo, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos. Os autores sugerem que os modelos geralmente usados para compreender a escrita dos estudantes "não levam adequadamente em consideração a importância das questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que a cercam, nas quais estão inseridas diversificadas práticas de escrita dos estudantes em toda a universidade"[31] (LEA; STREET, 1998, p. 157). Dessa forma, ao propor uma abordagem para os estudos sobre a escrita acadêmica, pretende-se "uma compreensão mais profunda da escrita dos alunos e sua relação com a aprendizagem em toda a academia, oferecendo assim uma alternativa aos modelos de déficit de aprendizagem e escrita com base em modelos autônomos de letramento" (STREET, 2010, p. 350). A seguir, apresentamos sucintamente as características de cada perspectiva.

Para o modelo de habilidades de estudo, o letramento é um conjunto de habilidades adquiridas pelos alunos que podem ser transferidas de um contexto para outro. Bezerra (2010a) explica que para o modelo de habilidades de estudo "o domínio das questões estruturais é visto como caminho para aquisição da capacidade de produzir satisfatoriamente os diversos gêneros acadêmicos" (p. 141). É possível perceber que tal modelo focaliza o déficit na escrita dos estudantes. Além disso, enfatiza as questões de superfície e forma textual, como gramática e ortografia. A visão da escrita nesse modelo é técnica e instrumental, está baseada na transmissão de conhecimentos e o contexto não possui muita importância.

No modelo de socialização acadêmica, observa-se a atenção para algumas questões mais amplas de aprendizagem e contexto social. Para essa abordagem, é tarefa do professor, como membro experiente da comunidade acadêmica, orientar e introduzir os estudantes às

[31] As traduções utilizadas neste trabalho são de responsabilidade da autora, exceto quando haja disposição explícita em contrário.

práticas da academia, ou seja, o seu papel é promover a aculturação dos alunos, para que eles aprendam os modos de falar, escrever e pensar dessa comunidade. Ou seja, para o modelo de socialização acadêmica, "a exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos, mediada pelo professor, é um dos caminhos para resolver os problemas do letramento na academia" (BEZERRA, 2010a, p. 142). No entanto, esse modelo trata o meio acadêmico como um ambiente homogêneo e tem-se a ilusão de que apenas por saber como ele funciona o estudante poderá participar efetivamente de suas práticas, o que não acontece de fato.

Já o modelo de letramentos acadêmicos é uma abordagem que leva em conta o componente cultural e contextual das práticas de leitura e escrita e considera que esses, por sua vez, têm implicações importantes para a compreensão da aprendizagem do aluno. De acordo com a perspectiva dos letramentos acadêmicos, não se trata apenas de lidar com a leitura e escrita de textos próprios da academia, mas sobretudo de compreender as práticas socioculturais subjacentes aos eventos de letramento de que os estudantes participam; isso inclui questões de identidade, relações de poder, constituição do estudante como autor/escritor de textos, etc. Para esse modelo, os letramentos não são transferíveis entre contextos e leva-se em consideração a questão institucional. Assim, "os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem" (KLEIMAN, 2007, p. 4). A respeito desse modelo, Bezerra (2010a, p. 142) explica que ele está alinhado "a uma forma bastante crítica do conceito de letramento ideológico, propondo-se ir além do ensino de habilidades formais de escrita e questionando a validade da simples aculturação dos estudantes no ambiente universitário", segundo estabelece o modelo da socialização acadêmica.

Segundo apontam Lea e Street (1998), o modelo dos letramentos acadêmicos seria o mais adequado, visto que apresenta um olhar mais profundo das práticas de leitura e escrita dos estudantes. Entretanto, é importante salientar que tais perspectivas não são mutuamente exclusivas, mas se sobrepõem, sendo que uma encapsula a seguinte. Além disso, cada modelo está relacionado a uma base epistemológica específica. Para Lea e Street (1998), essas três abordagens são úteis para os pesquisadores, especialmente o modelo de letramentos acadêmicos, visto que este procura se afastar de um modelo de déficit da escrita dos alunos e consideram a complexidade das práticas de escrita, levando em conta a "natureza conflituosa e controvertida das práticas de escrita" (p. 157). A respeito das três abordagens, Oliveira (2009) esclarece:

> esses três modelos não se excluem, mas se hibridizam, já que o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade,

> desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da esfera acadêmica para, então, se engajar nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas e áreas temáticas da instituição, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Ou seja, os três modelos se complementam a fim de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos (p. 3).

Diante disso, destacamos que esses modelos oferecem ferramentas teóricas para a compreensão das práticas de leitura e escrita no ensino superior e têm influenciado vários estudos sobre letramento realizados no contexto brasileiro. Finalmente, reafirmamos a validade de refletir sobre os aspectos sócio-ideológicos do letramento, contudo considerando que não apenas estes contribuem para a complexidade dos fenômenos envolvidos nas práticas de letramento dos estudantes. A seguir, serão tratadas questões sobre os letramentos na esfera acadêmica.

2.1.2. Letramento acadêmico

Como dito, o letramento não é único, mas existem variedades dele. Essas variedades, de maneira geral, são intrinsecamente relacionadas com as esferas de atividades em que os letramentos são usados, com as tecnologias utilizadas e com os gêneros que mediam as interações em cada ambiente, visto que os textos são elementos centrais nas práticas de letramento. Na medida em que as práticas de letramento realizadas no domínio acadêmico interessam diretamente a este trabalho, consideramos válido definir o que estamos considerando como letramento acadêmico e discutir alguns de seus aspectos.

No contexto brasileiro, vários estudos vêm sendo desenvolvidos para compreender melhor as práticas de leitura e escrita, e consequentemente as práticas de letramento que acontecem na academia. Sobre essa temática, estudos recentes foram desenvolvidos, como o trabalho de Lêdo (2011a), que investiga as principais dificuldades dos estudantes de EaD na leitura e produção de gêneros próprios do ambiente acadêmico; Bezerra (2010a) também estuda as práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos voltados para um curso de especialização; Alvernaz (2007) discute alguns aspectos do letramento acadêmico, enfatizando as relações de poder e as marcas de autoria em artigos científicos; Smaniotto (2010) estuda a produção de gêneros acadêmicos em um curso de formação de professores, destacando o gênero resumo; já o trabalho de Figueiredo e Bonini (2006) analisa as diferentes concepções que estudantes de mestrado têm sobre a escrita acadêmica. Embora tratem de aspectos bastante diferentes a respeito do letramento acadêmico, esses trabalhos partilham a

sinalização da complexidade envolvida nesse fenômeno, ou seja, que não é tarefa simples se inserir eficazmente nas práticas letradas próprias da academia.

É importante atentar para o fato de que os estudantes levam para a universidade, além dos letramentos escolares, os letramentos informais com os quais tiveram contato para a construção de um novo tipo de letramento, ou seja, os alunos quando entram na universidade já têm contatos prévios com outros tipos de letramento, e nesse ambiente são chamados a aprender um letramento diferente e específico, que é o acadêmico. Em geral, o que acontece é que as práticas de letramento anteriores dos estudantes não são consideradas, mas sim marginalizadas.

Além disso, não se pode esquecer, e os NEL com seu caráter etnográfico demonstram isso, que os letramentos são locais, situados, variados conforme a comunidade, de modo que a escrita é um elemento constitutivo da identidade das pessoas (cf. IVANIC, 1997). Street (2007) explica que quando nos envolvemos em atividades diversas de práticas de letramento nos diversos ambientes sociais, como por exemplo frequentar um curso, realizar algum trabalho, frequentar uma igreja, estamos não somente lendo e escrevendo determinados textos, mas sobretudo assumindo ou negando as identidades associadas a essas práticas, isso porque o que a pessoa é está vinculado às práticas de letramento com que se envolve. Fica claro, portanto, que os estudantes trazem sua própria experiência de construção de significado e identidade para as práticas de escrita. Assim,

> se encararmos o letramento como ‘simplesmente ler e escrever’, no sentido de codificar e decodificar imagens, como uma ferramenta, um conjunto de habilidades, ou uma tecnologia ou como algum tipo de processo psicológico, não poderemos compreender a nossa experiência com letramento. Ler ou escrever é sempre ler alguma coisa com um conhecimento em particular. Diferentes tipos de textos requerem alguns diferentes *backgrounds* e algumas habilidades diferentes para serem lidos. Textos particulares podem ser lidos em diferentes caminhos, considerando as diferentes experiências das pessoas nas práticas em que esses textos ocorrem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2).

As autoras consideram de maneira clara que desenvolver letramentos não é uma questão de saber ler e escrever um determinado gênero de texto, mas aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em específicos contextos de uso, pois usamos o letramento para gerar e comunicar significados e convidar outras pessoas a fazerem o mesmo.

Assim, considerando-se o modelo dos letramentos acadêmicos conforme proposto pelos NEL, evidencia-se que o letramento acadêmico significa mais do que leitura e escrita por si, pois implica (re)conhecer estratégias textuais, linguísticas e discursivas inseridas em determinado campo do conhecimento, bem como as relações sociais que permeiam essas

práticas. Um aspecto relevante sobre letramento acadêmico é que a participação efetiva do estudante no contexto acadêmico e a apropriação dos discursos e das práticas desse domínio pelo estudante dependem principalmente da compreensão e uso dos gêneros textuais específicos da academia. De forma que o engajamento efetivo dos alunos no discurso acadêmico, e consequentemente o desenvolvimento do letramento acadêmico, estão atrelados à utilização adequada dos gêneros exigidos. Como iremos explicitar mais adiante, a noção de gênero não se refere apenas a aspectos estruturais e linguísticos, mas especialmente à função social que o gênero assume e a sua força retórica reconhecida pelos participantes da interação. Outro ponto importante discutido pelos NEL é a consideração de que as práticas de letramento variam através das diferentes áreas disciplinares, de forma que o que é considerada uma boa escrita em uma área pode não ser em outra.

O letramento acadêmico, então, se manifesta em inter-relação complexa com as demais formas de letramento que o estudante vivencia, no âmbito das práticas sociais de que participa ou participou, na construção de sua própria identidade, visto que no contexto acadêmico o aluno utiliza diversos conhecimentos pessoais adquiridos nas diferentes esferas de atividades. O letramento acadêmico, portanto, é entendido neste trabalho como "o processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as formas de interagir com a escrita para os fins específicos desse domínio [acadêmico], sem, contudo, desconsiderar, nessas interações com a escrita, a história de letramento dos alunos" (OLIVEIRA, 2009, p. 5). O letramento acadêmico não é visto, portanto, como uma realidade estanque, pronta e acabada.

Além disso, ao ser inserido efetivamente nas práticas de letramento do contexto acadêmico, o estudante vai sendo familiarizado não somente com as formas de ler e escrever, mas com as maneiras de pensar, agir e compreender dessa comunidade, de forma a se adequar às exigências de sua audiência ou da situação comunicativa específica, com o modo como se constituem os diferentes campos do conhecimento, as diferentes disciplinas, os diferentes professores e os diferentes gêneros com os quais os estudantes lidam e através dos quais eles se movem. Ele ainda necessita compreender e se engajar nas interações do ambiente acadêmico considerando o seu papel social naquela instituição, ou seja, observando as relações de poder envolvidas, as hierarquias e status de cada participante e como tais aspectos têm implicações para o uso da linguagem e, principalmente, dos gêneros (quem pode produzir determinados gêneros, como se dirigir a uma pessoa de cargo superior, etc.). Assim, os gêneros apresentam um importante papel de regulamentação e legitimação das práticas acadêmicas.

Assim, torna-se essencial refletir sobre o letramento acadêmico “a partir de uma perspectiva sociocultural como formas de ler e escrever que somente podem ser compreendidas nos contextos das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas a que estão integradas, de que fazem parte” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 1). Com relação aos letramentos acadêmicos que os estudantes precisam desenvolver, Oliveira (2009) afirma que precisam ir além da habilidade de ler e escrever em diferentes disciplinas e/ou para diferentes professores, pois implicam um engajamento efetivo nessas práticas. Baseada em Gee (1996), a autora comenta:

> Para que os alunos possam se assumir *insiders* da comunidade acadêmica precisam entender o funcionamento dos inúmeros Discursos que circulam nela, bem como as formas de constituição dos gêneros discursivos próprios dessa esfera, e isso envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade (p. 8).

Uma ressalva importante sobre os letramentos em geral e, no caso que estamos discutindo, o letramento acadêmico, é que se trata de lugar de conflitos e negociação. De forma que, por exemplo, embora o letramento acadêmico esteja associado a determinadas convenções sociodiscursivas, tais convenções são modeladas, em maior ou menor grau, pela ação dos indivíduos. Conforme aponta Alvernaz (2007, p. 1), “apesar do alto rigor científico e formal das convenções existentes no meio acadêmico, esse contexto é regido por tensões/conflitos: regulamentações e desregulamentações do uso da língua”; ocorre que “o indivíduo não goza de total liberdade para modificar convenções, mas pode influenciá-las mesmo sendo sujeito a elas” (p. 12).

Isso acontece porque, diferentemente do que afirmam os modelos mais tradicionais sobre letramento, que se mantêm focados na problemática de quais impactos os letramentos causam sobre os indivíduos, uma nova perspectiva propõe observar como as pessoas se apropriam e adaptam os novos letramentos com os quais lidam. Nesse sentido, os NEL propõem a reflexão sobre o fato de que as pessoas não se apoderam dos letramentos de forma passiva, mas pelo contrário, o fazem de forma ativa, sobretudo transformando e aplicando criativamente as novas habilidades (cf. STREET, 2007). No entanto, vale salientar que, no caso do letramento acadêmico, tem-se menos liberdade, especialmente quando se trata de pessoas recém-chegadas à comunidade acadêmica, portanto, sem autoridade reconhecida e muitas vezes sem experiência para explorar mais criativamente o letramento.

Tal aspecto se evidencia no processo de socialização de conhecimentos que faz parte da construção do letramento, quando é requisitado do estudante que ingressa no ambiente

acadêmico que domine as normas linguísticas, discursivas e de práticas sociais típicas da academia, sem que, no entanto, ele tenha experimentado um contato prévio significativo com tais práticas. Estabelecem-se então expectativas sobre as práticas de letramento do estudante, relacionadas com um "letramento acadêmico padrão" que ele necessita desenvolver. Essas expectativas, conforme explica Street (2007), são culturalmente determinadas e ideologicamente postas como adequadas. Ou seja, o estudante tem pouca liberdade para alterar os aspectos das práticas de letramento que lhe são propostas, no entanto a própria ressignificação que faz dessas práticas e de seus usos, que são diretamente relacionados com as identidades que assume na sociedade, constitui um ponto de negociação das práticas letradas. Consideramos que refletir sobre a natureza conflituosa e dinâmica do letramento acadêmico é importante para destacar a necessidade de cidadãos críticos e não apenas reprodutores de discursos.

Concluímos esta discussão salientando a complexidade do desenvolvimento, pelo aluno, do letramento acadêmico, construído a partir de uma compreensão das maneiras de falar e agir discursivamente na comunidade acadêmica, a partir de suas práticas de letramento anteriores e do (re)conhecimento de estratégias linguístico-textuais e genéricas, bem como das práticas sociais em que o estudante está inserido e nas quais está se engajando. Na seção que se segue, apresentamos os conceitos de práticas e eventos de letramento, que dentro da perspectiva dos NEL correspondem a categorias que permitem a melhor compreensão da noção de letramento.

2.2. Práticas e eventos de letramento

Para os Novos Estudos sobre Letramento, bem como para o nosso trabalho, dois conceitos se apresentam como centrais: o conceito de práticas de letramento e o de eventos de letramento, pois possibilitam a melhor compreensão do fenômeno do letramento e das práticas sociais que o envolvem.

Street (2007) posiciona a discussão contemporânea sobre letramento numa perspectiva mais ampla enfatizando que ao considerar que as práticas de letramento são variadas e complexas tanto quanto os seus contextos, procura "situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica" (p. 465). O autor afirma inclusive que é mais adequado falar em práticas de letramento do que em letramento como tal. É valido salientar que, nesse sentido, falar em práticas de letramento é uma maneira de evitar a limitação do próprio conceito de letramento como algo possível de se

adquirir e transmitir de forma pronta e acabada, destacando seu caráter sócio-histórico e dinâmico.

As práticas de letramento são abstratas, específicas e não universais; dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita de uma comunidade (cf. STREET, 2012). Essas práticas modelam os eventos de letramento, oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e da escrita pelas pessoas nas diversas situações comunicativas. Na vida real, não há necessariamente a separação explícita das práticas de cada domínio, ou seja, "tais práticas são híbridas e sobrepostas" e "as pessoas aplicam práticas aprendidas em uma situação em novas situações" (BARTON; HAMILTON, 2005). Isto não significa que o que se aprende em um domínio é transferível para outro, mas que esses recursos podem ser combinados de novas maneiras ou para novas finalidades.

Essas práticas, assim como as demais práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais mais amplas (cf. STREET, 2012), aspecto que reflete o caráter ideológico que as permeia. Assim, as questões de poder que estão envolvidas nas práticas de letramento influenciam o maior ou menor status social que elas apresentam:

> É claro que algumas práticas são dominantes em relação a outras, que o letramento é significativo para as instituições em que os eventos estão localizados, e que questões de poder são importantes. Na verdade, a maioria das interações de letramento envolvem distribuições desiguais de poder entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 4).

Street (1984) define as práticas de letramento "como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos". Ainda segundo o autor, as práticas de letramento acrescentam ao conceito de evento modelos sociais que esclarecem sua natureza, inserem-no em um contexto funcional e lhe atribuem significados (STREET, 2012). As práticas de letramento são, portanto, as coisas que as pessoas fazem e pensam sobre o que fazem com a leitura e a escrita em contextos específicos, isto é, as normas, os direitos, os deveres, os papéis sociais assumidos, as relações estabelecidas, as expectativas, as percepções e as atribuições de valores realizadas pelos participantes da interação ao longo do tempo em relação às práticas de leitura e escrita disseminadas na comunidade. Um aspecto importante é que as práticas são visíveis a partir dos eventos de letramento, que são definidos como situações em que o texto tem papel central.

Heath (1983) descreve um evento de letramento como qualquer ocasião em que a escrita é parte integrante da natureza da interação entre as pessoas e dos processos interpretativos. Vieira (2005) esclarece que "os eventos são ocasiões em que um texto escrito

(ou mais de um) é elemento essencial nas interações entre pessoas (participantes) e nos processos de construção de sentidos que aí se desenvolvem" (p. 104). Esses eventos de letramento podem ocorrer em ambientes institucionais formais, como na universidade, e também ambientes informais, como no lar.

Além disso, as realizações de eventos de letramento não estão necessariamente ligadas à alfabetização, mas ocorrem antes, durante e depois desse processo. Uma criança que ainda não foi alfabetizada que "lê" o livro de historinhas ou que "lê" um convite de festa de aniversário enviado por um amigo está inserida em eventos de letramento, pois é capaz de reconhecer as funções sociais desses artefatos escritos. No caso da EaD, a escrita é central para a interação, que se atualiza no interior de eventos de letramento de natureza variada, na medida em que os estudantes participam de diferentes atividades mediadas por textos, como leitura e produção de textos próprios da esfera acadêmica, comunicação com os colegas e professores, entre outras.

A distinção entre eventos e práticas foi retomada por Barton e Hamilton (1998), em que os autores descrevem os eventos de letramento como "atividades em que a escrita tem papel fundamental", e as práticas de letramento como atividades regulares repetidas, que são observáveis em eventos mediados por textos escritos. Esses estudiosos consideram que as práticas de letramento são definidas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, e prescrevem quem pode produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 1998). Os autores esclarecem ainda que tais práticas são os modos culturais gerais de utilizar a língua escrita, dos quais as pessoas fazem uso ao longo de suas vidas. Para eles, através da observação dos eventos de letramento é possível analisar os textos como vestígios da prática social subjacente e das ideologias, crenças e valores enraizados. Assim, esses conceitos são valiosas ferramentas analíticas para os estudos sobre letramento.

Dantas (2005), ancorado na proposta de análise de Hamilton (2000), explicita os elementos visíveis e não visíveis nas noções de práticas e eventos em seu trabalho sobre blogs. A respeito desses elementos, Dantas comenta que tais elementos constituem uma maneira viável e apropriada para utilizar esses conceitos adequadamente em uma análise e descrição do fenômeno do letramento. Nessa perspectiva, os elementos visíveis nos eventos de letramento são:

- ✓ os participantes (os indivíduos que interagem com os textos escritos);
- ✓ o ambiente (as circunstâncias físicas imediatas nas quais ocorre a interação);
- ✓ os artefatos (as ferramentas materiais e acessórios que estão envolvidos na interação, o que inclui os próprios textos);

- ✓ as atividades (as ações desenvolvidas pelos participantes no evento de letramento).

Hamilton (2000) também descreve os elementos que compõem as práticas de letramento, mas não são visíveis; no entanto, podem ser inferidos a partir dos eventos de letramento a que estão associados. Assim, devido ao seu caráter abstrato, as práticas de letramento apenas são localizáveis através dos eventos de letramento. Os seus elementos são:

- ✓ os participantes ocultos, quer dizer, as outras pessoas ou grupos que estão envolvidas nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e qualquer outra forma de regulação de textos escritos;
- ✓ o domínio prático no qual o evento tem lugar e de onde tira seu sentido e propósito social; todos os demais recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, entendimentos, modos de pensar, de narrar, habilidades e conhecimento;
- ✓ as rotinas estruturadas e trilhas que facilitam ou regulam as ações, como as regras de elegibilidade, ou seja, a definição de quem pode ou não se engajar em determinadas atividades, ou quem pode ou não realizar certas ações.

Levando em conta que os eventos e práticas de letramento são categorias centrais para nossa pesquisa, consideramos que além de válida a classificação de Hamilton (2000) pode ser uma ferramenta analítica muito útil. Os elementos descritos serão exemplificados no capítulo 3 adiante, dedicado à discussão e análise dos nossos dados.

Barton e Hamilton (2005) discutem as características da abordagem social do letramento e retomam os conceitos de práticas e de eventos de letramento. Os autores enfatizam alguns pontos, evidenciando sete pontos fundamentais que caracterizam esses conceitos. Embora vários desses aspectos tenham sido comentados, achamos relevante sistematizar a perspectiva apresentada pelos autores:

a) As práticas de letramento são perceptíveis através dos eventos de letramento e estes se constituem como unidades básicas de análise

Os autores explicam que o primeiro ponto fundamental sobre o letramento é que uma maneira importante de compreensão da linguagem escrita é examinar eventos específicos e o papel que os textos apresentam nesses eventos. Vale salientar que os eventos de letramento não compreendem apenas as interações por meio da escrita, mas sim todos os modos que envolvem o uso ou a percepção do valor da escrita. Para Barton e Hamilton (2005), embora

tenhamos a impressão de que a nossa interação ocorre através da linguagem oral, na verdade a maior parte das nossas interações fundamenta-se em textos escritos, configurando-se, portanto, como eventos de letramento.

Isso ocorre em dois sentidos: primeiro, frequentemente a linguagem falada é apoiada por textos escritos, como acontece, por exemplo, quando uma pessoa vai proferir um discurso público. Em geral, esse discurso é antes escrito ou planejado na forma de tópicos escritos. Segundo, a linguagem falada muitas vezes faz referência ou se relaciona com textos escritos, o que acontece, por exemplo, em uma aula, em que o professor utilize e faça referência a vários textos escritos em sua explanação. Assim, os autores concluem que mesmo os textos orais (face a face) seriam eventos de letramento, na medida em que a oralidade compartilha da presença da escrita e outros recursos semióticos e/ou se refere a esses textos escritos. Consideramos, portanto, que numa cultura letrada, a comunicação humana, oral ou escrita, embora possa englobar diversos recursos semióticos, ocorre através de eventos de letramento, na medida em que ou são baseadas em textos escritos, ou estão na presença de textos escritos, ou fazem referência a textos escritos[32].

Com relação a essa centralização das práticas de letramento em textos escritos, um questionamento se colocou diante de nós: qual o papel do letramento em uma sociedade ágrafa? De fato, se trata de uma questão bem complexa. A partir de nossas reflexões, consideramos que para sociedades ágrafas a questão do letramento não é posta, considerando idealmente que elas não tenham escrita nem tenham contato com alguma cultura letrada, ainda que não a sua, a exemplo de casos de alguns grupos indígenas, que não têm uma escrita própria mas se relacionam com uma do dominador. Em outras palavras, se o letramento tem a ver sempre com escrita, então não podemos dizer que um membro de uma cultura ágrafa seja letrado nem iletrado, pelos parâmetros da sua própria cultura, visto que não pode ser julgado a partir de outra cultura, se ele não mantém nenhum contato com a escrita. O letramento em si é uma realidade não pertinente para ele, embora reconheçamos as diversas práticas orais em que pode se engajar.

A oralidade, numa sociedade letrada, dificilmente poderia ser separada da escrita e, consequentemente, do letramento. Numa sociedade com escrita, o letramento não ocorre

[32] Salientamos que no sentido que estamos tratando de letramento, ele considera as práticas que envolvem direta ou indiretamente a escrita, mesmo que seja em forma de referência à escrita. Justificamos tal posicionamento na medida em que um indivíduo, ao estabelecer uma relação com a escrita, ainda que de forma periférica, desenvolve uma percepção do valor dela no contexto em que está inserido e, portanto, apresenta um grau de letramento. Essa percepção sobre a importância da escrita pode ocorrer em diferentes níveis.

isoladamente da oralidade, uma vez que fala e escrita são modos não dicotômicos de realização da língua. De forma que nessa perspectiva faz-se necessário pensar a relação entre a escrita e a oralidade, contudo nem sempre o contrário acontece, visto que a oralidade tem primazia sobre a escrita, ou seja, é possível termos uma sociedade com práticas orais e sem escrita, mas não com escrita e sem oralidade. Por outro lado, o conceito de letramento pode não ser aplicável a toda e qualquer sociedade, se considerarmos sua vinculação primária com a escrita. Portanto, ressaltamos que uma sociedade hipoteticamente isolada de todo contato com escrita, totalmente desconhecedora desta, não pode ser rotulada como letrada ou iletrada. O conceito de letramento como tal, nesse caso, não se aplica.

b) Os eventos de letramento são mais específicos e decorrem de práticas de letramento

Para Barton e Hamilton (2005), os eventos de letramento seriam situações particulares nas quais o texto escrito tem papel central e estariam inseridos em práticas de letramentos, contextos abstratos mais amplos e mais gerais. As práticas de letramento refletem as práticas sociais subjacentes. É importante salientar que não há a separação explícita das práticas de cada esfera, ou seja, há uma sobreposição das práticas de letramento e o que se aprende em um domínio pode ser adaptado em novo contexto, de forma que, considerando a esfera acadêmica, os estudantes partem da sua experiência com práticas de outros domínios, de práticas mais ou menos informais com as quais tiveram contato em diferentes ambientes para compreender e participar das práticas de letramento acadêmico.

c) As práticas e os eventos de letramento estão localizados em estruturas sociais

Os autores argumentam que para entender as práticas e os eventos de letramento faz-se necessário situá-los, considerando o contexto social específico em que se realizam. Por isso, é preciso observá-los em seu entorno social, a fim de perceber questões que envolvem relações de poder e hierarquia institucional. Além disso, vale destacar que estão permeados por questões ideológicas e tais fatores influenciam significativamente a constituição das práticas. Sobre isso, Barton e Hamilton (2005, p. 4) comentam que “para compreender as práticas de letramento particulares, precisamos olhar além das relações sociais observáveis para a mais ampla padronização social”, ou seja, é preciso atentar para as formas de organização dos papéis assumidos dentro das estruturas sociais.

d) Práticas e eventos de letramento são históricos, situados em um tempo e lugar específicos

A esse respeito, Barton e Hamilton (2005) afirmam que “os eventos de letramento estão fortemente ancorados em tempo e local específicos” (p. 5). Para os autores, ao examinar as práticas não se pode esquecer que elas estão inseridas no tempo e no espaço, ou seja, é muito importante considerar quando e onde ocorrem os eventos de letramento, pois eles acontecem dentro de um contexto cultural e são formados a partir de práticas já existentes. Assim, para compreender as práticas contemporâneas é preciso procurar entender como elas foram construídas, e procurar encontrar uma relação entre o local e o global, levando sempre em consideração as questões de poder.

e) Práticas e eventos de letramento são dinâmicos e conflituosos

Outro aspecto apontado pelos autores é que as práticas e os eventos, em especial os últimos, são atividades dinâmicas. Além disso, destacam que as pessoas têm importante papel nesses eventos, como participantes ativos, que fazem escolhas e os utilizam para seus propósitos particulares, ou seja, para alcançar determinados fins e agir socialmente. É válido salientar também que “o letramento simultaneamente serve tanto para fins individuais como sociais e, de fato, pode haver fins múltiplos e conflitantes envolvidos em qualquer evento de letramento” (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 6). O letramento também reflete a tensão própria das relações sociais, em que é possível perceber os interesses de mais de um grupo. O letramento, portanto, não é homogêneo e se revela conflituoso. Além disso, as práticas e os eventos de letramento não são completamente fixos, eles variam de uma comunidade para outra, são fluidos, mudam e se desenvolvem com o passar do tempo, porém ao mesmo tempo se estabilizam nas práticas de determinada sociedade.

f) As práticas e os eventos de letramento são multimodais

Os autores salientam que um ponto importante das práticas e dos eventos de letramento é o seu caráter multimodal, ou seja, sua capacidade de agregar mais de uma forma de linguagem – texto verbal, imagético, etc. Street (2012) discute sistematicamente as contribuições de uma perspectiva multimodal para os estudos de letramento e define multimodalidade como “uma abordagem para a comunicação em que os modos textuais trabalham em conjunto um com o outro, sem privilégio necessário de um sobre o outro” (p. 2-3). Nos eventos de letramento, várias semioses concorrem para a construção do significado. Aqui fica mais claro que o letramento não envolve somente a escrita, mas também os outros recursos semiótico-discursivos. Dessa forma, comentam Barton e Hamilton: “o letramento sempre coexiste com uma variedade de outros modos de construção de significados, em

especial construção de significado visual, e o letramento é apenas uma parte de uma gama de recursos semióticos" (2005, p. 6). Com relação a esse aspecto, Kleiman (2007) se posiciona afirmativamente: "diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento" (p. 8).

Além da presença de variados recursos semióticos na constituição desses fenômenos, vale destacar também "o entrelaçamento dos modos de linguagem" (STREET, 2012), ou seja, a relação da escrita com a oralidade e outros recursos na composição do letramento, como já comentado anteriormente, de forma que existem ocasiões em que a linguagem falada é constantemente mediada pela palavra escrita (BARTON; HAMILTON, 2005), por exemplo, quando ao apresentar um seminário na universidade o estudante utiliza tópicos escritos de sua fala em um papel, no quadro ou em uma apresentação de PowerPoint.

Aqui vale destacar a importância que as novas TIC apresentam na (re)significação da relação com a escrita e, consequentemente, com o letramento. No meio digital, a escrita se apresenta como fundamental para as interações, porém trata-se de uma escrita com características bastante peculiares, pois incorpora os recursos próprios do ambiente virtual, exemplificada, por exemplo, pela acentuada multimodalidade e pela presença dos hipertextos. A esse respeito, Barton e Hamilton (2005, p. 7) apontam coerentemente que "as novas tecnologias mudam a materialidade do letramento, modificando profundamente a paisagem semiótica". Sobre isso, é interessante a reflexão que Street (2012) faz ao observar como as mudanças tecnológicas contribuem para transformar o letramento como o conhecemos.

Street (2012) propõe uma relação entre os NEL e a multimodalidade, afirmando que a combinação das duas propostas pode ser utilizada de forma produtiva para a compreensão do letramento. Para o autor, a articulação dessas duas ferramentas teóricas amplia significativamente uma interessante visão dos estudos que envolvem letramento, especialmente no contexto atual. O estudioso procura esclarecer "de que modo as práticas de letramento podem ser entendidas como situadas em domínios mais amplos de práticas e ligações feitas com a multimodalidade" (p. 1). Para o autor, as duas abordagens – Novos Estudos sobre Letramento e multimodalidade – apresentam contribuições para tratar igualmente do "onde, como e por quem o texto é feito" e dos traços físicos do texto como portadores de sentidos contextuais (p. 2).

É importante salientar que a multimodalidade se destaca no ambiente digital, mas obviamente não existe apenas ali. Na realidade, consideramos, em consonância com outros autores (DIONÍSIO, 2006; STREET, 2012), que toda comunicação é multimodal, na medida

em que mesmo apenas o texto escrito apresenta marcas tipográficas – fontes e tamanhos de letras, *layout*, diagramação, etc. – que contribuem para a construção da significação do texto. Assim, a própria disposição gráfica do texto em seu suporte contribui para o reconhecimento de seus aspectos genéricos, linguísticos ou discursivos, como por exemplo reconhecer que um texto (a princípio e sem uma leitura mais detalhada) pode ser uma receita de bolo através de sua organização com uma lista de ingredientes e do modo de fazer, ou observar que uma parte destacada no texto como uma citação é típica de um artigo científico, mas não de um fórum, por exemplo.

g) Os eventos de letramento podem ser recontextualizados

O último aspecto apontado por Barton e Hamilton (2005) é que os textos que compõem os eventos de letramento podem ser utilizados através de diferentes contextos, destacando que isso modifica seus significados e funções. Tal processo é chamado de recontextualização. No entanto, para os autores, apesar das mudanças que ocorrem a partir da recontextualização, os textos servem como pontos de referência nesses eventos, ao apontarem para significados compartilhados e poderem sincronizar atividades, possibilitando alguma constância nesses eventos. Dessa forma, a partir dos textos utilizados, as pessoas podem reconhecer os eventos de letramento de que participam. Esse aspecto reforça a premissa de que os eventos e práticas de letramento não são categorias estanques, mas "partes de um processo que envolve a mediação de textos através da linguagem e as implicações desses processos para os participantes envolvidos" (VIEIRA, 2005, p. 100).

Em conjunto, os aspectos apontados por Barton e Hamilton (2005) demonstram a centralidade do letramento na sociedade contemporânea, além de apontar para o letramento como crucial em associar práticas locais e globais. A partir de seu trabalho, os autores possibilitam uma descrição mais detalhada das características das categorias práticas e eventos de letramento. O quadro 05 apresenta sucintamente tais características:

Quadro 05: Síntese das características das práticas e eventos de letramento

Práticas de letramento	Eventos de letramento
São mais gerais e abstratas	São mais específicos; visíveis; unidade de análise
Estão associadas com domínios específicos da vida	São as "pontas do iceberg" das quais as práticas podem ser inferidas
São culturalmente reconhecíveis	Podem ser recontextualizados
Estão atreladas à estrutura social	Estão atrelados à estrutura social
São históricas, locais	Estão ancorados em tempo e local específicos
São dinâmicas	São dinâmicos
São multimodais	São multimodais

Fonte: Elaboração da autora

A perspectiva que considera os letramentos em sua abordagem ideológica e social em conjunto com a multimodalidade se apresenta como bastante produtiva para o nosso trabalho, considerando que o nosso objeto de estudo se insere no contexto das novas TIC, na esfera acadêmica. É importante esclarecer também que embora reconheçamos que o conceito de letramento possa incluir diversos tipos de habilidades, para o recorte realizado neste trabalho consideramos os letramentos propriamente relacionados com práticas de leitura e escrita dos textos verbais, que constituem os nossos corpora. Isto é, embora destaquemos a relevância das práticas orais para a questão do letramento, na esfera acadêmica a escrita apresenta maior relevância, especialmente em cursos a distância, em que as práticas de oralidade são quase nulas.

Finalmente, reafirmamos que as práticas de letramento são abrangentes e têm relação com as questões de produção e circulação dos textos e com as relações de poder em seu entorno; elas se materializam através de eventos de letramento. Esses eventos são as ocasiões específicas, locais e situadas em que a escrita possui papel central. Os estudos das práticas e eventos de letramento como categorias produtivas de análise do letramento, portanto, permitem compreender como se organizam as relações entre os participantes da interação e como ocorre a produção e recepção dos textos. Dessa forma, observar o fenômeno do letramento a partir desses conceitos é importante, pois pode revelar diversos aspectos da produção e circulação dos gêneros de diferentes esferas de atividade, na medida em que apontam para o papel que cada participante pode assumir e o valor ou reconhecimento que certos textos possuem naquela comunidade, aspectos estes que uma análise do texto por si só, ou seja, desvinculado do seu contexto não poderia revelar. Consideramos, por fim, a partir do fato de que o texto é central nos eventos de letramento, que é fundamental relacionar a noção

de letramento com a categoria de gênero textual, além de tratar da noção de conjunto e sistema de gêneros, conceitos que a seção seguinte será dedicada a esclarecer.

2.3. Gêneros, conjuntos e sistemas de gêneros

Como apontamos, baseados nos NEL, para uma compreensão dos letramentos dentro de uma perspectiva social os conceitos de práticas e eventos de letramento discutidos no tópico anterior constituem ferramentas analíticas produtivas, nas quais o texto se apresenta como noção central. Consideramos que nos estudos sobre letramento a noção de gênero textual está implícita (cf. BEZERRA, 2010a), por isso justificamos a necessidade de relacionar texto e gênero principalmente por dois motivos: primeiro, a comunicação humana não ocorre através de unidades da língua, como palavras ou frases soltas, mas sim através de textos na forma de algum gênero (cf. MARCUSCHI, 2008). Segundo, os gêneros implicam uma série de relações discursivas e sociais e papéis definidos, determinando que indivíduos têm credenciais ou autoridade para produzir determinado gênero e funcionando como "um modo importante de distribuir o conhecimento e as atitudes para com os textos de uma comunidade" (STREET, 2007, p. 481-482).

Nos últimos anos, o conceito de gênero tem se apresentado como central para os estudos linguísticos e adquiriu variados significados. Pesquisar sobre gêneros, seja do ponto de vista do seu aspecto formal ou funcional, entrou na agenda dos estudos sobre a linguagem e os muitos estudos que vêm sendo realizados sobre gêneros no Brasil e no mundo são feitos a partir de diferentes perspectivas que implicam diferentes posicionamentos teóricos. Dentro das tendências contemporâneas de estudos de gêneros, gostaríamos de destacar a contribuição de duas perspectivas: a Escola Americana ou Estudos Retóricos de Gêneros e a Escola Britânica ou Inglês para Fins Específicos; discutiremos algumas características dessas abordagens e destacaremos os conceitos relevantes para nossa pesquisa.

2.3.1. Os gêneros textuais: perspectiva dos Estudos Retóricos de Gêneros

Em seu famoso artigo, "Gênero como ação social", Miller ([1984] 2009) concebe o gênero como uma forma de ação social com disposições retóricas típicas usadas em situações recorrentes, ou seja, os gêneros seriam formas tipificadas de agir socialmente. A autora atenta para o fato de que os gêneros são históricos e por isso se modificam ao longo do tempo. De acordo com a estudiosa:

> aquilo que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método de realizar nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar. [...] gêneros servem como chaves para a compreensão de como participar nas ações de uma comunidade (MILLER, 2009, p. 44).

É interessante pensar, sobretudo, nos gêneros não apenas como meras formas ou estruturas, mas compreender que embora a estrutura genérica seja *um* aspecto importante, é apenas *um* dos aspectos a serem considerados, visto que a melhor compreensão do gênero requer uma relação entre a forma e a função que ele exerce na interação, ou seja, além da estrutura, sua força retórica precisa ser reconhecida pelos usuários.

Além disso, vale salientar o papel da cognição na constituição dessas formas de ação. Isso significa que os gêneros funcionam como modelos sociocognitivos que as pessoas utilizam para se mover nas diversas situações comunicativas e interações sociais em que se engajam para a produção de sentidos. Tende a existir uma "forma canônica" para os textos de um mesmo gênero, embora eles possam apresentar variações e particularidades dependendo da maior/menor influência do estilo pessoal, e principalmente determinadas por questões de autoridade, poder e área disciplinar. E é essa estrutura mais ou menos flexível que os interactantes partilham como "modelo"; essa forma está aliada ao objetivo que se pretende realizar através do gênero. É pela recorrência das situações e das ações que realizam que as pessoas reconhecem quando e como devem utilizar determinado gênero para o fim que almejam. Bazerman (2005) explica que:

> Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e autorreguladoras emergem como *gêneros* (p. 29) [grifo no original].

Dessa forma, evidencia-se o papel fundamental dos gêneros na estabilização e padronização das relações comunicativas e sociais. O autor também considera que os gêneros têm papel fundamental na coordenação de atividades e compartilhamento de significados voltados para os propósitos práticos das pessoas. Nesse sentido, o gênero, enquanto maneira de agir social e discursivamente, implica uma série de relações de poder e papéis sociais que o envolvem, ou seja, para participar das práticas comunicativas de determinada comunidade,

faz-se necessário à pessoa estar integrada aos papéis que se pode desempenhar e compreender de que forma isso é feito, de modo que os gêneros servem para estabilizar esses eventos. Assim, os gêneros têm a função de organizar, rotinizar as respostas a questões comunicativas da vida cotidiana das pessoas (cf. BAZERMAN, 2005), até porque o próprio público a que nos dirigimos cria a expectativa da utilização de determinado gênero e não de outro em uma situação específica.

2.3.2. Conjuntos e sistemas de gêneros

A partir dessa compreensão de que os gêneros se localizam em e coordenam atividades sociais estruturadas, Bazerman, baseado em estudo originalmente desenvolvido por Devitt (1991), define conjunto de gêneros como "a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir" (BAZERMAN, 2005, p. 32). O autor afirma que ao identificar os gêneros que um aluno, por exemplo, produz nas diversas atividades e interações que realiza durante seu processo de aprendizagem, será possível identificar em boa medida os desafios e habilidades que ele precisa desenvolver para realizar a disciplina com competência.

Em seu trabalho, Devitt (1991) estuda os papéis dos gêneros que compõem a atividade de um grupo de contadores; a autora procura compreender não apenas o papel desses textos na constituição dessa profissão, mas sobretudo analisar como ocorre a relação dos textos entre si, ou seja, como esses textos interagem. Devitt não só discute a questão da intertextualidade, isto é, de como alguns documentos são remetidos, referenciados ou incorporados a textos produzidos pelos contabilistas, mas também como esses textos se organizam em um contexto específico, por exemplo, como um texto "solicita" a elaboração de outro, "antecipa" ou "cria a necessidade" dessa elaboração; nesse sentido, um texto está sempre em conexão com outros dentro do contexto em que é utilizado. A estudiosa comenta:

> A comunidade de contabilidade fiscal está entrelaçada com textos: os textos são o produto do contador, constituindo e definindo o seu trabalho. Estes textos também interagem dentro da comunidade. Eles formam uma rede complexa de interação, um conjunto estruturado de relações entre textos, de modo que cada texto é mais bem entendido no contexto de outros textos. Nenhum texto é único, na medida em que os textos referem-se uns aos outros, baseiam-se uns nos outros, criam finalidade uns para os outros (DEVITT, 1991, p. 336).

O estudo de Devitt nos remete a uma reflexão interessante: os textos organizam e constituem o trabalho dos contadores, constatação que em um primeiro momento pode não parecer tão evidente, visto que esse trabalho associa-se costumeiramente a números e não a

textos. Podemos relacionar tais aspectos com as atividades desenvolvidas em uma Universidade, de forma que cada pessoa no exercício de sua função naquela comunidade (estudante, professor, funcionário da secretaria, coordenador de curso, etc.) será chamada a produzir textos determinados, que se relacionarão uns com os outros nas diversas instâncias e organizarão as atividades de cada uma.

Dentro de uma comunidade, um conjunto de gêneros interage com outros conjuntos de gêneros, de forma que esse conceito está inter-relacionado com o de sistemas de gêneros: diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada. Para Bazerman, a noção de sistemas de gênero possibilita organizar "o trabalho discursivo e as relações sociais dentro de um domínio" (2005, p. 146). Esse domínio mais amplo no qual atuam os diversos conjuntos e sistemas de gêneros que interagem é o sistema de atividades. O autor explica a importância desses conceitos: "levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos" (2005, p. 34), inclusive porque os usos reais da língua ocorrem através das diversas relações estabelecidas entre os gêneros e não com um gênero isoladamente.

Considerando as atividades em um curso superior a distância, podemos afirmar que os estudantes, a fim de se inserirem nas práticas letradas de determinada área ou curso, não apenas produzem, mas leem diversos gêneros. Assim, desde que ingressa em um curso superior, o estudante lida com inúmeros gêneros, com destaque para aqueles que são típicos da esfera de atividade acadêmica: ementas, fichamentos, resumos, provas, artigos, projetos de pesquisa, fóruns de discussão, WebQuests, entre vários outros.

Além disso, lidam com gêneros que não apresentam grande visibilidade ou fazem parte de práticas mais burocráticas, como preenchimento de formulários ou requerimentos ou simples anotações no caderno. Swales (2004) faz referências a esses gêneros como gêneros oclusos (*occluded genres*), gêneros que não costumam aparecer, mas que têm sua importância nos processos e atividades daquela instância. Por exemplo, se esse estudante desejar se inscrever em um congresso, ele preencherá uma ficha de inscrição e precisará enviar um resumo do seu trabalho, que se for aprovado receberá uma carta de aceite; então produzirá um pôster para a apresentação e um artigo para publicação nos anais do evento, sendo que em geral esses dois últimos apresentam maior prestígio e, portanto, maior visibilidade.

O conjunto de todos os gêneros lidos e produzidos pelo aluno no exercício desse papel estará relacionado com o conjunto de gêneros lidos e produzidos pelo professor e pelos outros estudantes de outras áreas, de forma a estabelecer um sistema bastante complexo. A

esse respeito, Bezerra (2010b, p. 38) reflete sobre a dificuldade de oferecer a descrição dos conjuntos e sistemas de gêneros: "É fácil perceber a inviabilidade de se tentar descrever todos os gêneros, conjuntos de gêneros e sistemas de gêneros produzidos por alunos, professores e outros atores sociais no ambiente acadêmico". Nesse sentido, é interessante não pensar esses conjuntos e sistemas de gêneros isolados, mas situados nas relações ideológicas e de poder que permeiam as práticas sociais em que se inserem.

Bezerra (2011b) discute os principais conceitos referentes a agrupamentos de gêneros, como conjunto de gêneros, sistema de gêneros, gêneros disciplinares, rede de gêneros, colônia de gêneros, entre outros. Em sua comparação, o autor explica que não se trata de estabelecer quais conceitos seriam mais elucidativos do que outros, vindo a concluir que a aplicabilidade dos conceitos depende da perspectiva aplicada ao objeto em análise e dos propósitos da pesquisa.

Reconhecemos algumas limitações no conceito de conjunto de gêneros, como o fato de que, em princípio, ele se refere apenas aos gêneros produzidos pelos participantes, de forma que seu foco recai sobre indivíduo e por isso oferece uma visão parcial. Contudo, ressaltamos que a produção escrita é intrinsecamente relacionada com a leitura, pressupondo-a. Além disso, salientamos que a relação entre conjuntos e sistemas de gênero ocorre de forma bastante complexa. Ainda assim, reafirmamos a contribuição desses conceitos como um ponto de partida para a melhor compreensão de como acontecem as práticas com os gêneros na EaD, servindo aos propósitos do nosso trabalho[33]. Nesse sentido, no presente trabalho, quando nos referirmos ao conjunto de gêneros dos estudantes, estaremos nos preocupando com os gêneros com os quais lidam os alunos tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção dentro do ambiente acadêmico, conforme observou Bezerra (2010a) em seu levantamento de gêneros de um curso de especialização.

2.3.3. Gêneros textuais em contextos acadêmicos: Inglês para Fins Específicos

Consideramos produtiva a abordagem de estudos de gêneros da Escola Britânica, visto que se volta para os ambientes profissionais e acadêmicos, representada por exemplo

[33] Destacamos aqui a definição de Swales (2004, p. 20), que considera que o conjunto de gêneros é "aquela parte da rede de gêneros total com que um determinado indivíduo – ou, às vezes, mais precisamente uma classe de indivíduos – se envolve, quer receptiva, quer produtivamente, ou ambos, como parte de sua ocupação ou prática institucional regular", cuja visão de rede representa uma visão mais realista do complexo de relação que os gêneros podem estabelecer uns com os outros.

pelos trabalhos de Swales (1990, 2004). Em seus estudos na área de Inglês para Fins Específicos, os gêneros são considerados formas de ação comunicativa e as análises se dedicam a observar os movimentos retóricos realizados no gênero para atingir o seu objetivo. No entanto, o gênero é reconhecido mais pelos propósitos comunicativos que realiza do que essencialmente pela forma, embora a estrutura também tenha papel relevante. Para o autor, o gênero abrange uma classe de eventos comunicativos, que apresentam propósitos comunicativos comuns, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva da qual esse gênero faz parte.

Nessa perspectiva, o propósito comunicativo seria critério privilegiado para a definição do gênero, uma vez que é o propósito que "dá origem ao gênero, fornece sua lógica subjacente e molda sua estrutura interna" (BAWARSHI; REIFF, 2010)[34]. As diversas instâncias desses gêneros circulam em uma determinada comunidade e, além de apresentarem propósitos comunicativos semelhantes, são similares também quanto à sua organização formal, ao estilo e ao conteúdo, podendo assim ser reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva.

De maneira bem simplificada, as comunidades discursivas (SWALES, 1990) seriam grupos heterogêneos que se formam em torno de objetivos e interesses comuns; esses grupos possuem mecanismos de comunicação utilizados principalmente para troca de informações entre os seus membros. Essas interações são mediadas por gêneros e vocabulário específicos. As relações ocorrem de forma dinâmica; além disso, existe uma hierarquia mais ou menos explícita (dependendo da comunidade) e maneiras estabelecidas para a admissão de novos membros na comunidade discursiva.

Ainda nessa perspectiva, segundo a concepção proposta por Bhatia, o estudo do gênero deve considerar elementos como: propósitos comunicativos reconhecidos pela comunidade; os próprios gêneros, produtos das relações comunicativas; as práticas sociais e discursivas típicas daquele contexto específico e os participantes, membros da comunidade discursiva (apud BEZERRA, 2010b, p. 37). Com relação aos gêneros, Bhatia considera:

[34] Tradução de Benedito G. Bezerra.

Quadro 06: Características dos gêneros conforme concepção de Bhatia

1- Gêneros são eventos comunicativos, caracterizados por um conjunto de propósitos comunicativos, identificados e compreendidos pela comunidade acadêmica ou profissional em que ocorrem;
2- Gêneros são construtos altamente estruturados e convencionados, com pouco espaço para a contribuição individual em sua construção;
3- Os membros experimentados das comunidades profissionais e acadêmicas possuem um conhecimento e uma compreensão muito maior do que os novos membros, os aprendizes ou os de fora sobre o uso e a exploração dos recursos dos gêneros;
4- Embora os gêneros sejam construtos convencionados os membros especializados das comunidades profissionais e disciplinares muitas vezes exploram os recursos genéricos para expressar "intenções particulares" e organizacionais ao lado dos "propósitos comunicativos socialmente reconhecidos";
5- Como reflexo de culturas organizacionais e disciplinares, o foco dos gêneros se concentra na atividade social imbricada no interior das práticas disciplinares e profissionais;
6- Todos os gêneros disciplinares e profissionais possuem uma integridade própria, que geralmente se identifica com relação a uma combinação de fatores textuais, discursivos e contextuais.

Fonte: Bezerra (2010b, p. 37). Quadro elaborado pela autora.

Considerando o âmbito acadêmico, vale ressaltar alguns aspectos: em geral, os gêneros da academia são mais rígidos no que diz respeito à forma e à linguagem utilizada, especialmente para os aprendizes, que ainda estão se familiarizando com esses gêneros. Contudo, é possível perceber relações de poder entre os membros dessa comunidade discursiva que se refletem na relação com os gêneros. Ou seja, os membros mais experientes e com mais autoridade possuem mais liberdade para realizar inovações nos gêneros e explorar os seus recursos. Além disso, embora os gêneros variem através das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, por exemplo, um artigo científico na área das ciências humanas apresenta peculiaridades que o distinguem de um artigo na área da saúde, ambas as formas se revelam e são reconhecidas como pertencentes ao gênero "artigo científico". Vale destacar que de forma semelhante os NEL enfatizam a variação disciplinar como um aspecto importante a ser considerado nos estudos sobre letramento. Tal aspecto é mais um ponto comum entre a teoria de gêneros e a noção de letramento.

Assim, as práticas na EaD ocorrem através de variados gêneros que apresentam propósitos comunicativos específicos, sendo reconhecidos pelos usuários através de aspectos composicionais, estilísticos e funcionais nas situações recorrentes em que ocorrem. Com relação à produção e recepção de gêneros acadêmicos no contexto de ensino-aprendizagem, Dionísio e Fischer (2010) realizam uma reflexão interessante: as autoras distinguem gêneros "acadêmicos de fato", ou seja, os gêneros científicos propriamente ditos, e os gêneros que fazem parte do ambiente acadêmico, mas são utilizados como ferramentas pedagógicas, isto é,

“aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação” (p. 295).

As autoras explicam que existe uma defasagem entre os gêneros que os estudantes têm que ler e escrever, sendo tais práticas mais voltadas para as ferramentas pedagógicas do que para os gêneros científicos propriamente ditos. Esse enfoque privilegiado dos gêneros voltados para a interação e avaliação dos estudantes em detrimento dos gêneros acadêmicos propriamente ditos acontece também na EaD: com frequência, notamos a centralidade das práticas comunicativas através de fóruns e trabalhos de pesquisa, por exemplo, e a utilização/solicitação mais tímida de resenhas e artigos científicos. Assim, a maioria das atividades de escrita são realizadas para fins avaliativos, com o objetivo de “medir” o que os alunos sabem e o que precisam melhorar. Assim, o aluno não escreve dentro de “situações sociais reais”, mas apenas para alcançar a nota, pois sua audiência é apenas o professor. A esse respeito, Bazerman (2011) comenta:

> Escrever para avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, [...] é esperado que os alunos demonstrem habilidade e competência crescentes na escrita. A correção e avaliação formam, em grande parte, as respostas dos instrutores às leituras dos trabalhos dos alunos. As notas podem assumir um papel muito grande nas motivações para a escrita dos alunos (p. 15).

Concluímos o presente capítulo considerando que os gêneros acadêmicos no contexto do ensino a distância, de maneira geral, apresentam a função de avaliação, aliada à preocupação de inserir os estudantes nas práticas do contexto acadêmico; por exemplo, após corrigir um artigo, o professor pode incentivar a sua publicação em uma revista e/ou a apresentação desse trabalho em um congresso. Além disso, de acordo com as perspectiva sobre o estudo de gênero, é importante não apresentar o gênero apenas como uma forma fixa, mas sobretudo enfatizar a sua função e os seus propósitos como respostas a situações comunicativas específicas, destacando os aspectos hierárquicos (possivelmente) implicados nas práticas acadêmicas. Nos próximos capítulos, apresentamos a análise dos nossos dados, procurando dialogar com as ferramentas teóricas até aqui apresentadas.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EAD: ANÁLISE DOS DADOS TEXTUAIS

> Nesse universo acadêmico, eu acho que um dos papéis do professor é exatamente clarificar para esses alunos, ser uma ponte de contato com esse universo de linguagem, para eles se apropriarem das estratégias de uso, do objetivo. [...] porque o que é que a academia vai fazer? Depois de formado todo profissional para mim é um pesquisador da sua área, mesmo que ele não faça divulgação dentro dos parâmetros científicos de uma conferência, de uma divulgação numa revista científica e tal, mas ele vai estar sempre em contato com conteúdo de pesquisas e com reflexões sobre aquela área dele específica. Então, esse senso crítico de você pensar o seu objeto de estudo, no caso da gente, mais específico, na linguagem, eles *[os estudantes]* têm que entrar nesse universo, não é? [...] você está num ambiente eminentemente de pesquisa.

Professora da EaD

Como abordamos no capítulo anterior, os eventos de letramento são as ocasiões em que o texto é fundamental para a interação e através dele as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis. No caso de um curso superior a distância, objeto de estudo da nossa pesquisa, essas práticas e eventos envolvem atividades que ocorrem mediadas por gêneros específicos da EaD localizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem e influenciados pelas características do suporte eletrônico.

Os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa estão explicitados na Introdução do presente trabalho. Esperamos, ao final da análise e conjunção das informações, além de oferecer uma melhor compreensão sobre os gêneros e suas funções no contexto em que se realizam, refletir sobre o papel deles na construção do letramento dos estudantes e, especialmente, sobre as práticas e eventos de letramento de que esses gêneros fazem parte. Dessa forma, no presente capítulo, descreveremos e analisaremos as práticas e os eventos de letramento que acontecem em um curso de Letras a distância, principalmente os que ocorrem no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem, tomando como ponto de partida a análise dos diversos gêneros presentes nos eventos comunicativos da EaD, ou seja, partindo de uma análise linguística e textualmente orientada. Entre esses gêneros, destacamos o fórum de discussão e a WebQuest.

Neste capítulo, caracterizamos os principais gêneros que compõem as atividades de interação, leitura e produção textual realizadas pelos estudantes, durante o curso, como o fórum e a WebQuest, discutindo seus aspectos mais sobressalentes. Integramos à análise,

além da literatura sobre os gêneros, as opiniões dos participantes da comunidade discursiva que utilizam os gêneros.

3.1. Principais gêneros mediadores do processo de letramento dos alunos

Consideramos importante compreender alguns aspectos dos gêneros que fazem parte da EaD. É do nosso interesse: a) caracterizar esses gêneros; b) analisar se eles foram construídos de maneira a atingir seus propósitos comunicativos; c) refletir sobre o papel desses gêneros para o desenvolvimento do letramento do estudante e d) relacionar os exemplares de texto do nosso *corpus* com a percepção dos usuários sobre esses gêneros.

Reiteramos que estamos considerando os gêneros típicos do ensino a distância como gêneros acadêmicos, a exemplo do fórum e da WebQuest, devido ao fato de eles acontecerem no meio acadêmico, participando do processo de ensino-aprendizagem, de interação e avaliação no contexto de um curso superior. Acreditamos que tais gêneros, embora não sejam gêneros "científicos" propriamente ditos, como o artigo científico, o resumo e a resenha, se enquadram como "ferramentas pedagógicas" (aqueles que mediam as atividades pedagógicas e/ou avaliativas do curso), conforme proposta de classificação de Dionísio e Fischer (2010). Além disso, ressalte-se que os gêneros acadêmicos "científicos" mencionados, via de regra, também são utilizados no contexto universitário de graduação muito mais como ferramentas pedagógicas do que como gêneros do diálogo acadêmico público.

3.1.1. Fórum de discussão

Dentre os gêneros que fazem parte da EaD, o fórum de discussão se destaca e se apresenta como um dos mais importantes no ensino a distância mediado pelas novas TIC. Tal importância se deve, entre outros aspectos, ao fato do fórum ser a principal ferramenta de interação e mediação entre os professores, os estudantes e o conteúdo da disciplina. Diversas pesquisas vêm sendo realizadas a fim de explicar as características do fórum a partir de diferentes perspectivas. Entre alguns trabalhos recentes, podemos citar: Lêdo (2012a), no qual a autora realiza um estudo das características do fórum à luz da Teoria Dialógica do Discurso; Lêdo (2011b), em que a autora estuda os atos de fala que são realizados em fóruns de EaD; Bezerra (2011a), que investiga como ocorre o uso da linguagem em fóruns educacionais; Scavazza (2010), que estuda o fórum como gênero emergente, do ponto de vista temático, composicional e estilístico a partir da teoria bakhtiniana; Barros e Crescitelli (2008) que

analisam as estratégias de polidez utilizadas em um fórum, concluindo que essas interações são mais simétricas em comparação a interações educacionais presenciais; Paiva e Rodrigues Jr. (2004) que investigam como se manifesta o *footing* do moderador em fóruns educacionais; Xavier e Santos (2005), em cujo trabalho comparam o fórum tradicional e o eletrônico; entre outros. Tais trabalhos exemplificam a variedade de pesquisas realizadas que tomam o fórum como objeto de estudo.

Com relação ao *corpus* que compõe a presente pesquisa, é constituído por 20 fóruns provenientes de 05 disciplinas (04 fóruns de cada disciplina), realizadas no primeiro semestre de 2012, em que os estudantes cursavam o 6º período do curso de Letras a Distância. Para fins de melhor sistematização na apresentação dos dados, utilizaremos D1, D2, D3, D4 e D5 para nos referirmos a cada uma das disciplinas e F1, F2, F3 e F4 para nos referirmos a cada fórum. Dessa forma, por exemplo, D1-F3 designa o 3º fórum temático da Disciplina 1. Com relação às entrevistas, foram realizadas com 03 professores das disciplinas do curso e 01 professor-tutor e 03 estudantes; utilizaremos a seguinte identificação: E-P1, E-P2, E-P3 e E-P4 para as entrevistas dos docentes e E-A1, E-A2 e E-A3 para as entrevistas dos alunos.

3.1.1.1. Caracterizando o gênero fórum

O fórum no contexto da EaD se constitui como uma discussão em torno de um tema previamente escolhido pelo professor e que esteja dentro do conteúdo da disciplina. No fórum, o professor problematiza uma questão pertinente ao assunto que será debatida pelos estudantes, com a mediação do docente. Marcuschi (2001) caracteriza o fórum como gênero emergente no contexto das novas TIC. Já para Bezerra (2011a, p. 13), o fórum se configura "como gênero textual e como ferramenta tecnológica voltada para a interação". Assim, o fórum é um gênero digital que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva (cf. PAIVA; RODRIGUES JR., 2004) sobre um tópico específico, sendo caracterizado especialmente por seu caráter interativo e dialógico, apresentando-se na forma de um debate de ideias, além de ser tipicamente assíncrono, ou seja, a interação não ocorre em tempo real. Sobre como se configura um fórum na EaD, Barros e Crescitelli (2008) apresentam uma descrição pertinente:

> Os fóruns educacionais digitais são gêneros em que se discutem temas específicos, segundo as necessidades da turma, os objetivos do curso e a atividade para a qual foi aberto. Possibilitam a interação assíncrona e são organizados em turnos ou intervenções comunicativas, que podem ser agrupados em tópicos/ temas. Apresentam, de forma geral, uma linguagem mais cuidada do que os fóruns abertos (p. 82).

É importante ressaltar que o fórum não é um gênero que existe apenas na Educação a Distância, mas sim em outros contextos, inclusive não educacionais, como os fóruns abertos localizados em portais da internet e também em sites de relacionamento como o Orkut. Está claro que cada fórum apresenta características peculiares de acordo com o contexto em que se realiza, do tema que é tratado e dos propósitos que os usuários pretendem alcançar, entre outras questões. Relativamente aos fóruns educacionais no ensino a distância, os participantes são professores/ tutores e estudantes. Nesse contexto, os alunos expressam a sua opinião sobre o tema, argumentando sobre o seu ponto de vista, sempre fundamentados nas leituras realizadas, especialmente no fascículo da respectiva disciplina. Muitas vezes, o estudante procura respaldar sua opinião inserindo citações e realizando paráfrases de outros autores. O professor exerce papel de "moderador", embora ele não possa excluir as mensagens dos estudantes que julgar inapropriadas, como acontece nos fóruns moderados; seu papel consiste em avaliar a intervenção dos alunos, fomentando o debate e limitando o desvio de tema, bem como orientando os rumos da discussão.

Uma questão importante relacionada à expectativa da função do professor é a sua participação contínua no fórum, visto que sua ausência pode ter efeito desestimulante para os estudantes, de forma que é muito importante que o docente acesse com frequência o ambiente, mas não só isso, é importante também que ele teça comentários sobre as contribuições dos estudantes, corrigindo, elogiando, etc. Dessa forma, observa-se que nas práticas interacionais desse gênero, o silêncio pode ser "um poderoso *feedback* negativo que pode desestimular a interação e causar o abandono de fóruns de discussão ou, mesmo, cursos a distância" (PAIVA; RODRIGUES JR., 2004, p. 180). Relacionado com esse aspecto, o exemplo 01 a seguir, retirado do nosso *corpus*, demonstra a preocupação do professor da disciplina em justificar a sua ausência no fórum até aquele momento:

Exemplo 01 (D5-F1): Professor da disciplina demonstrando preocupação em se desculpar pela ausência[35]
Olá, todos.
Primeiramente, desculpe minha demora em entrar no fórum. Houve um problema de acesso e só agora recuperei a senha.
Vejo que, enquanto isso, o debate segue animado. Muitas participações nessas primeiras semanas, apesar do feriado de carnaval.
É um prazer voltar a interagir com vocês. Espero que os debates sejam cada vez melhores, expressando sempre o nosso ponto de vista de forma crítica e pertinente em relação ao tema.
Por favor, me deem mais um pouco de tempo para ir respondendo a cada um individualmente.
Grande abraço.
Y

[35] Devido a questões de espaço, optamos por realizar um recorte nos exemplos. Para visualizá-los em seu contexto, sugerimos observar os dados completos no CD em anexo.

Em sua postagem, o docente se desculpa e justifica sua ausência devido a problemas para acessar o sistema. É interessante notar que com tal mensagem ele procura desfazer uma mensagem negativa e desestimulante para os alunos que sua ausência possa ter passado. Vale ressaltar ainda o final da mensagem, quando o professor solicita mais um pouco de tempo para responder a cada um dos estudantes, de forma a ser mais atencioso. Tal aspecto é bastante positivo, podendo inclusive deixar os estudantes mais motivados a participarem do fórum.

Dois aspectos se apresentam como relevantes para a caracterização do fórum, inclusive impondo restrições ao gênero: o primeiro é ele acontecer em ambiente digital, de forma que incorpora determinadas características presentes no meio digital, como aspectos hipertextuais (que se manifestam principalmente na forma de links) e multimodais (percebidos através da conjugação de diferentes semioses na construção do texto). Além disso, assim como os demais gêneros que ocorrem no ambiente eletrônico, o fórum se pauta principalmente pela modalidade escrita. Nesse sentido, vale destacar a importância dos recursos hipertextuais para a organização e expansão da informação, não apenas com referência aos aspectos internos do ambiente (como descrito no capítulo 1), mas inclusive apontando para fora do ambiente, como exemplifica a postagem a seguir, na qual o estudante recomenda um link para os demais participantes do fórum:

Exemplo 02 (D5-F2): Estudante disponibilizando link para os colegas

Sobre o preconceito linguístico, achei este vídeo com uma fala muito interessante de Ariano Suassuna que compartilho com vocês: http://www.youtube.com/watch?v=FL-qbf0udq8&feature=related

O segundo aspecto diz respeito à esfera de atividades à qual o fórum está atrelado, que é a esfera acadêmica. O ambiente acadêmico tem influência sobre o grau de formalidade utilizado na interação, a saliência de relações de poder, a utilização de citações para embasamento teórico da intervenção, bem como a necessidade da referência adequada às fontes consultadas, entre outras questões.

A respeito da preocupação com a linguagem e utilização da norma padrão nos fóruns, Bezerra (2011a) relaciona a baixa interação que ocorre em alguns fóruns ao alto grau de formalidade da língua exigido, visto que muitas vezes os estudantes, por não se sentirem seguros utilizando essa variedade, ficam inibidos e desmotivados, ocasionando pouca participação no fórum. No entanto, embora em geral os participantes prezem pelo uso da língua padrão, nos fóruns que analisamos, ainda que esporadicamente, notamos o uso (tanto por professores quanto por alunos) de abreviações, como *bjus*, *abs*, *abç*, entre outras.

Diferentemente do que acontece em fóruns abertos, que podem ser acessados por todos os usuários da rede, os fóruns educacionais têm seu acesso restrito aos participantes do processo de ensino-aprendizagem ocorrido no AVA, ou seja, aos professores e estudantes matriculados naquele período/disciplina do curso. Além disso, há a diferença de temática e dos propósitos próprios que o fórum adquire em um contexto educacional, como é o caso da EaD. Outra diferença é que nos fóruns abertos os usuários podem somente ler as postagens realizadas, responder somente aquelas que acharem interessantes ou simplesmente publicar uma mensagem, enquanto no fórum de EaD é recomendável que o estudante realize as três ações, ou seja, é preciso que ele leia as postagens anteriores à sua para ficar a par da discussão, que ele responda à questão proposta, procurando fundamentar seus argumentos, visto que é através da participação no fórum que o professor verifica o conhecimento do estudante sobre o tema e o avalia (no caso do curso de Letras que estamos pesquisando, a participação no fórum equivale a 20% da nota do aluno) e finalmente que ele faça a sua intervenção de maneira adequada. Baseada em Maingueneau (2001), Scavazza (2010) explica que

> o gênero fórum educacional possui duas finalidades interdependentes e complementares: uma relativa à aprendizagem, portanto, de cunho especificamente pedagógico, que resulta em avaliação do aluno, e outra mais geral, voltada para a formação crítica do indivíduo. Mas, numa perspectiva mais imediata, a finalidade do fórum educacional é propiciar o espaço privilegiado em que os alunos participem colaborativamente da construção do conhecimento, por meio de discussão (p. 90).

Dessa forma, esses dois aspectos se sobressaem no fórum: primeiro, esse gênero teria uma contribuição significativa em oportunizar a construção do conhecimento pelo estudante, ou seja, os diversos (micro)eventos que compõem a participação do estudante no fórum, como pesquisar o assunto, ler o fascículo da disciplina, elaborar a resposta à proposta do fórum, ler as respostas dos outros colegas e os comentários realizados pelo professor, todos esses aspectos contribuem para a aprendizagem do estudante no evento de letramento fórum de discussão. Ou seja, para um estudante, participar do fórum implica uma série de ações que envolvem textos diversos, não somente a escritura e postagem sobre o tópico. Segundo, o fórum apresenta papel fundamental como ferramenta de avaliação. A respeito desse segundo ponto, destacamos o posicionamento de uma professora da EaD que entrevistamos:

Exemplo 03 (E-P2): Opinião da professora a respeito do fórum

[...] o que eu tenho percebido na prática de lá [do fórum] é os alunos entram, só respondem e tem uma parte que é para o professor avaliar. Então não há uma interação muito grande, porque já tem assim: avaliação lá na frente, aí o aluno já responde com medo de errar... É o que eu estou percebendo, ele não fica à vontade, ele ‘joga’ o conteúdo que vê no fascículo, ou então faz pesquisa dentro do Google e ‘joga’ lá no fórum, mas não diz assim: olá pessoal, quanto à pergunta que foi lançada no primeiro fórum, o que vocês acham? Bem, na minha opinião, eu acho que é isso, isso e isso, mas de acordo com fulano de tal isso.

Com relação ao exemplo 03, destacamos a percepção da professora a respeito da baixa interação entre os estudantes nos fóruns e a preocupação que eles têm em serem avaliados, que, segundo a docente, se justifica devido ao "medo de errar". Assim, para ela o fato de o estudante ser avaliado pode inibi-lo, além de tal aspecto se refletir numa "linguagem mais distante" (formal), concordando com Bezerra (2011a).

Alguns autores, como Crystal (2001), assumem a perspectiva de que o fórum temático no contexto da EaD "simularia" no ambiente virtual o que seria uma sala de aula convencional, isto é, comparam o fórum, enquanto evento comunicativo, à sala presencial, ressalvadas suas características próprias, como por exemplo a modalidade da língua em que são realizadas (oral/escrita), que ocasiona diferenças profundas entre os dois eventos, a exemplo das postagens no fórum ficarem registradas e, por isso, poderem ser consultadas e reproduzidas tal qual ocorreram, enquanto em uma sala de aula presencial as interações, que são tipicamente orais, não podem ser repetidas nem retomadas exatamente com as mesmas palavras, pois cada aula é única. Para Crystal,

> Situações assíncronas, tais como listas de discussão e fórum, têm sido criadas para facilitar discussões de assuntos propostos pelo professor; oportunidades de contato para os alunos; e interação entre professor e alunos, *assumindo a característica de sala de aula virtual*. O contexto assíncrono dá aos alunos tempo para ler, compreender, responder, sem as pressões das interações em tempo real (2001, p. 234) [grifo nosso].

Ferreira, Nobre e Lima-Neto (2011, p. 111) partilham da mesma concepção e afirmam: "Na prática, o fórum é o espaço que se correlaciona às salas de aula presenciais, onde podem acontecer acaloradas discussões e propiciar a ocorrência de digressões". Assim, o estudante que interage via fórum dispõe de mais tempo para elaborar sua resposta à questão problematizada no fórum do que se o fizesse em uma aula presencial[36]. Com relação a esse aspecto, a professora 3 se posiciona de forma semelhante: a docente ressalta o papel do fórum ao possibilitar uma interação entre o grupo e compara, com ressalvas, a discussão que acontece no fórum à discussão que acontece numa sala convencional, quando o professor "joga" a questão para os alunos discutirem.

[36] Destacamos que, sem dúvida, existe uma série de diferenças entre as interações que acontecem no ambiente virtual e fora dele, e não é do nosso interesse realizar uma comparação exaustiva e, em vários aspectos, óbvia, entre eles, mas apenas ressaltar tal abordagem.

Exemplo 04 (E-P3): Professora a respeito do fórum como espaço virtual de aula [grifos nossos]
[...] de certa forma o fórum, eu acho que ele vai encurtar mais essa distância entre professor e aluno e os alunos e os alunos, entre o grupo de alunos e o professor. Então ali *a gente teria o momento que se aproxima mais, vamos dizer assim, de uma discussão em sala de aula,* certo? *É uma aproximação muito distanciada de uma discussão,* você 'joga' uma coisa pros alunos, aí acontece um debate dentro da sala de aula, é uma espécie disso que está no fórum, você joga a questão e os alunos vão discutir.

Outro aspecto interessante do fórum é que é possível interagir com postagens mais recentes e outras mais antigas, pois todas as mensagens ficam disponíveis e podem ser retomadas. Isso porque o fórum é "um tipo de evento que pode ter iniciado antes da minha chegada e que poderá continuar após a minha saída, mesmo assim, através da escrita, se preservam as discussões de forma a 'poder me integrar quando eu retornar' [...]" (MACHADO, 2009, p. 102).

Quanto à sua forma composicional, o fórum se apresenta como série de postagens; no caso do nosso *corpus*, essas intervenções podem ser visualizadas em sequência ou de forma aninhada. Observamos nesses fóruns a seguinte configuração: logo no início, tem-se o número do fórum e o título, no qual se observa o tema a ser discutido; a seguir, a postagem que inicia o fórum é realizada por um profissional responsável pela parte técnica, embora a autoria seja do professor da disciplina, e contém a problematização da proposta, uma figura ilustrativa e algumas referências bibliográficas que os estudantes podem consultar. Por último, informam-se os critérios de avaliação das postagens. Somente a seguir é que se iniciam as mensagens dos participantes do fórum (professor/alunos). Isso implica que o fórum possui vários autores, se constituindo como um gênero cuja escrita é (ou deveria ser) colaborativa.

Cada intervenção, realizada como turno conversacional, contém o nome do participante, a data e a hora em que postou, além de uma miniatura de sua foto. Vale salientar que não são possíveis, nesse caso que estamos analisando, postagens anônimas. De forma geral, essas postagens deveriam apresentar uma saudação inicial, o corpo da mensagem e uma despedida (que pode ser assinada ou não, já que aparece o nome do participante automaticamente no início da postagem), ocorrendo que muitas vezes o estudante não utiliza a saudação e a despedida, colocando apenas o conteúdo (observar exemplo 06 adiante). O corpo da mensagem é a parte principal e onde encontramos a resposta para a questão proposta, geralmente longa, por conter citações e, eventualmente, outros recursos, como links e imagens, podendo inclusive incorporar outros gêneros. A esse respeito, Lêdo (2012a) identificou em seu estudo a possibilidade de inserir outros gêneros (gêneros intercalados) nas postagens, com a finalidade de ilustrar ou exemplificar a argumentação/análise do estudante, conforme exemplo 05 a seguir, em que o estudante insere um poema em sua postagem para

exemplificar sua análise. Além disso, os alunos utilizam fontes e cores diferentes e, às vezes, *emoticons*.

Exemplo 05 (D2-F1): Gênero intercalado na postagem do fórum[37]

Pronominais (Oswald de Andrade)
Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

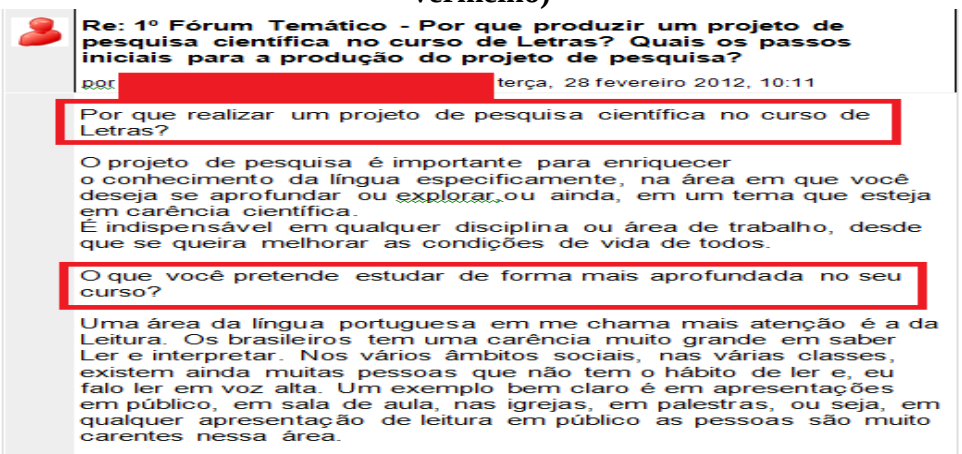
Outra peculiaridade do fórum temático no contexto da Educação a Distância é o fato de essas atividades possuírem prazos determinados para sua realização, segundo planejamento prévio disponibilizado na agenda (calendário) da disciplina, ou seja, em cada disciplina acontecem quatro fóruns e cada um recebe postagens em determinado período, que dura cerca de um mês. Durante esse tempo, o estudante poderá enviar a sua postagem e, após essa data limite, o fórum é encerrado e o estudante fica impossibilitado de realizar postagens nele. Em seguida, inicia-se outro fórum, até completar quatro fóruns.

Com a observação e análise dos fóruns, um aspecto que foi bastante saliente foi a baixa interação entre os estudantes entre si e com os professores, de forma que a quase totalidade das intervenções dos estudantes são impessoais, não direcionadas a ninguém; inclusive raramente se dirigindo ao professor da disciplina, conforme é possível observar no exemplo 06 a seguir. É interessante observar na postagem os nossos grifos que marcam as perguntas que compõem a problematização do fórum e deveriam funcionar como questões para a reflexão, sendo respondidas diretamente:

---

[37] Por questões de espaço, não colocamos a postagem completa. Recomendamos que seja observado no CD anexo. A título de contextualização do exemplo 05, informamos que o fórum do qual foi retirado apresenta o tema "A influência da vanguarda europeia no modernismo brasileiro". A proposta de discussão solicita que o estudante analise três poemas ("As quatro gares", de Oswald de Andrade; "Inspiração", Mário de Andrade; e "Poética", de Manuel Bandeira) a fim de respondermos à questão: Que aspectos dos três poemas podem ser analisados à luz do discurso estético vanguardista? Durante o fórum, os alunos postavam os poemas para realizar sua análise, conforme solicitado pelo professor. No exemplo 05, o estudante traz a análise de outros poemas em resposta a um comentário realizado pelo professor a respeito da postagem anterior do aluno. Pudemos observar que a inserção de gêneros no fórum ocorre para a análise e/ou aplicação dos conceitos discutidos na disciplina.

Exemplo 06: (D3-F1): Intervenção do estudante de forma impessoal (grifos nossos em vermelho)



Re: 1º Fórum Temático - Por que produzir um projeto de pesquisa científica no curso de Letras? Quais os passos iniciais para a produção do projeto de pesquisa?

por [redacted] terça, 28 fevereiro 2012, 10:11

Por que realizar um projeto de pesquisa científica no curso de Letras?

O projeto de pesquisa é importante para enriquecer o conhecimento da língua especificamente, na área em que você deseja se aprofundar ou explorar ou ainda, em um tema que esteja em carência científica.
É indispensável em qualquer disciplina ou área de trabalho, desde que se queira melhorar as condições de vida de todos.

O que você pretende estudar de forma mais aprofundada no seu curso?

Uma área da língua portuguesa em me chama mais atenção é a da Leitura. Os brasileiros tem uma carência muito grande em saber Ler e interpretar. Nos vários âmbitos sociais, nas várias classes, existem ainda muitas pessoas que não tem o hábito de ler e, eu falo ler em voz alta. Um exemplo bem claro é em apresentações em público, em sala de aula, nas igrejas, em palestras, ou seja, em qualquer apresentação de leitura em público as pessoas são muito carentes nessa área.

Fonte: AVA-UPE

O estudante se dirige ao professor em raras situações, como quando responde a uma solicitação direta do docente, conforme exemplo 07. No geral, o que se percebe é que os estudantes utilizam uma linguagem bastante formal e muitas vezes se limitam à postagem de conteúdo como resposta direta à questão problematizada. Assim, esse gênero perde a sua característica principal que é o debate, a discussão de ideias. Dessa forma, o fórum se apresenta pouco interativo. No exemplo 08, encontramos a queixa indireta da professora da disciplina sobre essa baixa interação com as postagens dos colegas no fórum, ao perguntar entre parênteses "por que quase ninguém faz isso?". Dentre os poucos casos em que o estudante se dirige ao professor ou retoma a postagem de um colega, destacamos o exemplo 09.

Exemplo 07 (D5-F1): Estudante responde questionamento do professor
Boa noite, Professor X!
No parágrafo em destaque do fórum anterior vejo seu riquíssimo comentário sobre meu fórum, é por isso que me vejo como um aluno privilegiado por estudar com o professor e aprendendo sempre, visto que nos enriquece com os seus conhecimentos. [...]

Exemplo 08 (D2-F2): Professora fala sobre a necessidade de comentar as intervenções dos colegas no fórum
[...] Diante de uma obra tão vasta como a de Drummond, você continua convocado a participar deste fórum, viu? Comentando a participação dos colegas (por que quase ninguém faz isso?) e trazendo novas análises!

Exemplo 09 (D1-F1): Estudante retoma fala de colega

[...] Concordo com nosso colega Y, quando o mesmo afirma que,para se ter uma visão e aprendizagem no estágio supervisionando amplo e não limitado ,é preciso também que se desenvolva a capacidade de projetar as ferramentas que fundamentam uma grade de funções pedagógicas que são primordiais para a qualidade profissional, ...

Já no exemplo 10 podemos observar uma postagem em que a professora elogia a intervenção feita pela aluna, mas ao mesmo tempo procura instigá-la realizando outros

questionamentos e convidando-a a outras contribuições. Note-se o papel que a docente assume ao realizar tal intervenção no processo de mediação no fórum (grifos nossos), de forma que a professora não apenas aprova ou não aprova as postagens dos alunos, mas traz mais questões para a reflexão:

Exemplo 10 (D2-F1): Papel da professora no fórum

Olá, Y,
Sua participação nos trouxe boas informações, como a afirmação "O modernismo se vincula às transformações que ocorrem em uma sociedade...", lembrando-nos que o contexto social e histórico é elemento constituidor da obra de arte e vice-versa. As observações acerca dos poemas também foram bem colocadas.
Contudo, como meu papel aqui também é o de instigá-los e levantar questões a partir do que vocês me trazem, deixo essas perguntas referentes a cada poema analisado por você:
1. Em relação à poesia "As quatro gares": [...]

No fórum, há também a possibilidade de se enviar arquivos anexos, embora isso seja pouco comum (encontramos apenas dois casos de envio de texto em documento Word nos 20 fóruns) e também não recomendado, pois vai contra a configuração normal, o propósito e a expectativa sobre esse gênero. Outro aspecto intimamente relacionado com esses fatores é a mudança de tópico, ou seja, quando o participante escreve uma mensagem sobre um assunto qualquer, situação sobre a qual comentaremos dois exemplos, dispostos a seguir:

Exemplo 11 (D1-F1): Mudança de tópico
OBS: professora adorei a aula ontem não se preocupe, pois irei lhe incomodar bastante para me aperfeiçoar na elaboração dos projetos pedagógicos, pois fiz o concurso publico da prefeitura do recife minha nota na prova objetiva foi 8,3, mas levei ponto de corte em uma questão discursiva falando sobre o projeto político pedagógico na escola, no próximo encontro levarei a prova pois quero lhe mostrar para que me possa dar algumas orientações.(abraço carinhoso.)

Exemplo 12 (D1-F2): Mudança de tópico e regulação da professora
[aluna] Professora a minha nota do primeiro fórum foi mesmo 0 ou aconteceu o mesmo problema de X? abraços

[professora] Y, bom dia!
Sua nota correta já está postada, desculpa. Envie mensagem da próxima vez pois o fórum pode ficar confuso.
Abraços

No exemplo 11, percebe-se que a postagem destoa do fórum não apenas por não ser sobre o tema referente, mas especialmente pela forma como isso se manifesta no uso da linguagem, ou seja, ocorre a quebra da formalidade empregada nas interações via fórum, na medida em que a aluna elogia a aula, e o faz de maneira informal, além de contar uma experiência de sua vida pessoal, e deixa claro o seu interesse em obter ajuda da professora, finalizando com uma despedida carinhosa.

Já no exemplo 12, podemos observar que a estudante pergunta se aconteceu algum problema com a sua nota, tal qual ela soube que aconteceu com outro colega. Nota-se que ela

não explora o tratamento mais informal, como no exemplo anterior, e que o tema se relaciona de maneira indireta com a disciplina, visto que a nota compõe seu processo de avaliação. No entanto, a resposta da professora aponta para a manutenção da configuração do fórum, na medida em que após se desculpar pelo engano, ela recomenda que a estudante utilize a mensagem para informar, não sendo o fórum um espaço adequado para tal. Dessa forma, a professora da disciplina contribui para a regulação do tema e dos propósitos do gênero, ao reconhecer que tratar de questões burocráticas no fórum pode deixá-lo confuso, até porque existem no próprio ambiente outras ferramentas comunicativas que poderiam ser utilizadas para tais fins.

Uma questão que nos interessou com relação aos fóruns foi saber como o estudante foi se familiarizando com esse gênero: dos 05 estudantes que responderam ao questionário, 02 afirmaram que tiveram contato com o fórum pela primeira vez no AVA. Durante as entrevistas, foi questionado se os estudantes receberam alguma instrução específica para a produção desse gênero. Uma estudante respondeu que não recebeu orientação específica e que já conhecia o gênero por já ter feito outra graduação; os outros dois reconheceram ter recebido alguma instrução de como participar nesse gênero, seja por parte dos tutores, seja por parte dos próprios professores. Vale salientar que nos fóruns são especificados critérios de avaliação para as postagens dos alunos, conforme apresentado no exemplo 13. Embora tais critérios não explicitem diretamente como o estudante deve utilizar o gênero (não é essa a sua função) eles orientam de forma indireta a utilização do gênero pelo estudante, que por estar interessado em ser bem avaliado deve procurar realizar.

Exemplo 13 (D2-F1): Critérios de avaliação dos fóruns
Capacidade de argumentação;
Participação enriquecendo os comentários dos colegas;
Qualidade e veracidade das interações;
Cumprimento das normas da ABNT quanto à citação e referência;
Apresentação de informações que respondam à questão solicitada no fórum.

A respeito de oferecer orientações explícitas sobre os gêneros, os docentes se posicionaram da seguinte forma: a professora 2 afirmou que dá explicações sobre os gêneros de maneira geral (não se posicionando especificamente sobre o fórum). A professora 3 afirmou que vai fazendo os ajustes durante a interação via fórum, ou seja, procura orientar sobre o uso do gênero através do próprio gênero, e, eventualmente, quando vê que “não está funcionando” entra em contato através da ferramenta de correio eletrônico disposto no AVA a respeito do gênero. Já o professor 1 afirmou que são realizadas orientações explícitas sobre o funcionamento do gênero. Sobre isso, o docente comenta que:

Exemplo 14 (E-P1): Professor comenta as orientações sobre os fóruns
[...] como o aluno participa de quatro fóruns temáticos em cada disciplina então o que acontece, em todo o processo eu sinto que de vez em quando eu preciso ficar lembrando o que é o gênero, o que é o fórum como gênero, eu preciso ficar dizendo como funciona, como acredito que deve funcionar exatamente, porque além disso ser papel do professor, de fato parece que os alunos não sabem o que é ou não entendem o que é. É bem possível que eles participem de fóruns fora do curso, mais informais e relaxados na internet de modo geral, mas no contexto do curso eles parecem não entender. A gente quer uma discussão, um debate de um tema e o aluno quer trazer conteúdos para dar conta, para apresentar ao professor.

Em seu comentário, o professor considera ser papel do professor essa socialização do aluno no gênero, no entanto ressalta, apesar da intervenção, a dificuldade que em geral os estudantes têm de realizar esse debate, conforme demonstrado pela baixa interação no fórum. Durante a entrevista, os estudantes ao definirem esse gênero afirmaram que se trata de uma discussão, porém na prática percebemos que isso não acontece. Vale ressaltar que eles já estão quase no final do curso (6º período) e a interação via fórum ainda não se concretiza plenamente. Com relação às instruções sobre as quais o professor comenta, observamos que são feitas ao longo dos fóruns, de formas mais ou menos diretas, como mostra o exemplo 15, em que, além de elogiar os encaminhamentos já realizados, o docente insere em seu comentário a necessidade da discussão e interação com os colegas (grifos nossos):

Exemplo 15 (D5-F2): Orientações do professor no fórum
Olá, todos
Quero parabenizá-los pela boa discussão feita até agora em nosso fórum.
Para essa semana final, incentivo-os a procurar exemplos de variação na língua culta, na fala ou escrita de pessoas cultas e urbanas.
É fundamental discutir o fórum com ideias próprias e não tanto com citação de leituras feitas, embora essas possam ser usadas para fundamentar a discussão.
Outra coisa boa é procurar interagir com os colegas promovendo a discussão coletiva.
Abraços.
Z.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar como recorrente nos fóruns é a utilização de citações para fundamentar o comentário, de forma que as postagens são bastante longas. A esse respeito, uma estudante explica que:

Exemplo 16 (E-A2): Estudante comenta sobre o fórum
O que percebo é que houve uma evolução nos fóruns. Se a gente olhar o fórum do primeiro período, a gente discutia pouco, a gente falava pouco, escrevia pouco nos fóruns. Cinco linhas, seis. Se você hoje olhar um fórum, ele parece mais uma web [WebQuest], eles se estenderam muito, cresceram muito, então isso não foi só comigo, isso foi da turma toda. Se você olhar hoje tem fórum que parece dar duas ou três páginas, tem citação, é um fórum muito bem pesquisado, muito bem embasado.

Nota-se certa dificuldade dos estudantes em citar as fontes de suas pesquisas. Algumas vezes eles citam as referências fora das normas da ABNT; outras vezes não citam ou copiam o conteúdo da internet como se fosse seu. Sobre isso, a professora 3 comenta:

Exemplo 17 (E-P3): Professora comenta sobre plágio
Cópia de internet. Eles copiam muito da internet, já teve um semestre em que eu tive um problema sério, porque as notas foram muito baixas no fórum e eles começaram a reclamar porque não estavam atingindo a nota; sendo que você copia na internet, lançava, você retirava o que eles estavam com plágio, enviava por mensagem, e diz "aqui você plagiou, o seu trabalho foi anulado, participe novamente" e aí a gente vai assim.

Observa-se nesse ponto uma abordagem à questão polêmica do plágio, que é uma prática fortemente combatida pelos professores, na medida em que segundo as normas da esfera acadêmica é de fundamental importância referenciar as fontes de pesquisa. Através da penalização da nota do estudante e da orientação do professor, o estudante vai sendo inserido nessas práticas e compreendendo a forma de pensar e agir da comunidade acadêmica em que se encontra, tanto com relação aos gêneros, quanto com relação às questões éticas, por exemplo.

3.1.1.2. Elaboração do gênero fórum

Quanto à elaboração do fórum, uma questão que se colocou para nós e que serviu como ponto de partida para a nossa análise foi: será que o fórum sempre é construído adequadamente, a fim de problematizar uma questão e gerar uma discussão, ou será que sua formulação deixa a desejar e leva o estudante à mera postagem de conteúdo, como resposta a perguntas diretas? Acreditamos que é possível a má formulação da questão a ser discutida no fórum e que esse é um dos fatores que podem contribuir para a baixa interação. Assim, temos a hipótese de que quanto menos adequada a elaboração do fórum, maior a chance de ocorrer desvio de tópico ou diminuir a interação entre os participantes, visto que o debate é central para esse gênero e se o proposta não é construída no sentido de possibilitar uma discussão, desvirtua-se o fórum em seu propósito principal.

Assim, elaboramos alguns critérios para nortear a nossa avaliação do que se constituiria como proposta mais ou menos adequada ao gênero fórum[38]. Em primeiro lugar, e mais importante, a proposta do fórum não deveria conter uma pergunta direta, para a qual o aluno possa dar uma resposta objetiva, no sentido de simplesmente a pergunta não promover o debate (critério com peso 2; o maior peso se deve por considerarmos, baseados na literatura

[38] Os critérios e os pesos são de elaboração e responsabilidade da autora. Contudo, salientamos que tais critérios não pretendem fazer julgamento de valor, mas estão fundamentados na literatura sobre o fórum, que dispõe que o que é o fórum, como ele acontece, quais seus propósitos, etc. (o gênero fórum teria o propósito principal de possibilitar a discussão sobre um tema específico, vinculado à disciplina, de forma que esse foi o aspecto central que consideramos em nossa análise da adequação da proposta do fórum).

sobre o gênero, ser esse o aspecto mais importante na elaboração de um fórum: sua proposta potencializar uma discussão). Em segundo lugar, a questão posta deve ser clara e a problematização deve levantar questionamentos para a reflexão do estudante sobre o tema, a fim de elaborar o seu posicionamento no fórum (critério com peso 1). Em terceiro e último lugar, consideramos a participação do professor como mediador da interação via fórum, no sentido não apenas de avaliar as postagens, mas de direcionar a discussão, propor um olhar mais profundo sobre o tema, de maneira a instigar outras reflexões nos estudantes (critério com peso 1). O quadro 07 abaixo ilustra alguns resultados da análise dos fóruns, com relação aos critérios encontrados em cada um:

Quadro 07: Avaliação dos fóruns das disciplinas quanto à elaboração adequada do tema do fórum

Disciplinas/ Fóruns	D1	D2	D3	D4	D5	Avaliação	
						Fóruns adequadamente elaborados	Fóruns com problemas de elaboração
F1	C2	C2-C3	C2	C2-C3	C1-C2-C3	(D5-F1)	(D1-F1); (D2-F1); (D3-F1); (D4-F1)
F2	C3	C2-C3	C2-C3	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D4-F2); (D5-F2)	(D1-F2); (D2-F2); (D3-F2)
F3	C2-C3	C1*-C2-C3	C2-C3	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D2-F3); (D4-F3); (D5-F3)	(D1-F3); (D3-F3)
F4	C2	C1*-C2-C3	C2	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D2-F4); (D4-F4); (D5-F4)	(D1-F4); (D3-F4)

Legenda:
D1=Disciplina 1; D2= Disciplina 2; D3= Disciplina 3; D4= Disciplina 4; D5= Disciplina 5;
F1= Fórum 1; F2= Fórum 2; F3 = Fórum 3; F4= Fórum 4;
C1= Critério 1; C2= Critério 2; C3= Critério 3.
*com ressalvas

Fonte: Elaboração da autora

Dessa forma, por exemplo, observamos que no primeiro fórum da disciplina 1 (D1-F1) encontramos apenas a realização do critério 2, que é conter uma proposta clara; no entanto, não apresenta uma questão apropriada ao debate nem condução adequada da discussão pelo professor. O aspecto 2 somente é insuficiente, de forma que consideramos que a elaboração desse fórum foi inadequada. No caso do primeiro fórum da disciplina 5 (D5-F1), encontramos a realização dos três critérios propostos, de forma que esse fórum foi avaliado como adequadamente elaborado.

De maneira geral, encontramos alguns problemas relativos à elaboração das propostas dos fóruns da disciplina 1: um primeiro aspecto foi que a maioria das questões não

foram construídas de forma a possibilitar a discussão, como por exemplo, pedir para os estudantes relatarem suas experiências de estágio ou questionar sobre o projeto que será desenvolvido e orientar o trabalho dos alunos através do fórum, indicando caminhos de pesquisas e referências (conforme exemplo 18). Percebe-se que o espaço do fórum foi utilizado para objetivos distintos dos propósitos do gênero, retirando sua característica central, que é o debate. Nesses fóruns, percebemos também a pouca participação da docente, comentando o fórum pouquíssimas vezes e, quando o faz, de maneira bastante geral. Um dado que ilustra isso é que em um dos fóruns que continha 55 postagens, apenas 02 eram da professora. Dessa forma, havia pouca interação e os estudantes não eram motivados a retornar ao fórum. Foi possível perceber uma maior participação da docente quando em um dos fóruns a proposta não ficou clara, de forma que ela realizou várias postagens realizando questionamentos e esclarecendo melhor a questão posta.

Exemplo 18 (D1-F4): Proposta inadequada ao fórum de discussão
PROBLEMATIZAÇÃO:
Refletir sobre a importância do relatório de estágio ao compartilhar experiências com os colegas que podem auxiliar nas dúvidas e na construção do relatório de estágio.

Com relação aos fóruns da disciplina 2, o que percebemos foi que as propostas também não tinham o caráter de discussão/debate, sendo formuladas a partir de análise de textos. No entanto, consideramos os fóruns 3 e 4 dessa disciplina como adequados com ressalvas porque, apesar do caráter analítico, a questão foi mais elaborada, solicitando um posicionamento crítico do aluno diante de dois comentários postos. No caso dos fóruns da disciplina 3, nenhuma proposta se enquadrou como possibilidade de discussão, mas eram perguntas diretas que solicitavam do estudante uma resposta objetiva ou uma postagem de conteúdo, por exemplo, perguntando qual tipo de pesquisa o estudante pretendia desenvolver (conforme exemplo 19). Assim, embora a questão fosse definida e clara e a docente participasse do fórum, não se configurava como uma proposta de discussão.

Exemplo 19 (D3-F4): Proposta inadequada ao fórum de discussão
PROBLEMATIZAÇÃO:
Qual a importância do cronograma e do orçamento no projeto de pesquisa? O que são as referências bibliográficas? Qual a diferença entre Apêndice e Anexo? Estas são algumas perguntas essenciais para a compreensão da parte pós-textual de um projeto de pesquisa

Os fóruns das disciplinas 4 e 5 foram considerados como adequados porque foram os que mais se aproximaram de um debate de ideias, a partir de questões mais polêmicas ou que permitiam duplo posicionamento, cabendo ao estudante argumentar sobre o ponto de vista adotado (conforme exemplo 20). Assim, nesses fóruns há mais interação entre professores e

alunos, e, mais raramente, a retomada da postagem do colega. Um dado que exemplifica isso é que um dos fóruns continha 108 postagens, das quais 43 eram do professor, ou seja, estava bastante equilibrado pois o professor procurava comentar as respostas, além de incentivar novas postagens aprofundando as questões.

Exemplo 20 (D4-F3): Proposta adequada ao fórum de discussão
PROBLEMATIZAÇÃO:
Ainda que se tente impor uma única norma padrão como regra prestigiada para o português brasileiro, convivemos com outras variedades nos usos diários de nossa língua. Assim, podemos assegurar que é um mito a unidade linguística brasileira?
Apresente seu(s) ponto de vista(s) sobre o tema expondo exemplos de diferentes variedades linguísticas que compõem a língua portuguesa falada no Brasil.

Nesses casos, os estudantes são convidados a participar mais de uma vez, pois são instigados por reflexões dos professores. Claro está que um fator que contribui para a formulação de fóruns mais dinâmicos é a própria disciplina, ou seja, em tese um tema da Sociolinguística como a variação linguística oferece maiores possibilidades de polêmica do que um tema da Pesquisa Científica, sobre as partes do projeto. Tal aspecto levanta a questão: será que o fórum seria adequado a toda e qualquer disciplina? No entanto, inclusive devido à própria organização da EaD, padronizada e "fechada", é recomendado que procure-se explorar temas e questões relacionadas à disciplina de tal forma a investir na discussão e desenvolvimento da argumentação e criticidade do aluno.

3.1.1.3. Concepção dos participantes da comunidade discursiva sobre o gênero fórum

A partir das entrevistas com alunos e professores que utilizam o gênero fórum no contexto da EaD, foi possível perceber algumas regularidades: o fórum é visto como um dos gêneros mais importantes do ensino a distância e é essencialmente voltado para a interação na forma de discussão/debate. Preza pelo uso da linguagem padrão, com o uso de uma variedade mais formal. Além disso, é uma ferramenta de avaliação através da qual o professor é capaz de acompanhar a aprendizagem do estudante. Os estudantes e os professores reconhecem o fórum como "típico da EaD" (no sentido de que ele já está no sistema, a contribuição do professor é limitada apenas à escolha do tema, ele não tem liberdade para definir os demais aspectos do fórum) e que possui um "padrão", sendo solicitados da mesma forma por todos os professores. Não é consenso, mas alguns estudantes e também os professores reconhecem que são dadas orientações específicas para a participação no fórum.

Entre os professores, encontramos a queixa de que há muito distanciamento na relação entre os participantes do fórum, a linguagem utilizada é bastante formal e há pouca interação entre eles (conforme exemplo 6 anteriormente apresentado). Ocorre também um dissenso entre a expectativa do professor com relação à participação do aluno (uma participação mais interativa, mais baseada na opinião do aluno do que na postagem de conteúdo) e o que os estudantes consideram que o professor espera dele (para o aluno, o objetivo principal do professor é avaliar o seu conhecimento sobre aquele tema), o que de fato ocorre.

Percebemos assim que o dissenso entre professor e estudante ocorre especialmente no que se refere à percepção do que é o "conhecimento", visto que está claro que esse gênero apresenta finalidade pedagógica. Ao que parece, o professor espera que o estudante demonstre o domínio do assunto a partir da expressão das ideias com suas próprias palavras, ou seja, valoriza-se a autoria e a transformação do conteúdo. O que em geral o estudante faz é reproduzir as informações encontradas em sites e fascículos. Percebemos em algumas postagens um baixo indício autoral, configurando em alguns casos a cópia da fonte pesquisada, e uma dificuldade de referenciação das fontes de maneira adequada.

3.1.2. WebQuest

WebQuest (doravante WQ) é uma atividade que envolve uma pesquisa planejada pelo professor para ser desenvolvida principalmente através de recursos e informações disponíveis na internet. Essa metodologia foi criada por Bernie Dodge e Tom March, professores da Universidade de San Diego, em 1995, com a proposta de permitir aos alunos desenvolverem habilidades de pesquisa e resolução de problemas, por meio de uma pesquisa orientada (cf. FREIRE; RODRIGUES JR., 2009). Em menos de vinte anos desde sua criação, a WebQuest vem ganhando visibilidade e despertando o interesse de educadores de diferentes áreas. Salientamos que a WQ não é uma atividade específica da EaD, mas pode ser desenvolvida em qualquer nível e modalidade de ensino, embora seja na Educação a Distância que a WQ venha se destacando e demonstrando a sua potencialidade. Como objeto de estudo, a WQ se mostra como um terreno fértil e pouco explorado, e apesar de alguns trabalhos já terem sido desenvolvidos sobre esse tema, muito ainda resta por investigar.

Além de alguns trabalhos de seus idealizadores, Dodge (1995, 1999) e March (1998), podemos citar os estudos de outros autores, como Bottentuit Jr. e Coutinho (2008), que realizam um estudo que investiga as WebQuest brasileiras e portuguesas disponíveis na Web,

analisando-as com relação ao conteúdo e à usabilidade. Os autores explicam que o trabalho faz parte de uma pesquisa maior que justifica a importância de um portal de WQ em língua portuguesa que disponibilize esse material para os educadores. Em outro trabalho (BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2011a), esses estudiosos sistematizam um conjunto de indicadores de qualidade que podem ser usados na avaliação de WebQuest. Já Mercado e Viana (2004) enfatizam a importância da WQ para o trabalho dos professores na exploração dos recursos da internet, enquanto Mueller (2002) destaca as contribuições da metodologia da WQ para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

É comum encontrar trabalhos que relatam experiências de uso de WQ em níveis de ensino específicos, como os trabalhos de Freire e Rodrigues Junior (2009), em que os autores apresentam os resultados da utilização de uma WebQuest com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, e Veras e Leão (2007) cuja pesquisa relata o uso positivo de uma WQ em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Foi possível perceber, no entanto, a carência de trabalhos que tratem da WebQuest no contexto do ensino a distância. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Paiva (2011) em que o autor analisa as WQ na perspectiva da coreografia didática para a produção de conhecimento e estuda o papel do professor no planejamento e execução das WQ e a visão dos alunos; e o estudo de Bottentuit Jr. e Coutinho (2011b) que considera as WQ como uma estratégia que pode ajudar a minimizar os problemas relacionados à distância, ao isolamento e à falta de interação entre professores e estudantes.

No presente trabalho, adotamos uma perspectiva diferenciada, ao considerarmos a WebQuest como um gênero, visto que não encontramos na literatura esse tipo de abordagem (em geral, os trabalhos tratam a WQ conforme sua definição, como uma metodologia de pesquisa). A abordagem da WebQuest como gênero se justifica na medida em que ela apresenta peculiaridades temáticas e formais, bem como circula em um ambiente específico, se realiza por meio de eventos de letramento específicos e serve a determinados propósitos comunicativos, cumprindo sua função social e exercendo uma força retórica própria. Portanto, assumimos neste trabalho que

> a elaboração de uma WQ, enquanto atividade pedagógica criada por um educador/professor, consiste fundamentalmente na produção de um texto, disposto numa configuração específica e bastante estereotipada. Esse texto em que se materializa a WQ como recurso, ferramenta ou metodologia de ensino apresenta características prototípicas, relativamente estáveis, que apontam para a construção de um novo gênero textual. Assim, defendemos que a WQ, ainda que possa assumir diferentes configurações a depender do contexto disciplinar, nível ou modalidade de ensino em que se insere, não pode ser adequadamente compreendida à parte do conceito de gênero (BEZERRA; LÊDO, 2012, p. 2).

Assim, apresentando uma organização recorrente (formada por constituintes como Tarefa, Processos e Recursos, entre outros, como comentaremos adiante) que é utilizada em situações que se repetem para realizar propósitos similares dentro de práticas sociais situadas, a WQ se configura como um gênero de texto que cumpre propósitos comunicativos e possibilita o contato com e faz referência a diferentes gêneros, mobilizando-os e ativando uma rede de gêneros (cf. BEZERRA; LÊDO, 2012). Consideramos que o estudo da WebQuest requer uma análise textual que aponte para os aspectos do letramento, conforme desenvolvemos neste trabalho. Justificamos a necessidade dessa abordagem a fim de considerar os aspectos sócio-linguístico-discursivos envolvidos na WebQuest e aprofundar questões sobre o seu estudo do ponto de vista dos estudos da linguagem e não apenas da educação.

3.1.2.1. Caracterizando o gênero WebQuest[39]

A WebQuest conforme o conceito desenvolvido por Dodge e March, tinha como intuito ajudar os docentes a integrarem as potencialidades da internet a suas atividades, ajudando os estudantes a explorarem de maneira organizada as informações disponíveis. Com isso, o objetivo visado por essas propostas de pesquisa não era somente a coleta de conteúdos, mas principalmente a reflexão sobre e a transformação das informações, de forma a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento pelo estudante. A respeito do conceito de WebQuest, Moran (2010) explica que se trata de

> uma atividade de aprendizagem que aproveita a imensa riqueza de informações que, dia a dia, cresce na Internet. Resolver uma WebQuest [...] envolve pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material e ideias obtidas. A WebQuest propicia a socialização da informação: por estar disponível na Internet, pode ser utilizada, compartilhada e até reelaborada por alunos e professores de diferentes partes do mundo (p. 110).

Assim, o autor destaca o caráter investigativo e colaborativo da WebQuest; esse aspecto tem relação com o fato de que essa metodologia está centrada em teorias de aprendizagem (como a perspectiva construtivista) que consideram o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, que ocupa papel fundamental na construção do seu

[39] Neste trabalho, a WQ aparece em duas acepções: primeira, enquanto gênero produzido pelo professor que orienta a elaboração de outro(s) gênero(s) pelos estudantes; segunda, como resultado produzido pelo aluno a partir das orientações dadas pelo professor (conforme primeira acepção). Neste segundo caso, não temos uma WQ propriamente dita, mas o trabalho produzido pelo aluno (que pode ser um artigo, uma lista, etc.). Neste caso, chamaremos a WQ de produto final.

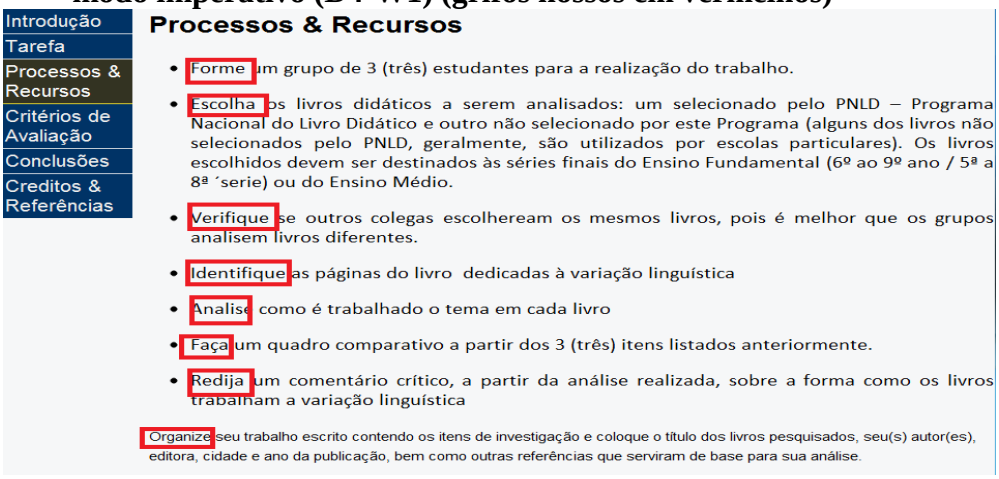
conhecimento e é responsável ativo pela sua aprendizagem. Nessa perspectiva, fica clara a contribuição da WQ para o desenvolvimento da competência de resolução de problemas e da autonomia do estudante, ainda que, por outro lado, a WQ também possa colaborar para o trabalho em grupo. Nesse sentido, Barato (2002), em entrevista cedida à revista eletrônica do Senac, questionado sobre em que se baseia a proposta da WebQuest, responde que tal metodologia

> Baseia-se em princípios. O primeiro é o da aprendizagem cooperativa. O uso de computadores em educação é muito marcado por tendências individualistas. Aprendizagem por computador, em geral, tem a ver com cada um ter seu próprio tempo, seu próprio ritmo. É muito bonito, mas fica uma perspectiva individualista na aprendizagem. O outro princípio é o da transformação das informações. A pessoa só aprende de fato quando as transforma, e não quando simplesmente as reproduz. Esses princípios são críticos em relação ao modo predominante de ensino. O que fazemos no ensino, de modo geral, é dar aulas, recomendar livros para os alunos e, nas provas, cobrar a reprodução dessas informações. O esquema de Bernie Dodge coloca o aluno para trabalhar.

Vale salientar que tanto Moran (2010) quanto Barato (2002) destacam uma característica central da WebQuest, que é a necessidade de transformação da informação em conhecimento (e não apenas sua reprodução), como resultado do processo de pesquisa, síntese, análise, comparação, avaliação e criação que a proposta da WebQuest pode solicitar, o que varia de acordo com o nível de complexidade da tarefa.

Consideramos relevante destacar dois aspectos inter-relacionados a respeito da WebQuest: o primeiro é que a WQ apresenta características de um gênero instrucional (gênero que orienta e indica como fazer), principalmente no componente Processos e Recursos, em que o professor explica passo a passo o procedimento que deve ser adotado pelos alunos para a realização da tarefa, como por exemplo orientações com verbos no modo imperativo (conforme figura 9). Nesse sentido, dentre as sequências ou tipologias textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva), a injuntiva merece destaque na composição da WQ.

Figura 9: Orientações para realização da tarefa com destaque para verbos no modo imperativo (D4-W1) (grifos nossos em vermelhos)



Fonte: AVA-EaD

O segundo aspecto é que a WebQuest é um gênero que orienta a elaboração de outros gêneros, que são seu produto final. Isso não significa que, por exemplo, se o professor solicitar uma resenha, ele necessariamente explicará as características formais do gênero resenha; ele poderá informar o texto a ser resenhado e o tipo de resenha que deseja, entre outras informações mais gerais. Nesse sentido, destacamos um trecho da entrevista com o aluno 2 (conforme exemplo 21), em que ele salienta que a WebQuest direciona a produção de outros gêneros, além de reconhecer a importância da WQ no curso, ao afirmar que se trata de "um ponto forte":

Exemplo 21 (E-A2): Estudante comenta sobre WQ [grifo nosso]
[Entrevistador]: Quanto à WebQuest, o que é que define a WebQuest na tua opinião? [...]

[Aluno]: A 'web' é um trabalho acadêmico, científico e ali está todo um trabalho de pesquisa, né? E aí nessas webs a gente pode fazer projetos, artigos, resenhas, *dá caminhos para outros gêneros*, né? É um ponto forte do curso, assim, como trabalho, né?

Bezerra e Lêdo (2012) realizam um estudo em que consideram a WQ como gênero textual em torno do qual se organizam uma rede de gêneros, enfatizando que um gênero não está isolado, mas sempre em inter-relação com outros. No caso da WQ, admitimos que "trata-se de um gênero cujo propósito não se esgota em si mesmo. A WQ sempre aponta para outros gêneros em termos de orientação ou prescrição para sua leitura e/ou produção" (p. 11). Além de abordar a WQ como gênero, os autores realizam um levantamento dos gêneros apontados pelas WQ de um curso de EaD. Eles observam que diversos gêneros são mencionados em todos os componentes da WQ (especialmente nos Processos e Recursos e Tarefas, mas também aparecem referências a gêneros na Introdução, por exemplo).

Com relação ao produto final, esse pode assumir várias formas: nas WQ voltadas para outros níveis de ensino, pode ser a elaboração de gêneros diversos, como uma apresentação oral dos resultados para os colegas, a realização de uma peça teatral, um cardápio ou folder para campanha, por exemplo. No caso da EaD, o produto final privilegia os gêneros escritos e varia desde apresentações em PowerPoint a listas de sites e trabalhos mais elaborados, como artigos científicos.

Relativamente à duração da WebQuest, Dodge (1995) distingue dois tipos de WQ: as WebQuest curtas, que são planejadas para serem executadas no período entre uma e três aulas; e as WebQuest longas, que duram entre uma semana e um mês. Além do critério de tempo gasto para a execução da WQ nessa classificação, está claro que isso se relaciona com os objetivos pretendidos e o aprofundamento do conhecimento, de forma que numa WQ de curta duração os estudantes entram em contato com variadas informações, adquirindo e assimilando o conhecimento sobre elas. Já em uma WQ de longa duração, espera-se que os estudantes analisem mais profundamente as informações e possam utilizá-las para solucionar situações-problema. No caso das WQ no contexto do curso de EaD que estamos analisando, elas são de longa duração, tendo o estudante o prazo de dois meses para desenvolvê-la e entregá-la.

Com relação à estrutura da WebQuest, segundo afirma Dodge (1995), se constituem como partes essenciais da WQ:

Quadro 08: Partes fundamentais da WebQuest

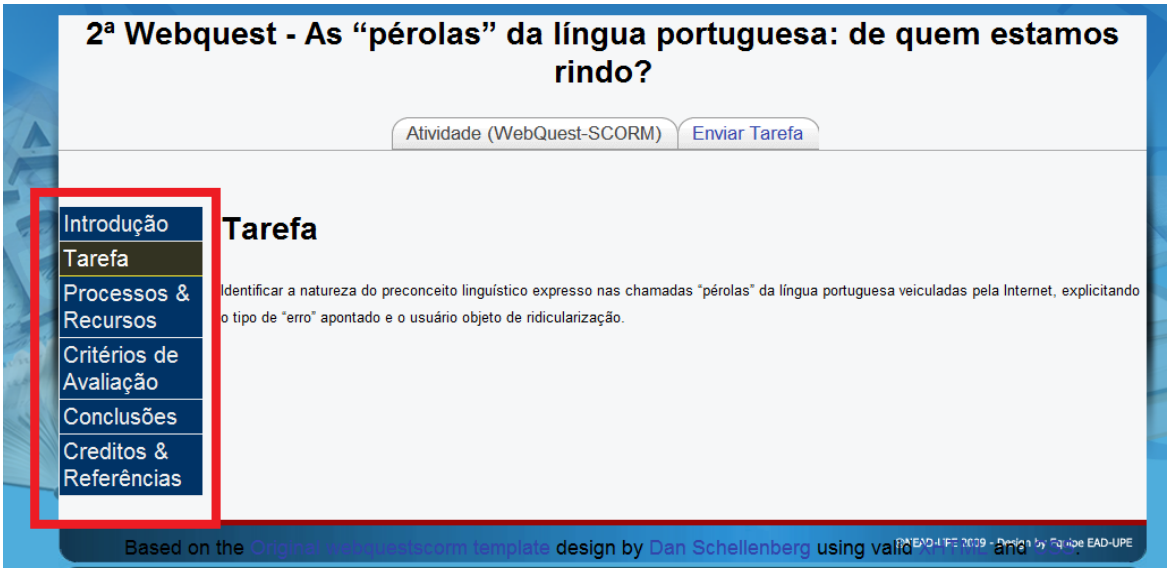
1. Uma introdução que prepare o "palco" e forneça algumas informações de fundo.
2. Uma tarefa factível e interessante.
3. Um conjunto de fontes de informações necessárias à execução da tarefa. Muitos (não necessariamente todos) dos recursos estão embutidos no próprio documento da WebQuest como âncoras que indicam fontes de informação na Web.
4. Uma descrição do processo que os aprendizes devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente descritos.
5. Alguma orientação sobre como organizar a informação adquirida. Isto pode aparecer sob a forma de questões orientadoras ou como direções para completar quadros organizacionais no prazo, como mapas conceituais ou como diagramas de causa e efeito.
6. Uma conclusão que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios.

Fonte: Dodge (1995).

Salientamos que a esquematização das WQ disposta acima não é uma fórmula fixa, pois pode sofrer alterações, conforme as necessidades de seus usuários. No caso das

WebQuest do nosso *corpus*, elas estão organizadas da seguinte forma: a) Introdução; b) Tarefa; c) Processos e Recursos; d) Critérios de Avaliação; e) Conclusões e f) Créditos e Referências. Nota-se que houve uma sutil adaptação do modelo de Dodge: nas WQ do nosso *corpus*, os constituintes Processos e Recursos estão integrados em um só e foi acrescentada a última parte, Créditos e Referências, conforme é possível observar destacado na figura 10 (grifada em vermelho). Todas as 10 WebQuest que compõem o nosso *corpus* apresentam a mesma interface e organização nos componentes mencionados.

Figura 10: Lista das partes da WebQuest (D5-F2) (grifos nossos em vermelho)



Fonte: AVA- EaD

Finalmente, com relação ao terceiro aspecto, avaliação da WebQuest, o próprio Dodge (2001) oferece uma lista de itens para serem levados em consideração ao avaliar a qualidade de uma WQ. É interessante ressaltar que essas rubricas[40] são voltadas para as WQ disponíveis na internet, não sendo especificamente aplicáveis às WebQuest que ocorrem no contexto da EaD, que têm algumas características diferentes e mais padronizadas, pois no ambiente EaD, a WQ foi apropriada como ferramenta e adequada a um padrão visual estabelecido pela instituição, daí sendo uniformizada para uso de todos os professores. Assim, as WQ do ensino a distância possuem temas muito específicos relacionados com as disciplinas; além disso, possuem um padrão de formatação que é predefinido, ou seja, o professor que elabora não interfere diretamente nos aspectos gráficos (cores de fundo, tipo e tamanho da fonte, etc.).

[40] Esclarecemos que optamos por manter a palavra "rubrica" utilizada por Dodge, considerando ser esse um termo técnico para se referir a uma lista de itens que as WQ devem atender.

Segundo afirmam Bottentuit Jr. e Coutinho (2011b, p. 2), a metodologia de WebQuest "se enquadra perfeitamente em cursos na modalidade a distância, uma vez que favorece a aprendizagem significativa, através da descoberta de forma autônoma e com auxílio e colaboração dos colegas". Em outros níveis de ensino, a implementação do trabalho com as WQ pode tornar-se eventualmente mais complicado, devido a possíveis limitações técnicas das escolas e também falta de conhecimento tecnológico, o que não é o caso da EaD, visto que o estudante e os professores já estão mais familiarizados com os recursos tecnológicos e podem ter acesso a esses equipamentos, seja em casa ou no polo da Universidade.

Dentre algumas vantagens de uso da metodologia de WebQuest, podemos mencionar o formato de pesquisa da WQ que possibilita um melhor aproveitamento do tempo e da informação, na medida em que minimiza a dispersão dos discentes em páginas que não são adequadas, visto que durante a pesquisa na internet o aluno pode perder de vista seus objetivos ou ter dificuldade para encontrar fontes seguras. Assim, a WebQuest funciona como uma estratégia para diminuir esse problema. A WQ também permite desenvolver habilidades cognitivas de diversos níveis e incentivar a criatividade e o senso crítico dos estudantes (cf. BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2011b), dependendo das tarefas que são propostas[41].

Considerando a realização da WebQuest na EaD no contexto que estamos analisando, é possível observar que esse gênero é utilizado sistematicamente no curso, visto que a WQ faz parte das atividades pedagógicas realizadas no AVA, sendo uma atividade cuja realização corresponde a 40% da nota do aluno. Assim, cada disciplina oferecida compreende duas propostas de atividades em WebQuest, cujo produto solicitado é responsável por quase metade da nota do estudante, de forma que o resultado da WQ é uma das ferramentas mais importantes de avaliação utilizadas no curso.

3.1.2.2. Elaboração do gênero WebQuest

Uma questão que se apresentou como relevante para nosso estudo sobre a WebQuest foi analisar se esse gênero estava sendo elaborado de forma adequada, ou seja, se apresentava não apenas suas características, mas também uma proposta que possibilitava a construção do conhecimento pelo estudante. Nesse sentido, é importante que suas orientações sejam claras, objetivas e condizentes com a realização da tarefa solicitada. Além disso, como aponta Dodge

[41] Sobre as diferentes tarefas e habilidades de pensamentos que as WQ podem desenvolver, ver a adaptação da Taxonomia de Bloom (figura 11 adiante).

(1999), é preciso atentar para o fato de que uma atividade que requeira do estudante a mera cópia e reprodução de conteúdos não se constitui como WebQuest, visto que para essa é condição essencial e necessária a transformação das informações. Bottentuit e Coutinho (2008) afirmam que é comum encontrar atividades intituladas WebQuest que, no entanto, não o são, pois solicitam a mera localização de respostas objetivas, o que os autores reconhecem como *WebExercises*.

March (2003) salienta que

> Uma WebQuest bem concebida combina pesquisa apoiada em teorias com o uso efetivo da internet para promover práticas de ensino confiáveis. [...] A WebQuest real é uma estrutura de aprendizagem que usa links para recursos da World Wide Web e uma tarefa autêntica para motivar a investigação dos alunos de uma questão em aberto, o desenvolvimento de competências individuais e a participação em um processo coletivo que transforma informações recém-adquiridas em uma compreensão mais sofisticada. As melhores WebQuests inspiraram os alunos a ver relações temáticas mais ricas, contribuem para a aprendizagem do mundo real e para refletirem sobre seus próprios processos metacognitivos.

Ao sugerir que a WebQuest deve trazer uma questão em aberto para o estudante, o autor destaca a necessidade da WQ se constituir como um desafio realizável e envolvente para que o estudante se sinta motivado para realizar a atividade. Bottentuit Jr. e Coutinho (2011a) salientam que pelo fato de requerer o processamento de informações e a produção do conhecimento, uma WebQuest bem elaborada é uma estratégia para inibir inclusive as práticas de cópia de material da internet sem a devida referência, prática bastante comum entre os discentes. Ao solicitar que os estudantes relacionem ideias, debatam, discutam, dramatizem, produzam textos, analisem, sintetizem, entre outros, o professor provavelmente terá um produto produzido pelos estudantes, já que ele não encontrará a resposta pronta para "copiar e colar". Assim, é importante que o produto final seja planejado sem uma resposta definida, fechada em si mesma (PAIVA, 2011).

Bottentuit Jr. e Coutinho (2011a) ainda consideram que as WebQuest bem elaboradas exploram os níveis mais elevados das capacidades cognitivas dos alunos, propondo atividades que requerem análise, síntese e avaliação de dados. No entanto, por outro lado, também destacam que é grande a quantidade de tarefas "que não permitem ultrapassar os níveis do conhecimento e da compreensão materializados em: apenas sínteses, resumos ou simples recolha de dados" (p. 6). E continuam:

> o principal objetivo de uma WebQuest enquanto estratégia de pesquisa orientada é que seja capaz de proporcionar uma "aprendizagem ativa", ou seja, conseguir que os

> alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas de conhecimentos mais complexas e elaboradas (p. 6).

A respeito dos diferentes tipos de habilidades cognitivas, Bloom (1956 apud BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2011a) desenvolveu uma classificação hierárquica das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem. A Taxonomia de Bloom, como ficou conhecida, dispõe os objetivos pretendidos em seis níveis de complexidade relativos aos aspectos cognitivos que as atividades desenvolvem. Essa classificação influenciou várias perspectivas, passando por algumas reformulações, como a revisão de Lorin Anderson (2001) apresentada na figura 11. Essa taxonomia ajuda a avaliar como as atividades propostas para os estudantes contribuem para desenvolver diferentes aspectos do pensamento. Conforme disposto na figura 11, os níveis das atividades variam entre os mais simples até os mais complexos. Os mais simples estão presentes nos três degraus da base da pirâmide e que exigem menor esforço cognitivo por parte do estudante, por trabalharem com as informações de maneira mais superficial, como as competências de identificar e/ou resumir o conteúdo. Esse tipo de tarefa é mais comum em atividades definidas como *WebExercises*.

Figura 11: Taxonomia de Bloom revisada por Lorin Anderson e adaptada para a Era Digital Aplicada à WebQuest Interativa

Fonte: Bottentuit Jr. e Coutinho (2011a, p. 7).

Em direção ao topo da pirâmide, encontramos representadas nos três degraus acima as tarefas que são mais elaboradas, possuem um grau de dificuldade maior e estimulam o

desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como é o caso da realização de uma análise e de uma avaliação, por exemplo. Tais exercícios são os mais indicados para compor as WebQuest, visto que eles possibilitam não apenas a localização e cópia do conteúdo, mas sua aplicação e transformação, a partir de situações que envolvam a utilização dessas informações para resolver determinados problemas. Esse tipo de tarefa se alinha com a perspectiva de WQ porque "o objetivo final de uma atividade que utiliza a WebQuest como metodologia de ensino, não é a memorização de conceitos, mas a sua compreensão e o desenvolvimento da capacidade de transferir esses conhecimentos para novas situações de aprendizagem" (BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2011a, p. 9).

3.1.2.3. Análise das WebQuest

Em nossa análise das WQ, consideramos os seguintes aspectos: primeiro, baseados na adaptação da Taxonomia de Bloom, classificamos o grau de complexidade da proposta da WebQuest e, a partir da análise das tarefas solicitadas, observamos se a WQ foi elaborada de forma a possibilitar a transformação do conteúdo e, portanto, se se constitui como uma WebQuest[42]. Segundo, partindo da acepção de que a WQ é um gênero que orienta a elaboração de outros gêneros (o produto final), é do nosso interesse investigar se, ao produzir sua tarefa, o professor se preocupa em explicitar qual gênero ele deseja receber como produto final. Observamos também se a tarefa solicitada era para ser realizada em grupo ou individualmente e se o professor explicitou na tarefa qual o gênero que ele queria que o aluno elaborasse como produto final.

Para fins de organização dos dados, utilizaremos o seguinte código: D1 a D5 para as disciplinas e WQ1 e WQ2 para as WebQuest que ocorrem nas disciplinas, de forma que em cada disciplina ocorrem 02 WebQuest (gerando um total de 10 WQ). Assim, por exemplo, D2-WQ1 se refere à primeira WebQuest da disciplina 2. Destacamos que a complexidade da tarefa solicitada, conforme disposto na Taxonomia de Bloom, foi critério essencial na nossa avaliação de adequação e inadequação da WQ. Consideramos pontuação a partir da ordem crescente, ou seja, do nível mais baixo de complexidade (base=1) até o nível mais alto (topo=6). WQ com pontuação menor do que 4, apresentam uma proposta inadequada à metodologia de WebQuest. Os dados encontrados estão dispostos quadro 09:

[42] Salientamos que os professores elaboram as WebQuest de acordo com orientações específicas disponibilizadas pela Universidade em material de apoio.

Quadro 09: Análise das WebQuest

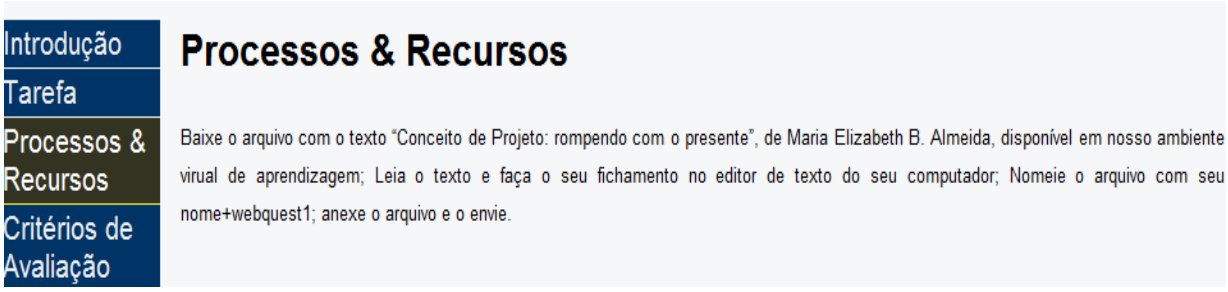
WebQuest	Descrição da tarefa	Taxonomia de Bloom	Ativ. em grupo ou indiv.	Explicita gênero?	Avaliação da proposta
D1-WQ1	Produção de fichamento do tipo resumo.	"Entender" N=2	Indiv.	Sim	Inadequada
D1-WQ2	Após assistir a algum dos filmes indicados, escrever uma resenha sobre ele.	"Avaliar" N=5	Indiv.	Sim	Adequada
D2-WQ1	Apresentação de PowerPoint com um diálogo entre a literatura e a pintura modernista.	"Analisar" N=4	Grupo	Sim	Adequada
D2-WQ2	Escolha de um conto de Guimarães Rosa e realizar uma análise da narrativa	"Analisar" N=4	Grupo	Não	Adequada
D3-WQ1	Produção de um texto crítico que contenha exemplos práticos de pesquisas na área de Letras	"Lembrar" N=1	Grupo/indiv.	Não	Inadequada
D3-WQ2	Resumo sobre os métodos, técnicas e tipos de pesquisa e produção de um projeto de pesquisa	"Entender" N=2 "Criar" N=6	Grupo	Sim	Adequada
D4-WQ1	Redação de um comentário crítico contendo uma comparação e análise de como dois livros didáticos tratam o tema da variação linguística	"Analisar" N=4	Grupo	Não	Adequada
D4-WQ2	Entrevista com um professor do ensino fundamental e observação de aula para saber suas concepções e práticas sobre o ensino de variação linguística	"Avaliar" N=5	Grupo	Não	Adequada
D5-WQ1	Pesquisa e análise, com critérios definidos, de uma lista de sites que contenham um bom tratamento do tema variação linguística	"Avaliar" N=5	Grupo	Sim	Adequada
D5-WQ2	Análise dos tipos de preconceito veiculados pelas "pérolas" da internet	"Analisar" N=4	Grupo	Não	Adequada

Fonte: Elaboração da autora

A partir da análise baseada nos critérios apresentados, consideramos que duas das dez WebQuest que compõem nosso *corpus* não foram formuladas de maneira adequada, principalmente por que não promovem a modificação da informação pesquisada pelo aluno, mas sim realizam um tratamento superficial do conteúdo (conforme exemplo 22). Por exemplo, fazer um fichamento de um livro não inclui uma das características centrais da WebQuest, que é a pesquisa. Salientamos que mesmo algumas WQ que continham propostas adequadas à metodologia de WebQuest, eventualmente continham problemas de clareza em sua elaboração, sendo vagas e não detalhando as informações. Foi possível perceber que a

maioria das WQ solicitavam trabalhos em grupos, explorando o seu caráter colaborativo. Relativamente à explicitação do gênero solicitado como produto final, apenas metade das WQ o fizeram. Consideramos que é um aspecto positivo informar o gênero que se espera, a fim de esclarecer como o estudante deve organizar os dados obtidos em sua pesquisa.

Exemplo 22: Exemplo de WQ inadequada

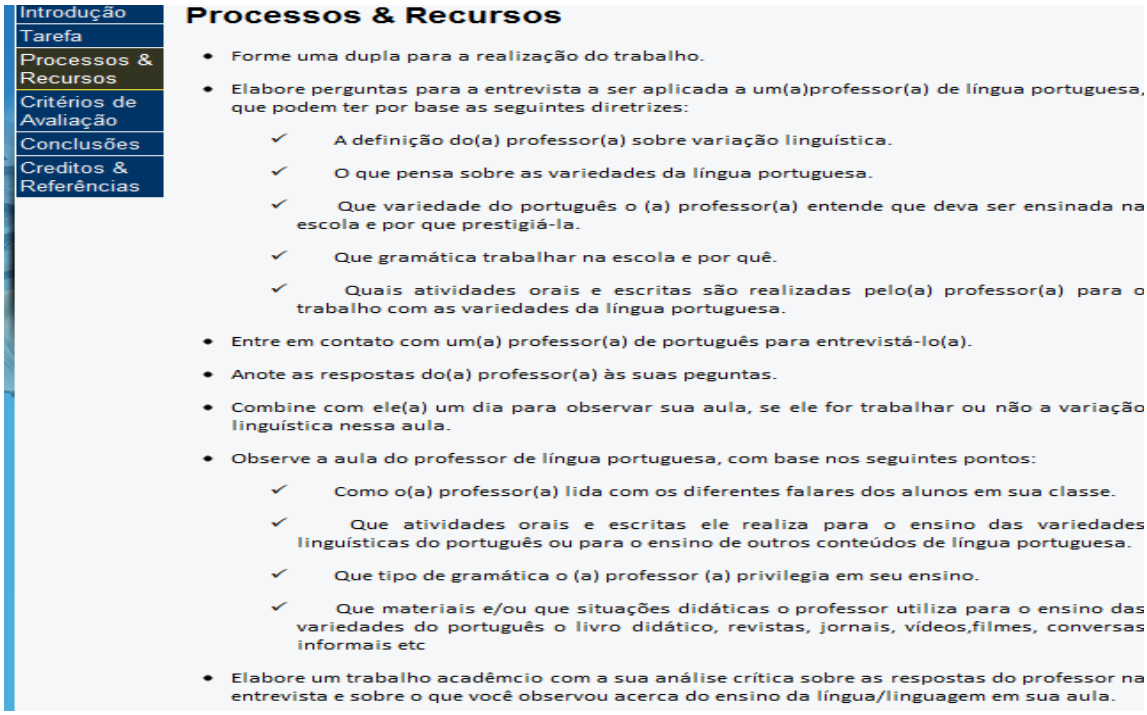


Fonte: AVA-UPE

De maneira geral, observamos também que as WQ se apresentam bem articuladas com a temática discutida nos fóruns, e isso é um aspecto positivo na medida em que integra os conteúdos vivenciados no curso, ou seja, "para garantir uma aprendizagem significativa é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos", de forma que a Webquest sugira "uma continuidade a um conhecimento já adquirido, dando pistas para que o novo tema seja uma ponte para a agregação de novos saberes" (BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2008, p. 3).

Finalmente, consideramos que faz parte de um planejamento adequado de uma WQ ser bastante clara com relação às orientações, explicitando o caminho a ser seguido pelo estudante, a fim de não deixar dúvidas (conforme exemplo 23).

Exemplo 23: WQ bem elaborada e detalhada



Introdução
Tarefa
Processos & Recursos
Critérios de Avaliação
Conclusões
Creditos & Referências

Processos & Recursos

- Forme uma dupla para a realização do trabalho.
- Elabore perguntas para a entrevista a ser aplicada a um(a)professor(a) de língua portuguesa, que podem ter por base as seguintes diretrizes:
  - ✓ A definição do(a) professor(a) sobre variação linguística.
  - ✓ O que pensa sobre as variedades da língua portuguesa.
  - ✓ Que variedade do português o (a) professor(a) entende que deva ser ensinada na escola e por que prestigiá-la.
  - ✓ Que gramática trabalhar na escola e por quê.
  - ✓ Quais atividades orais e escritas são realizadas pelo(a) professor(a) para o trabalho com as variedades da língua portuguesa.
- Entre em contato com um(a) professor(a) de português para entrevistá-lo(a).
- Anote as respostas do(a) professor(a) às suas peguntas.
- Combine com ele(a) um dia para observar sua aula, se ele for trabalhar ou não a variação linguística nessa aula.
- Observe a aula do professor de língua portuguesa, com base nos seguintes pontos:
  - ✓ Como o(a) professor(a) lida com os diferentes falares dos alunos em sua classe.
  - ✓ Que atividades orais e escritas ele realiza para o ensino das variedades linguísticas do português ou para o ensino de outros conteúdos de língua portuguesa.
  - ✓ Que tipo de gramática o (a) professor (a) privilegia em seu ensino.
  - ✓ Que materiais e/ou que situações didáticas o professor utiliza para o ensino das variedades do português o livro didático, revistas, jornais, vídeos,filmes, conversas informais etc
- Elabore um trabalho acadêmcio com a sua análise crítica sobre as respostas do professor na entrevista e sobre o que você observou acerca do ensino da língua/linguagem em sua aula.

Fonte: AVA-EaD

Relativamente às orientações das WQ, todos os três estudantes que entrevistamos afirmaram que as orientações para a realização das WebQuest eram claras, e inclusive esse era um aspecto que facilitava seu desenvolvimento: o "passo a passo". Para alguns professores, na WQ está clara a necessidade de explicitar como se apresenta o gênero. Nesse sentido, o professor 1 comenta:

Exemplo 24: (E-P1) Professor comenta sobre orientação a respeito dos gêneros na EaD
[...] no próprio conceito de WebQuest está explícito que faz parte da proposição de uma WebQuest, você dizer como é que a tarefa vai ser executada, então isso inclui, no caso, explicitar os gêneros. Então sempre que eu menciono um gênero, entre os recursos, que também são... (aspectos?) da WebQuest, estão textos, mostrando exemplos de gêneros, dizendo como é que é o gênero, como funciona. É importante ter instrução específica, não só sobre qual o gênero, mas como ele se apresenta.

Salientamos na fala do professor a validade de dizer qual gênero espera que o aluno produza, tanto para evitar vagueza ("produza um texto crítico"; "organize seu texto em introdução, desenvolvimento e conclusão") como propor uma definição mais específica, inclusive com o intuito de familiarizar o estudante com a nomenclatura dos gêneros típicos do ambiente acadêmico, contribuindo diretamente para o letramento do estudante. Embora tenhamos destacado certa dificuldade em nomear os gêneros, reconhecemos que não se trata de uma tarefa simples nem consensual, mesmo entre os membros especializados da comunidade discursiva. Consideramos bastante válida a explicitação do gênero solicitado pelo

professor como produto final da WebQuest, visto que esclarece para o aluno o que de fato o professor espera como resultado da pesquisa/análise proposta pela WQ. Em nosso corpus pudemos perceber que, de maneira geral, os professores dizem o gênero que desejam e notamos também que algumas vezes isso não fica claro, pela dificuldade inerente de nomeação dos gêneros. Um exemplo encontrado foi a solicitação de um "comentário crítico" (quais as características desse gênero?).

Relacionado com isso, podemos citar o comentário da professora 3, em que pertinentemente ela demonstra a preocupação de inserir os estudantes nas práticas letradas da academia, utilizando a WebQuest como ferramenta:

Exemplo 25 (E-P3): Professora comenta sobre WQ
Com a WebQuest, você pode fazer com que o aluno entre em contato com vários gêneros que você queira, porque você vai escolher a tarefa que é para eles fazerem, eu sempre coloco artigo científico. [...] Mas eu peço esse artigo científico exatamente para eles começarem a aprender. Eles vão estar lendo artigos científicos, então é uma forma deles também escreverem algo que eles também estão lendo; entram em contato em nível de leitura e eles podem escrever um artigo científico.

3.1.2.4. WebQuest: produto final

Considerando a perspectiva do letramento, acreditamos ser relevante observar como os estudantes responderam à tarefa, refletindo sobre seu entendimento das instruções e a elaboração do trabalho. Selecionamos a WebQuest D5-WQ2 e 08 trabalhos enviados como produtos finais. As orientações para a tarefas estão explicitadas no exemplo 26. Podemos observar que as instruções dadas são bastante claras e dispostas em "passos" para serem seguidos pelos estudantes. São oferecidos critérios de classificação das "pérolas" encontradas.

Exemplo 26: Orientações para a realização da tarefa (D5-WQ2)

Processos & Recursos
I. Instruções gerais para realização do trabalho, que o grupo pode adaptar, se for o caso, a fim de chegar ao resultado esperado:
1. Organizar-se em grupos de 02 a 04 pessoas; dividir tarefas conforme consenso do grupo; criar mecanismos de comunicação (e-mail, por exemplo) para desenvolvimento do trabalho.
2. Fazer um levantamento de "pérolas" em textos e imagens veiculadas pela Internet.
3. Selecionar "pérolas" para análise conforme as seguintes categorias:
   - "Pérolas" do ENEM
   - "Pérolas" de vestibulares
   - "Pérolas" da publicidade
   - Outras...
4. Analisar e classificar de acordo com os seguintes critérios:
   - Origem da "pérola": de onde veio o exemplo.
   - Tipo de "erro" apontado: mostrar onde está o problema.
   - Usuários envolvidos: de quem se está rindo; quem é o "infrator" da língua.
5. Reunir o resultado das pesquisas e organizar tudo em um texto único, ilustrado com exemplos, comentários e conclusões do grupo.

Organizar o trabalho para entrega com *introdução, desenvolvimento (análise das "pérolas"), conclusões do grupo* e *referências (fontes de pesquisa utilizadas)*

Fonte: AVA-EaD

A tarefa está organizada de maneira a possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades por meio da exploração de diversos níveis cognitivos. É importante ressaltar que é solicitado um levantamento das "pérolas" como procedimento inicial; a seguir, espera-se que os estudantes realizem a análise do material encontrado. Algumas habilidades de letramento que podemos perceber que são estimuladas através da realização dessa tarefa são: a pesquisa, ou seja, incentivar os estudantes a buscarem e selecionarem informações relevantes na internet; organizar os textos encontrados de acordo com as categorias solicitadas; e analisar os textos a partir de critérios definidos. Na análise, os estudantes apresentam seu ponto de vista e o justificam.

Dessa forma, podemos afirmar que tal atividade estimula o desenvolvimento da argumentação na modalidade escrita, o que é um aspecto bastante positivo e valorizado no ambiente acadêmico. Além disso, e pela própria natureza da temática (variedades linguísticas menos prestigiadas, "erros" que são tratados como "pérolas" com a finalidade de ridicularizar um indivíduo ou um grupo pela sua maneira de falar), requer um posicionamento crítico do estudante, que necessita apresentar sua argumentação de forma coerente com as teorias aprendidas na disciplina, ou seja, o estudante deve observar seus dados como analista e não de forma preconceituosa. Na figura 12, seguida do comentário dos estudantes, eles explicam o texto analisado e destacamos como eles se posicionam:

Figura 12: Trecho de trabalho produzido pelos alunos através de WQ1 [grifo nosso] "Pérolas do Orkut":

[Análise dos estudantes sobre a imagem "pérola", conforme proposta da WQ]:
Como podemos ver, na frase, há um erro de acentuação gráfica e um de ortografia. Acreditamos que o "infrator" da língua, nessa situação, é o tatuador. No caso da palavra "mãe", o infrator comete o erro por descuido, pois, *em nosso entendimento*, tal palavra aparece com frequência na sociedade e mesmo desconhecendo a grafia correta da mesma, ele poderia tê-la desenhado. No segundo caso, o indivíduo não aprendeu uma regra básica de ortografia: "antes de P e B escreve-se M".

Ao pesquisar e em todo o processo de produção do trabalho final solicitado na WebQuest, diversos gêneros estão envolvidos e contribuem para o letramento dos estudantes. Dessa forma, embora somente o gênero pedido como produto final seja mais visível e receba maior atenção, compreendemos que os estudantes lidam com vários gêneros para a construção de seu trabalho, desde o momento da pesquisa, com a leitura de textos para selecionar apenas aqueles que servem ao trabalho, como também os próprios textos selecionados, que variam desde apresentações de PowerPoint encontradas em sites de compartilhamento de slides, fotografias e gráficos sobre as "pérolas" da língua encontrados em sites de universidades e jornais, além de possíveis trocas de e-mail para realização do trabalho, como recomendado pelo professor da disciplina nas orientações para a tarefa. Tais gêneros apontam para os eventos de letramento dos quais os estudantes participam, que revelam as práticas de letramentos próprias da comunidade acadêmica, desde os gêneros utilizados, as formas de linguagem e a dimensão crítica esperada na escrita acadêmica.

Com relação à linguagem utilizada nesse trabalho, percebe-se a necessidade da variedade padrão da língua, visto que se trata de um trabalho para a disciplina que contém introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, apresenta um caráter formal e científico. No entanto, encontramos nos trabalhos dos estudantes usos inapropriados da linguagem, tanto do ponto de vista gramatical como do uso de expressões coloquiais, inadequados para um trabalho acadêmico/científico, como exemplificados a seguir:

Exemplo 27: Usos inadequados da linguagem encontrados nos trabalhos [grifos nossos]
Agora, notamos que o escritor dos comentários é uma mulher e que provavelmente é alfabetizada, porém peca em aspectos ortográficos, de acentuação de concordância e de pontuação. *É um prato cheio de erros*.

Nas chamadas pérolas do vestibular e do Enem *os tipos de erros está relacionado* ao modo ... [...] *Esses tipos de preconceito está voltado* para classes sociais...

Fotes:
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=12%3Aartigos-de-usuarios&id=188%3Aprofessor-aprenda-a-manter-sua-saude-vocal-&Itemid=23

A respeito da avaliação desse produto final da tarefa da WebQuest que será realizada pelo professor da disciplina, vale ressaltar que elas podem diferir não apenas com relação aos gêneros solicitados por cada professor e às formas como são solicitados, mas variam considerando a própria área do curso mais específica, de forma que podemos observar três principais segmentos de atividades quanto ao campo do conhecimento no curso de Letras: a área de linguística, a área de literatura e a área educacional, com destaque para as duas primeiras. Assim, conforme consideram os estudos sobre letramento na abordagem social e os estudos de gêneros na perspectiva dos estudos sociorretóricos, devem ser consideradas as

diferenças de acordo com a área do conhecimento. Nesse sentido, de forma pertinente, destacamos um trecho da entrevista da professora 2, em que aponta justamente para a percepção das peculiaridades visíveis nas práticas escritas de cada área (ver exemplo 28). No entanto, consideramos que tais diferenças não interferem na percepção das práticas de letramento vigentes no decorrer do curso de Letras, visto de maneira global.

Exemplo 28 (E-P2): Professora comenta a respeito de diferenças entre áreas
P: Na área de Letras a gente sabe que tem a área de linguística e a área de literatura. Então o que é que eu percebo, na área de linguística, os textos são mais técnicos, já na área de literatura é uma linguagem mais suave, mais poética. Então quando eu pego um texto escrito por um aluno, um gênero desses assim, um artigo científico, um resumo crítico, eu percebo que quando é na área de literatura eu deixo o aluno se soltar mais porque realmente ele precisa, realmente assim, fazer uma análise mais centrada na crítica literária. Já uma produção da área de linguística, ele tem que ser também um pouco mais técnico, porque a linguagem da linguística utiliza-se muitos conceitos fixos e fechados entre si, não tem uma liberdade tão grande quanto a literatura. Então o que eu percebo de peculiar é isso. [...] Por exemplo, a citação da poesia, a própria poesia tem uma forma de se colocar dentro do texto. Então eu observo isso aí.

De maneira geral, foi possível perceber nos trabalhos que poucos estudantes seguiram as orientações conforme apresentadas e por isso não chegaram ao resultado esperado. Muitos trabalhos apresentavam apenas listas das “pérolas” encontradas, não realizando análises. Embora o professor solicitasse nas orientações para o trabalho o levantamento de “textos e imagens”, em grande parte os estudantes não exploraram os recursos imagéticos. Outro aspecto é que em alguns casos, encontramos problemas quanto ao uso da linguagem padrão, que seria a variedade adequada para o gênero; ressalte-se nesse aspecto que as tarefas foram realizadas em grupo, portanto mais de uma pessoa, em tese, leu o trabalho e poderia ter percebido o “erro”.

Apesar de ser uma tarefa relativamente simples, através do produto final foi possível observar que alguns estudantes tiveram certa dificuldade para realizá-la da maneira esperada. Percebe-se que as práticas de letramento do ambiente acadêmico conferem expectativas com relação ao uso da linguagem, escritura do gênero e densidade argumentativa da análise. Concluímos que a uma boa elaboração da WebQuest, enquanto gênero que orienta a realização de outro gênero, não corresponde necessariamente a boa elaboração do trabalho final, visto que outros aspectos estão envolvidos, como o engajamento e a compreensão dos estudantes, por exemplo.

3.1.2.5. Concepção dos participantes da comunidade discursiva sobre o gênero WebQuest

Durante as entrevistas, tanto os professores quanto os estudantes salientaram a importância da WebQuest no decorrer do curso. Devido ao fato de nesse curso de EaD as atividades serem padronizadas, resta pouca liberdade ao professor para propor outros tipos de atividades que considere importantes. A WQ então se torna espaço privilegiado para que o docente explore outras atividades em diferentes gêneros que julgue relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, destacamos um trecho da entrevista do professor 1, reproduzido e comentado a seguir:

Exemplo 29 (E-P1): Professor comenta sobre WQ
[...] tem uma série de gêneros que não aparecem para ele, a não ser nas tarefas, como WebQuest, [...] então se esses gêneros, acadêmicos propriamente ditos, se não aparecerem na WebQuest, provavelmente não vão aparecer. [...] então, a WebQuest é a tarefa mais criativa, porque as provas elas são quase que exclusivamente a cobrança dos conteúdos do fascículo. Então a WebQuest é um trabalho que envolve pesquisa, que envolve colaboração entre os alunos, é o trabalho mais criativo, a meu ver muito necessário, muito positivo, talvez pouco explorado como objeto de estudo na EaD, mas enfim, uma tarefa muito importante no processo de aprendizagem.

No exemplo 29 é possível observar a percepção do professor sobre o papel da WebQuest, por ser "uma tarefa mais criativa" e por isso permitir a produção de gêneros científicos que não estão presentes no AVA, e são importantes para o letramento do estudante no ambiente acadêmico, além de ser, segundo ele, pouco explorada como objeto de estudo no contexto da EaD. Dessa forma, esse gênero apresenta uma grande contribuição para a formação desses estudantes, na medida em que possibilita um contato direto com as práticas de pesquisa e escrita científica da comunidade acadêmica. Nesse sentido, o comentário do Aluno 2 sobre a WesQuest é bastante pertinente e enfatiza o aspecto da pesquisa e da necessidade de busca de outras fontes, além do fascículo da disciplina:

Exemplo 30 (E-A2): Estudante comenta sobre WQ
É um trabalho de pesquisa, né? Todo acadêmico deve ser um pesquisador, todo estudante, não importa se esteja na academia, onde esteja, deve ser um pesquisador; e para a gente realizar, só com muita pesquisa; dependendo da web, você demanda de muito tempo, oito dias, depende. As webs [WebQuest], geralmente, as minhas são bem extensas, oito, dez páginas, já teve web que dá vinte páginas, quase uma monografia. [...] que exige muita pesquisa, só o fascículo não dá, você tem que recorrer a outras fontes, até porque ela meio que foge daquilo ali, é certo que está dentro do que a gente viu, mas não é exatamente o que está ali no fascículo, entende? [...] Acho que esse é o objetivo principal da web, estimular a pesquisa, eu acho.

Além disso, dois professores afirmaram que uma das preocupações que têm ao elaborar uma WQ é justamente esta: que a tarefa não se limite ao fascículo, ou seja, que obrigatoriamente leve o estudante a pesquisar, como de fato se espera de uma WebQuest adequadamente formulada. Dessa forma, as entrevistas se mostraram como um material muito rico com relação à compreensão que os usuários (professores e estudantes) da WebQuest

apresentam sobre o gênero, contribuindo para o esclarecimento de como ocorre a realização da WQ no contexto acadêmico específico, no caso, a EaD.

Concluímos o presente capítulo salientando que nosso objetivo foi apresentar uma análise das práticas e dos eventos de letramento, considerando a perspectiva de que os textos que organizam tais práticas são o ponto de partida que permitem compreender melhor essas questões. Assim, ao observar os gêneros mais sobressalentes no processo de ensino-aprendizagem no curso de Letras a distância, especialmente do ponto de vista da produção textual, a saber: o fórum e a WebQuest, percebemos aspectos de sua organização estrutural e funcional, não apenas do ponto de vista da teoria, mas destacando principalmente a concepção dos participantes dos eventos, os estudantes e os professores, a qual tivemos acesso através dos questionários e entrevistas. O capítulo que se segue dá continuidade à análise do nosso *corpus*, refletindo sobre aspectos de composição do fascículo, bem como discutindo alguns pontos das práticas e eventos de letramento na EaD.

CAPÍTULO 4
PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS PARA O LETRAMENTO DOS ESTUDANTES

> A gente tem os dois eixos principais que são a leitura e a escrita, especialmente num curso a distância, você não tem a oralidade diária da sala de aula [...]. Então acho que passa basicamente pelos eixos, do ponto de vista do letramento, habilidades de leitura e escrita, do ponto de vista dos gêneros, exatamente desenvolver a consciência sobre cada um desses gêneros. [...] não necessariamente como fazer, como se fosse um modelo de como vivenciar o gênero, mas enfim permitir ao aluno a socialização no gênero, mas também uma compreensão mais ampla dele, uma compreensão até crítica do gênero, [...] então acho que o aluno tem direito de vivenciar, de entender os aspectos críticos também sobre o processo de letramento.

Professor da EaD

Retomando alguns aspectos do capítulo anterior, é do nosso interesse no presente capítulo, além de realizar algumas considerações a respeito dos fascículos, especialmente discutir as principais contribuições dos gêneros analisados (fórum, WebQuest e fascículo) para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes. Ao longo do capítulo, discutimos sobre as práticas de letramento relacionadas com os eventos que envolvem esses gêneros, além de apresentar uma análise a partir de uma descrição das atividades de um estudante de Letras a distância produzida por um desses estudantes. Também ampliamos, dos questionários aplicados aos estudantes, o conjunto de gêneros dos alunos apresentado ao final do primeiro capítulo.

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiro, comentaremos a respeito dos fascículos; depois, investigaremos como os gêneros se relacionam com as práticas e os eventos de letramento ocorridos no curso de EaD; por último, comentaremos a respeito do conjunto de gêneros dos estudantes.

4.1. A dimensão da leitura no letramento

Considerando que os eventos de letramento são ocasiões sociais em que a escrita apresenta papel central (BARTON; HAMILTON, 2005), eles estão relacionados não apenas do ponto de vista da produção, mas também da recepção: a leitura realizada nos diversos gêneros que circulam em dada esfera é um dos aspectos do letramento. Por isso, é relevante refletir também sobre as atividades de leitura, no nosso caso, a leitura de gêneros acadêmicos

realizada no decorrer do curso a distância e dos fascículos das disciplinas, que servem em tese como primeira fonte de leitura para os estudantes sobre os assuntos do curso.

Consideramos que, ao ingressar em um curso superior, o estudante necessita desenvolver habilidades de leitura e escrita, visto que precisa lidar com os gêneros acadêmicos. Os gêneros próprios da esfera acadêmica apresentam peculiaridades relativas: a) à temática, na medida em que trata de conteúdos específicos do curso; b) à linguagem, especialmente à variedade padrão da língua e aos termos técnicos próprios da área; c) aos próprios gêneros, no que compete à compreensão de como se organizam, de quais são os seus propósitos e de quem são os participantes da interação mediada por eles. Relacionado a esses aspectos, está o nível de dificuldade da leitura[43] nesses gêneros a que o estudante está exposto. Saliente-se ainda que no meio eletrônico a escrita e, consequentemente, a leitura são centrais para as interações; na EaD, o processo de ensino-aprendizagem é mediado essencialmente pelos gêneros escritos[44].

Leitura e escrita estão atreladas de tal forma que realizar as atividades de produção, como a participação no fórum de discussão ou a elaboração do produto solicitado pela WebQuest, necessariamente inclui bastante leitura para aprofundamento sobre o assunto e a busca de referências para embasar o argumento apresentado pela aluno, por exemplo. Ou seja, na produção escrita do estudante, embora o gênero produzido seja o objetivo principal, o processo de sua realização compreende a leitura de variados gêneros, dessa forma colaborando para o desenvolvimento do letramento.

Nesse sentido, por exemplo, está claro que na produção de um artigo científico o estudante necessita realizar pesquisa para fundamentar o seu trabalho; além das orientações que recebe dos professores a respeito do que é, para que serve e como se faz um artigo científico, o estudante ao incluir em suas fontes outros artigos científicos e lê-los irá compreendendo aspectos de sua produção (como quais são as suas partes e o que é discutido em cada uma delas, o tipo de linguagem, entre outros aspectos). Isso é perceptível porque o texto final reflete essas leituras.

No questionário, foi perguntado aos estudantes quais gêneros eram os mais recorrentes nas suas atividades de leitura durante o curso até aquele momento, ao que eles

---

[43] Leitura de um texto no sentido aqui considerado é uma atividade interativa de construção e negociação dos sentidos, a partir da mobilização de um conjunto de conhecimentos que incluem conhecimento sobre o código linguístico e suas convenções, conhecimentos de mundo, além de conhecimento interacionais e contextuais (cf. KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008).

[44] Com exceção dos casos em que o estudante vai ao polo para falar com o tutor ou por ocasião das videoconferências.

responderam que lidam especialmente com: artigos científicos, resenhas críticas, tirinhas, charges, contos, dissertações, fascículos[45], apresentação de slides, e-mails, letras de músicas, poemas, entre vários outros. Embora consideremos que todos os gêneros mencionados pelos estudantes são significativos, gostaríamos de dedicar uma atenção especial ao fascículo, cujos principais aspectos discutimos a seguir.

4.2. Fascículo[46]

Considerando que a leitura apresenta uma interface com a escrita, visto que a produção de determinado texto implica a atividade de leitura, estando ambos os processos inter-relacionados no desenvolvimento do letramento, acreditamos ser necessário destacar essa dimensão da leitura, incluindo em nosso *corpus* os fascículos das disciplinas[47]. Não é do nosso interesse, no entanto, realizar uma descrição e análise exaustivas desse objeto, mas sim tecer comentários a respeito de algumas de suas características mais proeminentes e observar quais gêneros podemos encontrar nos fascículos.

Destacamos também a carência de estudos específicos a respeito de materiais de apoio produzidos para o contexto da EaD, como é o caso do fascículo, de modo que esse se apresenta ainda como um aspecto muito importante para investigar.

Podemos dizer que o fascículo cumpre a função de "livro didático" do ensino a distância, ou seja, ele norteia os conteúdos das disciplinas e constitui as leituras básicas dos estudantes, constituindo-se como sua primeira fonte de estudo. Comparando-se com o ensino presencial, os fascículos seriam como as "apostilas", artigos ou capítulos de livro selecionados pelo professor para que o aluno fotocopie e leia, com a diferença de que estes podem ser compilados pelo professor, mas em geral são de fontes diversas, ou seja, não são de autoria do docente, como é o caso dos fascículos do nosso *corpus* (ver recorte da página de um fascículo na figura 13).

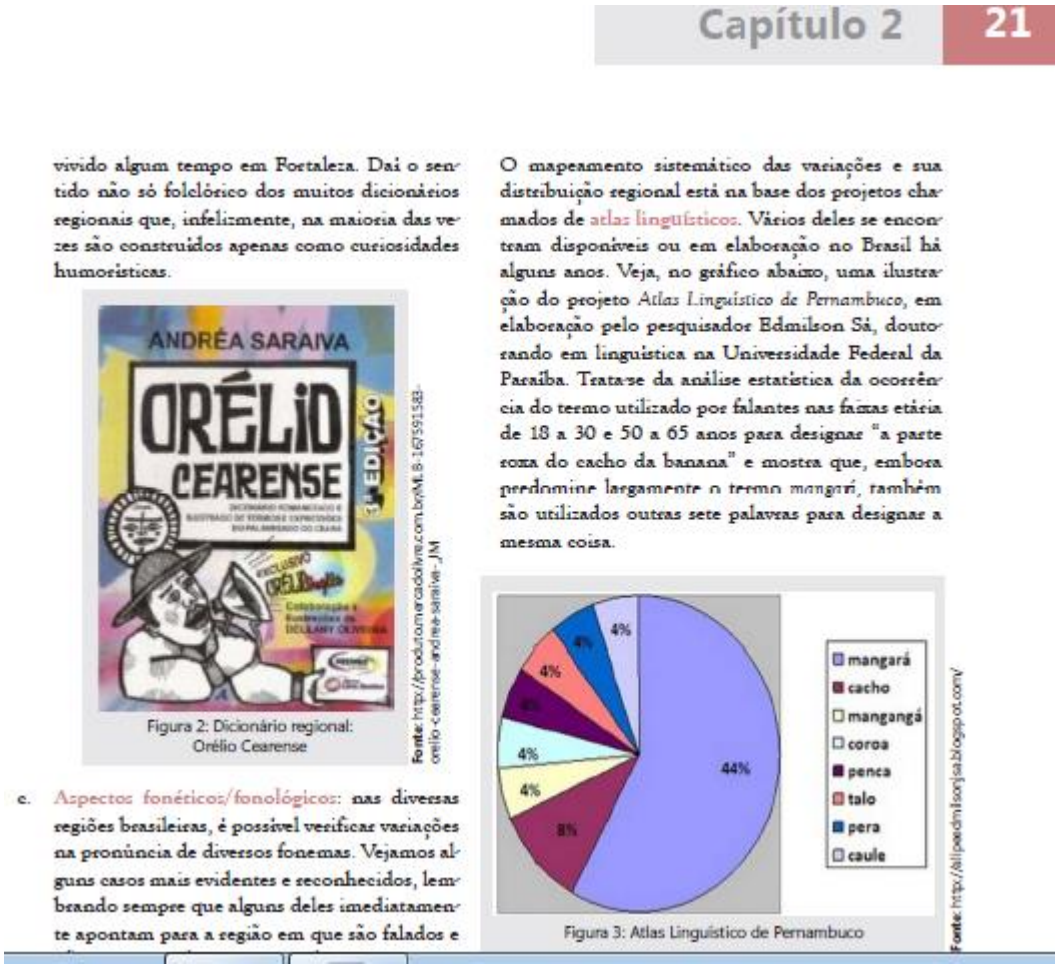
---

[45] Esclarecemos que não existe consenso entre os estudiosos se um material como o fascículo seria necessariamente um gênero ou um suporte. Optamos, neste trabalho, por considerar o fascículo um suporte para diversos gêneros destinados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a exemplo de um livro didático.

[46] Vale ressaltar que recentemente a UPE renomeou os fascículos como "livros", passando a ser inclusive dotados de ISBN, servindo isso como mais um incentivo para a produção pelos professores. Os fascículos estão disponíveis no CD em anexo e recomendamos sua visualização.

[47] Salientamos que mesmo no fascículo, que, em tese, estaria direcionado para a apresentação do conteúdo da disciplina e por isso envolveria prioritariamente atividades de leitura, pudemos perceber que ele pode conter gêneros que orientam também a pesquisa e a produção textual, como é possível observar na figura 14.

Figura 13: Página do fascículo 5, no formato PDF



Capítulo 2 21

vivido algum tempo em Fortaleza. Daí o sentido não só folclórico dos muitos dicionários regionais que, infelizmente, na maioria das vezes são construídos apenas como curiosidades humorísticas.

Figura 2: Dicionário regional: Orélio Cearense

Fonte: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-167591583-orelio-cearense-andrea-saraiva-_JM

e. Aspectos fonéticos/fonológicos: nas diversas regiões brasileiras, é possível verificar variações na pronúncia de diversos fonemas. Vejamos alguns casos mais evidentes e reconhecidos, lembrando sempre que alguns deles imediatamente apontam para a região em que são falados e

O mapeamento sistemático das variações e sua distribuição regional está na base dos projetos chamados de atlas linguísticos. Vários deles se encontram disponíveis ou em elaboração no Brasil há alguns anos. Veja, no gráfico abaixo, uma ilustração do projeto *Atlas Linguístico de Pernambuco*, em elaboração pelo pesquisador Edmilson Sá, doutorando em linguística na Universidade Federal da Paraíba. Trata-se da análise estatística da ocorrência do termo utilizado por falantes nas faixas etárias de 18 a 30 e 50 a 65 anos para designar "a parte roxa do cacho da banana" e mostra que, embora predomine largamente o termo *mangará*, também são utilizados outras sete palavras para designar a mesma coisa.

Figura 3: Atlas Linguístico de Pernambuco

Fonte: http://blipaedmilsonjsa.blogspot.com/

Fonte: Fascículo 5

No caso do curso objeto de nossa investigação, esse material é produzido especificamente para a disciplina, em geral pelo seu professor, podendo acontecer de ter sido produzido por outro docente, nos casos de desistência ou dispensa do primeiro (em casos mais raros)[48]. Dessa forma, é um material próprio para a EaD, especialmente elaborado para esse contexto e apresenta algumas peculiaridades. Observa-se que a elaboração do fascículo segue uma série de orientações e recomendações disponibilizadas pela instituição, tanto para de certa forma uniformizar os fascículos, como também para oferecer um direcionamento para o professor.

[48] A turma que participa do nosso estudo é a primeira do curso, ou seja, os períodos e os materiais vão sendo implantados à medida que o curso avança. Por isso, todo o material elaborado está sendo utilizado pela primeira vez, a exemplo dos fascículos. No entanto, quando uma nova turma é formada, os fascículos das disciplinas já cursadas não são elaborados novamente, mas são utilizados os que estão prontos. São formuladas novas WebQuests, novas provas e novas propostas para os fóruns, mas os fascículos permanecem.

Dessa forma, os fascículos das disciplinas apresentam um formato gráfico padrão, de modo que os professores precisam seguir as diretrizes de formatação e elaboração do fascículo. Assim, os docentes são responsáveis pelo conteúdo, enquanto sua parte gráfica diz respeito ao NEAD (Núcleo de Educação a Distância da UPE). Durante as entrevistas perguntou-se aos professores sua percepção sobre o fascículo e quais os procedimentos de elaboração do material. O professor 1 se posicionou da seguinte forma a esse respeito:

Exemplo 31 (E-P1): Professor comenta a respeito do fascículo
A gente vai preparar sabendo que aquilo ali vai acompanhar o aluno durante todo o semestre. Então, com essas diretrizes, o conteúdo em si reflete as leituras do professor sobre os conteúdos e a meu ver deve ser elaboração do professor, não material que ele pesquisa e inclui no fascículo, mas enfim, um material didático, um material que deve ser facilitado. Tem a instrução e procura falar numa linguagem acessível ao aluno no fascículo, evita assim muitas dificuldades, aspectos técnicos da linguagem dos livros, porque eu imagino que o aluno está lá sozinho com o fascículo, então ele tem que ser capaz de entender quando ele lê. Mas isso é percebido pela própria coordenação do curso que instrui o professor a falar numa linguagem direta com o aluno, de maneira que o material possa funcionar mesmo.

Destacamos nesse comentário o fato de que o fascículo reflete as leituras do próprio professor, que procura sintetizar as referências principais e atuais sobre a temática e expressar isso de maneira clara para a compreensão do estudante; no entanto, o fascículo não deve ter o formato nem linguagem técnica de um artigo científico, por exemplo, devido a sua finalidade didática. É interessante também a projeção feita pelo professor a respeito de seu interlocutor, o aluno, que vai ler sozinho o fascículo, o que leva a uma preocupação com a densidade do conteúdo e a forma de explaná-lo. Quanto a isso, os professores são orientados a utilizar uma linguagem o mais dialógica possível, a fim de minimizar a distância e facilitar a compreensão. Nesse sentido, é possível encontrar similaridades no comentário da professora 3, apresentado a seguir:

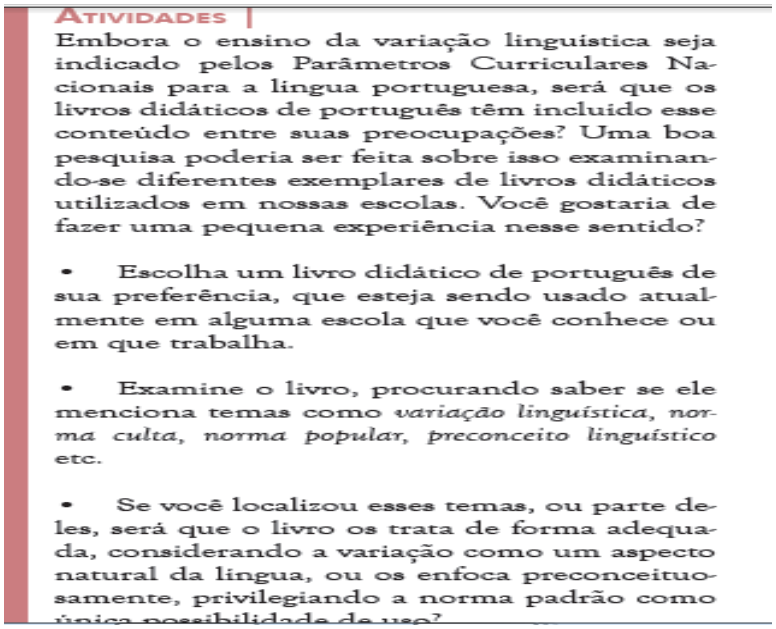
Exemplo 32 (E-P3): Professora 3 comenta sobre o fascículo
A gente tem a orientação, que também não é muito cumprida, que eles não tenham aquilo como o objeto único de conhecimento deles sobre aquilo, não é? A gente coloca todas as referências para eles irem atrás de Antonio Cândido [trecho inaudível], de Bosi, ou seja, para eles irem atrás desses teóricos e funciona também assim, como uma certa metáfora do hipertexto, porque dentro do fascículo vai ter endereços eletrônicos pra eles procurarem, então tem vários outros tipos de textos, outros gêneros...
[...]

(A respeito da linguagem utilizada) É pra ser interativo. É muito "Machado de Assis": Caros leitores, caros alunos. É nesse sentido assim. [...] é porque eu vejo assim, como é um ensino que eu acho que um dos principais aspectos que dificulta todo o processo em qualquer gênero, fórum, seja o que for, é a distância, realmente, é a distância que há. Então a gente pode tentar tirar vantagem dessa distância, ou diminuir essa distância [...] então, o fascículo, o intuito dele não é ser um texto acadêmico, com aquele distanciamento todo, aquela "impessoalidade", aquela objetividade. A ideia é que o conteúdo seja passado em um registro da norma padrão, mas que ele interaja com esse leitor. Isso eu acho muito interessante, eu acho que, principalmente quando eu construí o meu fascículo, quando eu ia colocar essa interação, eu não sentia artificial. Eu achei até interessante, porque de alguma forma, é aquela história de Bakhtin, não é? Quando você está se comunicando com alguém,

você já direciona, você visualiza esses alunos, [...] você tem alguma ideia de uma certa carência que aquele aluno possa ter, então você visualiza isso mais ou menos e ... eu achava até melhor escrever dessa forma do que se fosse pedido, não, tem que ter um distanciamento, uma objetividade. Aí eu acho legal isso.

A respeito do comentário da professora, salientamos alguns aspectos: primeiro, o destaque para o fato de que as leituras dos estudantes não devem se limitar apenas aos fascículos, inclusive porque para responder às atividades propostas (conforme figura 14), como fórum e WebQuest, os estudantes precisam de respaldo teórico, por isso a necessidade de indicar outras fontes seguras, além do fascículo. Segundo, e relacionado com isso, nos chamou a atenção a metáfora utilizada pela professora de que o fascículo funciona como um hipertexto. Aqui não pretendemos entrar em discussões teóricas sobre o termo, mas sim salientar a ideia a que ele remete, ou seja, a rede de ligações que podem ser feitas e que apontam para outros textos através de mecanismos como links, conforme exemplificado na figura 15. Além dos links, também estão destacados na figura 15 as referências utilizadas pelo professor na elaboração do fascículo, que também podem servir de fonte para os estudantes e as atividades sugeridas ao final dos capítulos.

Figura 14: Atividades presentes no fascículo



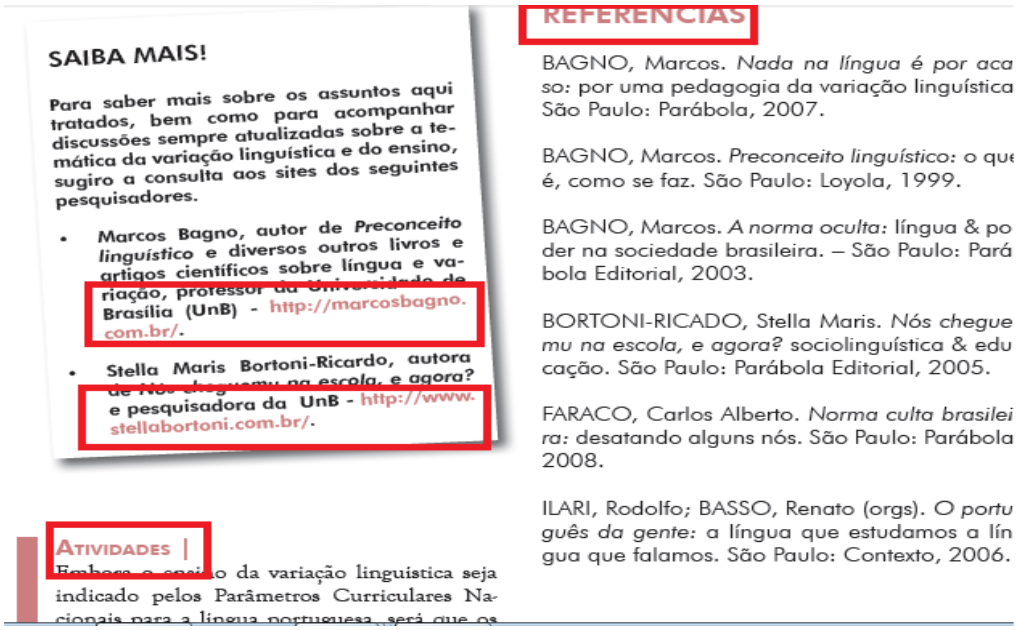
ATIVIDADES

Embora o ensino da variação linguística seja indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, será que os livros didáticos de português têm incluído esse conteúdo entre suas preocupações? Uma boa pesquisa poderia ser feita sobre isso examinando-se diferentes exemplares de livros didáticos utilizados em nossas escolas. Você gostaria de fazer uma pequena experiência nesse sentido?

- Escolha um livro didático de português de sua preferência, que esteja sendo usado atualmente em alguma escola que você conhece ou em que trabalha.
- Examine o livro, procurando saber se ele menciona temas como *variação linguística*, *norma culta*, *norma popular*, *preconceito linguístico* etc.
- Se você localizou esses temas, ou parte deles, será que o livro os trata de forma adequada, considerando a variação como um aspecto natural da língua, ou os enfoca preconceituosamente, privilegiando a norma padrão como única possibilidade de uso?

Fonte: Fascículo de Sociolinguística (p. 36)

Figura 15: Links e atividades presentes no fascículo (grifos nossos em vermelho)



SAIBA MAIS!

Para saber mais sobre os assuntos aqui tratados, bem como para acompanhar discussões sempre atualizadas sobre a temática da variação linguística e do ensino, sugiro a consulta aos sites dos seguintes pesquisadores.

- Marcos Bagno, autor de *Preconceito linguístico* e diversos outros livros e artigos científicos sobre língua e variação, professor da Universidade de Brasília (UnB) - http://marcosbagno.com.br/.
- Stella Maris Bortoni-Ricardo, autora de *Nós chegamu na escola, e agora?* e pesquisadora da UnB - http://www.stellabortoni.com.br/.

ATIVIDADES |

Embora o ensino da variação linguística seja indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, será que os

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.* – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICADO, Stella Maris. *Nós chegamu na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

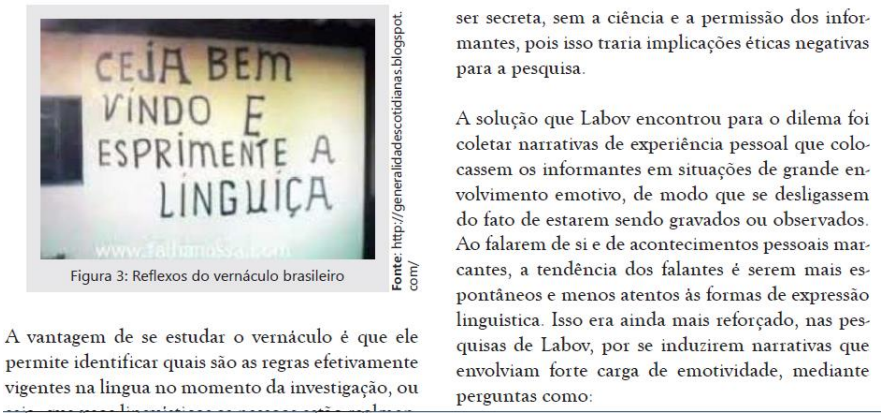
FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós.* São Paulo: Parábola 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato (orgs). *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.* São Paulo: Contexto, 2006.

Fonte: Fascículo de Sociolinguística (p. 36)

Além disso, conforme podemos ver no comentário da professora (exemplo 32), outros gêneros podem ser incorporados ao fascículo, como poemas, charges, etc. Tal aspecto será central em nossa análise dos fascículos, mais adiante. Saliente-se também a presença de algumas imagens, que remetem à exploração de recursos multimodais (conforme figura 16).

Figura 16: Imagem presente no fascículo



Fonte: Fascículo de Sociolinguística (p. 14)

Note-se que o uso da imagem foi bem pertinente, por exemplificar o fenômeno da variação linguística, tema discutido na disciplina. Um terceiro ponto é o destaque para a linguagem interativa, “tipo Machado de Assis”, que se dirige ao leitor, aspecto já salientado pelo outro professor. Destacamos a questão da distância mencionada pela professora como um

ponto negativo da prática pedagógica. Durante as entrevistas, foi possível perceber essa problemática nas falas dos docentes, enfatizando a dificuldade de realizar o acompanhamento das tarefas, bem como de manter um contato mais próximo com os estudantes. Nota-se com isso que ainda se está em processo de maturação com relação à própria prática dos professores e o sistema de ensino a distância.

4.2.1. Análise dos fascículos

Conforme já explicitado, o nosso corpus é composto por 5 fascículos (um de cada disciplina). Cada fascículo está dividido em 4 capítulos, cada um correspondente a 15 horas, perfazendo um total de 60 horas para cada disciplina. Em sua estrutura, os fascículos trazem, além da capa, ficha catalográfica e outras informações referentes à instituição e aos profissionais envolvidos no curso e na edição do fascículo, a ementa da disciplina, o objetivo geral e uma breve apresentação geral do conteúdo, dirigida ao estudante. Nos quatro capítulos, encontramos discriminados os objetivos específicos de cada um, seguidos por uma introdução. Logo após os tópicos referentes ao conteúdo da disciplina, na maioria dos fascículos os capítulos são encerrados com um breve resumo dos conteúdos trabalhados, seguido por glossário, atividades e referências. Ao longo dos capítulos, é possível encontrar boxes de "Saiba mais", nos quais o professor traz informações adicionais sobre determinado tópico e/ou indica outras fontes de pesquisa para aprofundamento do aluno. A seguir, apresentamos sucintamente o que cada fascículo aborda:

Quadro 10: Breve resumo dos fascículos analisados[49]

DISCIPLINAS	CONTEÚDO
Estágio supervisionado II (fascículo 1)	Apresenta reflexões sobre a teoria e a prática de ensino, enfatizando a importância de projetos de pesquisa, extensão e intervenção e a construção da identidade profissional do docente.
Literatura brasileira III (fascículo 2)	Trabalha a trajetória e as características da literatura brasileira modernista, analisando suas obras e destacando seus aspectos formais, históricos e sociais.
Pesquisa científica (fascículo 3)	Orienta a realização da pesquisa científica e a elaboração de um projeto de pesquisa na área específica do curso, com vistas à preparação do Trabalho de Conclusão de Curso.
Prática VI (fascículo 4)	Apresenta reflexões sobre a variação linguística em suas diferentes manifestações e as implicações pedagógicas da tomada desse fenômeno como objeto de ensino da língua portuguesa.
Sociolinguística (fascículo 5)	Trabalha a relação entre língua e sociedade, enfatizando os aspectos relativos à diversidade e variação linguística, além do preconceito linguístico.

Fonte: Elaboração da autora

[49] Resumo baseado na ementa e/ou na apresentação da disciplina presente no início de cada fascículo.

Em nossa análise, adaptamos a proposta de Pimentel (2012), em que o autor realiza um levantamento de quais gêneros estão presentes em um conjunto de fascículos de um curso de EaD e analisa com que propósitos tais gêneros foram incorporados ao material. Sua análise se pauta em três aspectos: i) qual gênero foi apropriado; ii) qual a abordagem realizada pelo professor (como o trabalho com o gênero foi realizado); e iii) qual a finalidade da utilização desse gênero no fascículo. Consideramos, em consonância com o autor, que os professores autores dos fascículos se apropriam de diferentes gêneros para facilitar a compreensão dos estudantes sobre os assuntos abordados. Em nossa análise, observamos quais gêneros estão presentes nos fascículos, se o professor nomeia esses gêneros e com qual finalidade ele os insere. O quadro a seguir sintetiza os gêneros[50] encontrados em cada fascículo e algumas características de como foram apropriados pelos autores:

Quadro 11: Gêneros presentes nos fascículos:

FASCÍCULOS	GÊNEROS	NOMEAÇÃO/ OCORRÊNCIAS	FINALIDADE	COMENTÁRIO[51]
FASCÍCULO 1	- Quadro;	Não nomeia (p. 9) Nomeia (p. 15)	Sistematização de conteúdos/ características/ conceitos.	Está articulado com o corpo do texto;
	- Carta de apresentação do aluno na escola; - Ficha de visita à escola; - Ficha de avaliação do estágio curricular; - Ata de frequência;	Nomeia (p. 30, p. 31, p. 33, p. 34)	Disponibilização de modelo de documentos necessários ao estágio.	Esses gêneros fazem parte dos anexos do capítulo;
	- Fotografia	Nomeia como "galeria" (p. 8; p. 13; p. 22; p. 32, p. 47; p. 51; p. 54)	Apresentação de fotos dos autores do estilo literário tratado.	Esse gênero aparece a título de ilustração. Não está articulado ao corpo do texto.
	- Poema	Nomeia (p. 12; p. 49; p. 51) Não nomeia (p. 14;	Exemplificação de características de estilo literário do	Está articulado com o corpo do texto;

[50] Consideramos os gêneros apropriados pelo autor do fascículo aqueles que podem aparecer de forma desvinculada do gênero "capítulo de livro" (como por exemplo, poemas, letra de músicas), não entrando em nosso levantamento aqueles que são parte da estrutura (seções) do capítulo, como introdução e referências, por exemplo.

[51] Consideramos que o gênero está articulado com o corpo do texto quando o autor se refere a ou retoma o mesmo (conforme figura 19). Quando isso não acontece, consideramos que ele não está articulado, servindo apenas como ilustração, não sendo comentado pelo autor do fascículo (conforme figura 18).

FASCÍCULO 2		p. 16; p. 23, p. 24; p. 25; p. 26; p. 48; p. 49)	autor ou escola literária.	
	- Resumo - Glossário	Nomeia (p. 17; p. 28; p. 42; p. 57) Nomeia (p. 17; p. 28; p. 42; p; 57)	Sistematização de conceitos; Significado das palavras;	Esses gêneros são apresentados ao final de cada capítulo.
FASCÍCULO 3	- Quadro	Nomeia (p. 11; p. 34) Não nomeia (p. 21)	Sistematização de conceitos/ informações; apresentação de listas de sites;	Esse gênero está articulado com o corpo do texto;
	- Resumo	Nomeia (p. 17; p. 28; p. 40; p. 48)	Sistematização de conceitos;	Esse gênero é apresentado ao final de cada capítulo.
	- Notícia de jornal	Nomeia (p. 27)	Exemplificação de aspectos éticos;	Está articulado com o corpo do texto;
	- Artigo de jornal	Nomeia (p. 30)	Introdução à temática;	Está articulado com o corpo do texto;
	- Cronograma - Orçamento	Nomeia (p. 42)	Disponibilização de modelo para os estudantes;	Esses gêneros estão articulados com o corpo do texto.
FASCÍCULO 4	- Mapa	Nomeia (p. 8) Não nomeia (p. 9)	Apresentação dos lugares em que determinada língua/dialeto é falada;	Esse gênero está articulado com o corpo do texto.
	- Poema	Nomeia (p. 10; p. 36)	Análise/ exemplificação da visão de língua/ variedade linguística tratada no poema;	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	- Letra de música	Nomeia (p. 10; p. 12; p. 15)	Análise/ exemplificação da visão de língua tratada no poema; exemplifica intertextualidade e presença de diferentes vozes;	Esse gênero está articulado com o corpo do texto.
	- Pôster de documentário - Sinopse (estendida) de documentário - Ficha técnica	Nomeia (p. 17; p. 18) Nomeia (p. 17; p. 18) Nomeia (p. 18)	Elaboração de proposta de atividade para trabalhar com alunos do 6º ao 9º anos;	Esses gêneros estão articulados com o corpo do texto.
	- Resumo - Glossário	Nomeia (p. 19; p. 28; p. 39; p. 51) Nomeia (p. 19; p. 28; p. 39; p. 51)	Sistematização de conceitos; Significado das palavras;	Esses gêneros são apresentados ao final de cada capítulo.
	- Artigo de revista	Nomeia (p. 22; p. 24; p. 25)	Análise de trechos do artigo	Está articulado ao corpo do texto.
	- Charge	Não nomeia (p. 23)	Introdução à temática;	Na primeira ocorrência, esse

		Nomeia como “quadro” (p. 35)	Exemplificação da variação linguística;	gênero não está articulado ao corpo do texto; na segunda, está.
	- Ilustração	Nomeia como “quadro” (p. 27) Nomeia como “quadro” (p. 34) Não nomeia (p. 35) Não nomeia (p 42)	Apresentação de exemplos de estrangeirismos; exemplificação de expressões de variedades linguísticas; imagem ilustrativa referente ao tema da variação linguística; exemplificação de tipo de gramática;	Esses gêneros estão articulados ao corpo do texto, exceto na 3ª ocorrência (p. 34).
	- “Texto humorístico”	Nomeia (p. 33)	Exemplificação de sotaques das diferentes regiões;	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	- Matéria de revista	Nomeia (p. 37)	Exemplificação de outros elementos que ajudam a compor as variedades linguísticas;	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
FASCÍCULO 5	- Fotografia	Não nomeia (p. 8, p. 32)	Imagem do estudioso da área; ilustra que cultura se relaciona com leitura;	Esse gênero não está articulado ao corpo do texto.
	- Mapa	Nomeia (p. 10)	Mostrar os países que falam língua portuguesa no mundo;	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	- Resumo	Nomeia (p. 15, p. 26, p. 35, p. 44)	Sistematização de conceitos;	Esse gênero é apresentado ao final de cada capítulo.
	- Quadro	Nomeia (p. 19) Não nomeia (p. 21, p. 22)	Apresentação e comparação de expressões idiomáticas; exemplificação da variação da pronúncia dos fonemas; sistematização de variações da linguagem.	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	- Letra de música	Nomeia (p. 20)	Exemplificação da fala popular diferente da norma culta;	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	-Capa de livro	Não nomeia (p. 21, p. 34)	Exemplificação de dicionário de expressões regionais; apresenta livros do autor da área.	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.
	-Gráfico	Nomeia (p. 21)	Ilustração do atlas	Esse gênero está

			linguístico de Pernambuco.	articulado ao corpo do texto.
	-Piada (a partir de imagens)	Não nomeia (p. 20, p. 26, p. 30)	Exemplificação dos estereótipos da variação linguística, norma linguística e o uso da gíria.	Esse gênero não está articulado ao corpo do texto.
	-Ilustração	Não nomeia (p. 33, p. 37, p. 41)	Imagens relacionadas com o tema, com fins ilustrativos.	Nas duas primeiras ocorrências, esse gênero não está articulado ao corpo do texto, e está na terceira.
	- Tirinha	Nomeia (p. 41)	Exemplificação da variação linguística.	Esse gênero está articulado ao corpo do texto.

Fonte: Elaboração da autora

A respeito dos gêneros presentes no Fascículo 1, pudemos notar que nos modelos de documentos apresentados, além de nomeá-los, o professor-autor explicita brevemente a finalidade do gênero (para que o aluno irá utilizá-lo), conforme figura 17. Tal aspecto é importante na medida em que esclarece para o estudante a situação em que esse gênero com o qual ele tem contato é necessário para a prática da vida acadêmica e profissional dele (que inclui diversos documentos, a exemplo de fichas e formulários, e procedimentos burocráticos). Nesse sentido, a apropriação dos gêneros realizada especialmente nesse fascículo contribui para inserir o estudante nos eventos de letramento em que ele se envolve durante suas atividades acadêmicas e profissionais, visto que se trata da disciplina de Estágio Supervisionado. Ressalte-se que os textos que mediam esses eventos podem circular em diferentes esferas de atividades, como é o caso de alguns documentos mencionados. Finalmente, nesse fascículo não encontramos uma grande variedade de gêneros, como é possível observar no quadro 11.

Figura 17: Nomeação de gênero e sua finalidade (grifo nosso em vermelho)

ANEXO 4

Carta de apresentação do(a) aluno(a) – EAD – para manter contato com a escola:

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD

Ofício circular nº ...../.....
Sr. (a) Diretor(a)

Encaminhamos o(s) aluno(s).....
.....
matriculado(s) na Disciplina de Estágio Curricular do curso de.....
..... para realizar estágio nesse Estabelecimento de Ensino, oportunizando uma articulação teórico/prática dos

Fonte: Fascículo de Estágio Supervisionado II (p. 30)

A respeito dos gêneros presentes no Fascículo 2, destacamos a "galeria", como é chamado o conjunto de fotografias dos autores trabalhados no fascículo, conforme é possível observar na figura 18. Notou-se a recorrência do gênero poema nesse fascículo com o objetivo principal de exemplificação, ou seja, em geral não é realizada uma análise mais detida dos poemas utilizados, mas sim esse gênero se presta à ilustração de determinada característica da obra de um autor de uma escola literária. Já o gênero resumo também encontrado nesse fascículo é sucinto e feito através de considerações do professor sobre os aspectos importantes discutidos.

Figura 18: Galeria no fascículo (grifo nosso em vermelho)

Apesar de ser considerado um movimento que tem seus antecedentes calcados na Europa, não se pode desconsiderar os fatos nacionais que contribuiram para esse desfecho, cujo momento foi chamado de "período heróico", por Mário de Andrade.

GALERIA

Lasar Segall

Anita Malfatti

Victor Brecheret

Oswald de Andrade

Mário de Andrade

Fonte: http://www.google.com.br/images?

Fonte: Fascículo de Literatura Brasileira III (p. 8)

A respeito dos gêneros encontrados no fascículo 3, destacamos o trabalho com a notícia extraída de um jornal de grande circulação no Estado, a respeito de uma temática polêmica como é o plágio a fim de exemplificar os aspectos éticos a serem observados na prática de pesquisa, conforme é possível observar na figura 19. Similarmente, ocorre com o gênero artigo de jornal nesse mesmo fascículo. No caso do cronograma e do orçamento, o professor explica o que são esses elementos e oferece um modelo que o estudante pode utilizar em seu projeto de pesquisa.

Figura 19: Notícia de jornal presente em fascículo

Leia a notícia abaixo extraída do Jornal Folha de Pernambuco (2009, p.2), seção Grande Recife, intitulada Professores estão mais atenciosos e veja o que os professores universitários estão fazendo para evitar que essa prática de plágio dos trabalhos científicos acabe:

2 DOMINGO Recife, 13 de setembro de 2009 GRANDE RECIFE FOLHA DE PERNAMBUCO

o trabalho é um grupo de estu-

balho, há dois anos, quando se

* Nome da personagem é fictício

Professores estão mais atenciosos

Tão fácil quanto apresentar um trabalho que não é de sua autoria é ser descoberto. Cada vez mais atentos ao mercado paralelo de produção de monografias, os professores buscam ferramentas que os auxiliem na descoberta de fraudes como essa. De acordo com a professora UFPE Conceição Torres, hoje, os bancos de informações são grandes aliados das instituições acadêmicas. "Os variados tipos de banco de dados, dos mais simples ao mais elabora-

descobrir que uma monografia é copiada", garantiu a professora.

Além de contar com ferramentas tecnológicas para enfrentar esse tipo de atividade, os professores têm ao seu lado uma arma infalível: a experiência. "Anos de ensino do professor também contam bastante para um olhar clínico

educadores dar os subsídios necessários e deixar bem claro para o aluno a deficiência desses trabalhos forjados", comenta a professora.

Segundo a professora, para que o aluno chegue até o momento da defesa de monografia há toda uma logística que pode demandar o formando que se

o curso. Existe um histórico do aluno que indica até onde ele pode ir. Quando ele chega com um trabalho totalmente distante do que a grade curricular dele apontou durante o curso começamos a ficar preocupados", comentou a docente. "O aluno que compra ou copia uma monografia não participa efetivamente das etapas de orientação, nem das atividades de grupo e no fim do ano

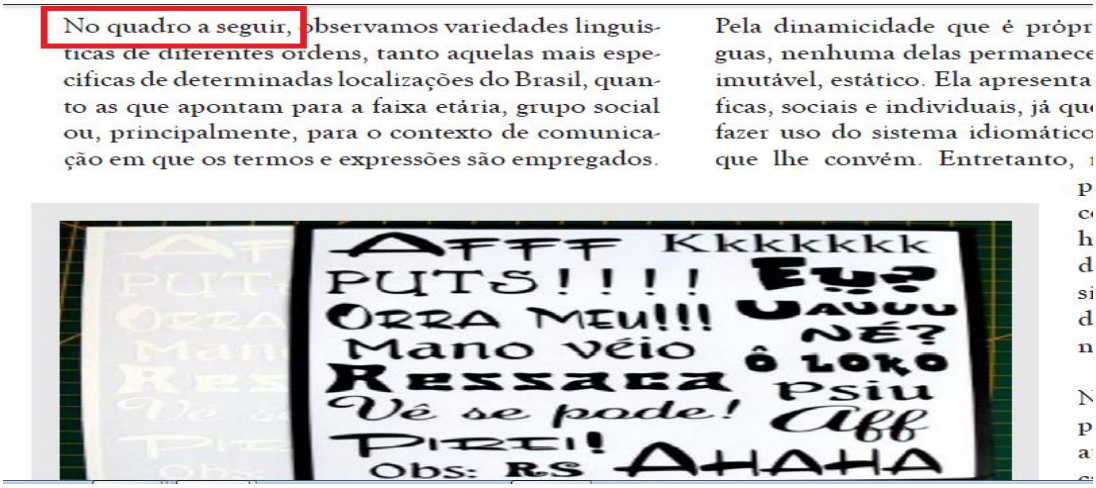
DOCENTES contam com tecnologia e outra arma: experiência

Fonte: Fascículo de Pesquisa Científica (p. 27)

Com relação aos gêneros encontrados no fascículo 4, pudemos observar que esse foi o fascículo com a maior diversidade de gêneros (13 gêneros diferentes). Além da variedade de gêneros inseridos no fascículo, foi notável um trabalho significativo com esses gêneros com o propósito de exemplificar e analisar os conteúdos propostos. Destacamos a apresentação de uma proposta de trabalho em sala de aula com a temática da variação linguística para estudantes do 6º ao 9º anos, em que o professor inclui os gêneros pôster de documentário, a sinopse (estendida) de documentário e a ficha técnica, trazendo um trabalho efetivo com os

mesmo. Notamos também uma flutuação na nomeação de alguns gêneros; em alguns casos, os gêneros não foram nomeados claramente como por exemplo “texto humorístico”, e outros em que o autor se referiu ao gênero de maneira genérica como mostra a figura 20, em que a ilustração é chamada de “quadro”:

Figura 20: Nomeação do gênero (grifo nosso em vermelho)


No quadro a seguir, observamos variedades linguísticas de diferentes ordens, tanto aquelas mais específicas de determinadas localizações do Brasil, quanto as que apontam para a faixa etária, grupo social ou, principalmente, para o contexto de comunicação em que os termos e expressões são empregados.

Pela dinamicidade que é próprı
guas, nenhuma delas permanece
imutável, estático. Ela apresenta
ficas, sociais e individuais, já qu
fazer uso do sistema idiomático
que lhe convém. Entretanto,

Fonte: Fascículo de Prática VI (p. 34)

Com relação ao fascículo 5, foi possível observar também uma variedade de gêneros. Além disso, assim como no fascículo 4, também no fascículo 5 nota-se um trabalho significativo com esses textos, na medida em que a maioria dos gêneros é nomeada bem como está inserida no próprio corpo do texto, sendo retomados e/ou referidos e não apenas colocados no textos com finalidade meramente ilustrativa. Nesse sentido, encontramos alguns gêneros que demonstravam a preocupação dos autores em colocar imagens relacionadas com a temática trabalhada, de forma que esses recursos gráficos pudessem ilustrar o fascículo.

De maneira geral, observamos que o fascículo é suporte para diversos gêneros, de forma que nos fascículos analisados os professores-autores se apropriaram de gêneros de diferentes esferas de atividades. Considerando que esse é o material essencial de leitura no curso, como ponto de partida para outras leituras, os gêneros localizados nesse suporte contribuem para a organização das informações e facilitação dos conteúdos trabalhados (devido à finalidade de exemplificação e/ou sistematização com que foram utilizados, por exemplo), esses textos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento do letramento dos estudantes. Tais gêneros são apropriados com finalidade de análise, exemplificação e/ou sistematização de conteúdo ou ilustração, evidenciando a exploração dos recursos imagéticos nos fascículos.

4.2.2. Opinião dos estudantes sobre o fascículo

Também nos interessou saber dos estudantes qual era sua percepção sobre os fascículos e, de forma geral, encontramos uma aceitação bastante positiva, a partir do reconhecimento de suas características de linguagem e concisão. A seguir, destacamos o trecho da entrevista da estudante 2, em que ela elogia o material:

Exemplo 33 (E-A3): Estudante comenta sobre o fascículo
A: Ele é um livro, né? Ele é um livro bem compactado, acho que traz ali o que o professor quer mesmo abordar, tem links, tem sugestões para gente não ficar só ali, mas ele é bem sucinto, uma linguagem boa, fácil entendimento, muito claro.

Dessa maneira, salientamos um aspecto bastante positivo do curso de EaD que estamos analisando, que é o incentivo à autoria dos professores: a exemplo dos fóruns e das WebQuest, os fascículos são organizados pelos próprios docentes, elaborados especialmente para aquele contexto específico. Finalmente, concluímos nossas considerações sobre o fascículo observando que é uma iniciativa muito positiva a preocupação de construir o seu próprio material didático, considerando que o ensino a distância representa uma realidade diferente do ensino presencial, de forma que adaptar outros tipos de materiais poderia ocasionar um impacto negativo para a aprendizagem e motivação dos estudantes de EaD.

4.3. Contribuição dos gêneros para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes

A nossa pesquisa se pautou na compreensão das práticas e eventos de letramento ocorridas em um curso de EaD a partir dos gêneros que as mediam, ou seja, numa perspectiva textualmente orientada, por considerar que as práticas e os textos estão intrinsecamente relacionados, de forma que não se pode separar um aspecto do outro.

Diante de nossas análises, e considerando o capítulo anterior, observamos que o fórum apresenta grande importância para o desenvolvimento do letramento acadêmico do estudante, por estar diretamente relacionado com os seguintes aspectos: o estudante precisa desenvolver habilidades de pesquisa e leitura, para procurar materiais para embasar a construção da sua postagem no fórum; precisa desenvolver a argumentação, organização de ideias e fluência na escrita da variedade padrão da língua. Além disso, o estudante está sendo inserido nas práticas típicas do ambiente acadêmico, no qual ele necessita saber referenciar

suas fontes de pesquisa, com o risco de ser penalizado em sua nota caso não o faça. Na interação via fórum, o estudante também pode desenvolver estratégias de polidez para lidar com opiniões divergentes dos colegas e do professor, considerando neste último caso as relações de poder implicadas. O estudante é convidado a utilizar esse gênero e fazê-lo de forma crítica, especialmente nos casos em que o fórum é construído de maneira adequada para estimular o debate. No entanto, apesar de notarmos um avanço significativo, mesmo nos fóruns elaborados adequadamente, observamos que a situação de debate e discussão de ideias é raro.

Com relação à WebQuest, foi possível observar que se trata de um gênero muito importante para o processo de letramento dos estudantes em vários aspectos, porque: envolve pesquisa, o que é uma atividade muito importante no ambiente acadêmico, na medida em que ajuda a desenvolver a habilidade de procurar informações, diante de tantos dados disponíveis na internet, e de procurar selecionar as fontes mais confiáveis para sua pesquisa.

Durante a pesquisa, o estudante pode lidar com e produzir vários gêneros que não terão tanta visibilidade como o trabalho solicitado na WQ (como mensagens de e-mail, anotações, rascunhos, leituras de textos diversos, etc.). Além disso, assim como no fórum, o estudante necessita referenciar suas fontes de pesquisa. A WebQuest é o espaço em que o professor tem a possibilidade de solicitar outros gêneros, como os gêneros acadêmicos propriamente ditos (resenhas, artigos científicos, etc.) e isso contribui significativamente para o contato dos estudantes com esses gêneros e a inserção deles nas práticas letradas típicas desse ambiente. Através da WQ, os estudantes podem ser levados a desenvolver diferentes aspectos cognitivos, de acordo com a complexidade da tarefa solicitada e são convidados a fazer o uso adequado da variedade padrão da língua, e dependendo da atividade, necessitam desenvolver a argumentação e capacidade de organização, análise e avaliação de diferentes dados.

Finalmente, considerando que a atividade de leitura é pressuposta para a produção escrita do estudante, o fascículo apresenta uma contribuição muito importante para o letramento. Após a análise, consideramos que o fascículo em questão é um material de boa qualidade, de caráter sucinto, cuja elaboração reflete preocupações com uma linguagem mais facilitada. Nesse sentido, podemos refletir sobre o seguinte ponto: a preocupação com a facilitação do conteúdo na medida em que o estudante, em tese, estará estudando o material sozinho, seria positiva pois ajudaria na compreensão do estudante. Por outro lado, o discente perde em não realizar leituras mais complexas, de teor mais aprofundado, visto que isso seria o esperado no ambiente acadêmico. Destacamos também que a maioria dos fascículos

analisados apresentam imagens ilustrativas, indicam links para complementação das leituras e contêm sugestões de atividades, aspectos que possibilitam a esse material contribuir para o processo de letramento dos estudantes da EaD.

4.4. Análise das práticas e eventos de letramento na Educação a Distância

Com relação às práticas e eventos de letramento, apresentamos e discutimos alguns aspectos a partir de um texto que faz parte do nosso *corpus*. Ele foi produzido por um dos estudantes do curso de Letras a distância que estamos analisando e procura descrever sucintamente as principais atividades com as quais esse estudante se envolve e os textos com os quais ele lida. Salientamos que a análise será pautada nas categorias de Hamilton (2000) apresentadas no capítulo 2. Vejamos:

Exemplo 30: Descrição das atividades diárias de um estudante de EaD[52]

ROTINA DE UM ESTUDANTE EAD

(1) Severino é um estudante que cursa o sexto período do curso de Letras EaD ministrado pela UPE, campus Garanhuns. Além de exercer suas atividades profissionais em um repartição pública, durante o expediente que se inicia às 7:00h e segue até às13:00h, ele desempenha as atividades estudantis nos períodos da tarde e noite, nos dias úteis.

(2) Após esse período de trabalho ao chegar a sua casa, o Severino dá início aos estudos fazendo um *acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que funciona como sua sala de aulas e outras dependências (espaço físico) de uma unidade de ensino.* Inicialmente, esses acessos eram realizados nos computadores das Lan houses e do trabalho, mas posteriormente *passou a ser feito na própria residência* do Severino que conseguiu adquirir *computador com internet*.

(3) E nesse ambiente virtual, ele confere *os avisos* dos tutores, professores e coordenadores do curso. Também, se informa sobre as datas previstas para o encerramento de algumas *atividades como os fóruns temáticos, Webquest* e, se certifica também, das datas das provas, consultando o *calendário* do período. Além de fazer as *leituras dos fascículos e todo material disponibilizado pelos professores responsáveis pela disciplina*. Essas leituras se estendem a *textos de livros, artigos científicos e de opinião, resenhas, resumos, tirinhas, charges, etc.,* seguindo sempre as referências citadas pelos professores nos finais dos capítulos dos fascículos e também, nas referências das atividades como os fóruns temáticos e Webquest.

(4) Geralmente, essas leituras exigem, no mínimo, duas horas de leitura para um capítulo de um fascículo, e mais outras horas para consultar a outras fontes. Podemos dizer que o Severino lê, em média, três horas e meia para responder um fórum temático e no caso de uma Webquest, as atividades de leitura e pesquisa se estendem por dois ou mais períodos de três ou quatro horas. Nos intervalos dos estudos, ora por necessidade, ora por outras obrigações de pai, marido e dono de casa, o Severino atende telefone, responde mensagens de texto pelo celular, checa e responde e-mails, dar atenção à filha e a esposa, também recebe as visitas de maneira educada e com bastante atenção.

[52] Salientamos que o texto foi produzido por um estudante do curso de Letras a distância objeto de nossa investigação, a pedido da pesquisadora, com o intuito de obter maiores esclarecimentos sobre sua rotina de estudos. Foi mantida a escrita original, sem correções. Os grifos são da pesquisadora. O nome utilizado é fictício para preservar a identidade do estudante.

(5) Ainda existem as dúvidas, que sempre aparecem durante as leituras e resolução das atividades, então, nesse caso o Severino encaminha suas *dúvidas e os pedidos de orientações* referentes aos estudos para os tutores e professores via *e-mail pelo AVA* e, também por *redes sociais e bate-papos criados exclusivamente para a interação professores, tutores e estudantes*.

Fonte: Escrito por um estudante de Letras a distância.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é a maneira como o estudante descreve o AVA: "como sua sala de aula e outras dependências de uma unidade de ensino" (parágrafo 2), ou seja, é interessante observar o reconhecimento do aluno de que as práticas que ocorrem em uma sala de aula presencial, na EaD se estabelecem no ambiente virtual, a que o aluno tem acesso através de *login* e senha. Nesse caso, a "aula" tem variados aspectos diferentes de uma aula convencional, a começar pelo próprio formato e ambiente em que acontece o processo de ensino-aprendizagem. Considerando que uma aula presencial se constituiria como um evento de letramento, na medida em que os vários textos são fundamentais para a interação, compreendemos que no ensino a distância também o processo de mediação e construção do conhecimento são permeados por gêneros diversos (como o fórum, a WebQuest, entre outros), se constituindo, portanto, também como eventos de letramento, os quais acontecem, em sua grande maioria, no AVA.

Nesse sentido, diversas atividades mediadas por textos que os estudantes realizam podem ser vistas como cadeias discretas de eventos de letramento. Por exemplo, um estudante universitário lida com variados gêneros em seu dia a dia na universidade, que inclui atividades que vão desde responder a uma avaliação escrita, preencher um formulário de solicitação de seu histórico de notas, receber esse documento e ser aprovado ou não em determinada disciplina, e uma série de outras atividades que muitas vezes não são explícitas, mas que compõem o quadro dos eventos específicos que em sequência formam o conjunto de ações realizadas na Universidade. Assim, teremos um conjunto de gêneros típicos da esfera acadêmica, que se relacionam com gêneros de outras esferas, como, por exemplo, quando os documentos do aluno expedidos pela Universidade são utilizados para o ingresso no ambiente de trabalho, de forma que os textos estão articulados em sistemas de atividades em diálogo com outros domínios. Sobre as atividades que formam os eventos de letramento, Barton e Hamilton esclarecem que:

> [os eventos] podem se sobrepor e não há uma clara sinalização do início e do fim de cada um. Todo evento de letramento é complexo e pode ser dividido em um conjunto de atividades menores, como ler em uma tela, digitar um número em um formulário, assinar um documento. Tudo isso se une para formar um evento significativo. A análise explícita de eventos de letramento fornece uma metodologia para trabalhar com dados empíricos dentro de um quadro teórico e para derivar novos insights sobre a interação social (2005, p. 3).

Dessa forma, no caso descrito no exemplo do nosso estudante, os eventos de letramento com os quais ele se envolve incluem conferir avisos, responder a fóruns e a WebQuests, observar o calendário de atividades, ler os fascículos das disciplinas, bem como ler artigos e produzir resenhas, resumos, entre outros gêneros (parágrafo 2). Além disso, ainda dentro do AVA, o estudante interage com colegas e professores através de ferramentas de comunicação dispostas no próprio ambiente. Está claro que também existem outros textos com os quais o estudante lida em outros eventos de letramento no ambiente acadêmico fora do sistema virtual, como participar de videoconferência por exemplo. As atividades descritas se constituem como um conjunto de eventos de letramento que ocorrem mediados pela tecnologia digital e estão inseridos nas práticas de letramento da academia.

Relativamente aos elementos visíveis nos eventos de letramento, conforme apontados por Hamilton (2000), observamos que se apresentam como *participantes* do evento os estudantes juntamente com os professores/tutores e coordenadores do curso. O *ambiente* em que os eventos ocorrem, como mencionado, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem, um espaço virtual restrito aos participantes do curso, no qual estão localizados os conteúdos, o planejamento das atividades, os textos que regulamentarão as práticas ali desenvolvidas, acessado através de um computador conectado à internet (conforme apontado na descrição do estudante, no final do parágrafo 2). Esses equipamentos, juntamente com os próprios textos, constituem os *artefatos* que estão envolvidos na interação. Finalmente, as atividades realizadas pelos participantes do evento são distintas de acordo com suas funções[53]: aos estudantes, cabe acessar o ambiente e verificar avisos e datas, ler o material disponibilizado e o material complementar sugerido para fundamentar sua participação nas atividades propostas (fóruns, WebQuest, etc.); além disso, os estudantes interagem com os demais participantes, seja para tirar dúvidas (conforme descrição das atividades do estudante, parágrafo 5) ou se comunicar e compartilhar experiências com os colegas.

Com relação aos elementos que compõem as práticas de letramento, invisíveis, mas inferíveis através dos eventos, podemos observar como *participantes ocultos* os organizadores do sistema, que postam as informações e lidam com a interface, a parte técnica do AVA, na medida em que têm um papel significativo no processamento do evento ("alimentam o

[53] Vale salientar que são práticas de letramento que definem o que "cabe" a cada participante, ou seja, os valores que regem o funcionamento do curso em geral e do AVA com seus eventos de letramento.

sistema”), mas normalmente não interagem através dos textos, bem como os responsáveis pela organização institucional do curso e da própria universidade, ou seja, eles são responsáveis pelo gerenciamento das relações de poder e dos papéis estabelecidos aos participantes visíveis. Nesse sentido, fica claro o caráter hierárquico em que se inserem os eventos de letramento, na medida em que essas pessoas assumem os papéis sociais de representação do curso.

Isso se relaciona com o segundo aspecto das práticas, que é o *domínio* no qual o evento acontece, os propósitos sociais, valores e modos de pensar desse ambiente. No caso do domínio acadêmico, temos a constituição de um discurso acadêmico, que de forma geral apresenta seu repertório de gêneros textuais típicos que estruturam as interações e que os participantes necessitam compreender e utilizar adequadamente; preza pela linguagem formal e a cientificidade e neutralidade de suas interações. As atividades de escrita se destacam em detrimento das de oralidade. O outro ponto é que nas práticas acadêmicas a autoria é valorizada, considerando a autoridade de que o indivíduo dispõe, de forma que se faz necessário referenciar os materiais dos quais as informações são retiradas e existem normas específicas para fazer isso, que devem necessariamente ser seguidas, a fim de evitar sanções, inclusive judiciais (como nos casos mais graves de plágio). Esses aspectos constituem os modos de pensar e agir da comunidade acadêmica e sua forma de lidar com o conhecimento.

Finalmente, o terceiro aspecto diz respeito à *regulação das ações*, ou seja, das normas que definem quem pode ou não se engajar em determinadas atividades. Aqui entram, além das posições hierárquicas dos participantes das práticas, as expectativas sobre a função de cada um nos eventos de letramento, as credenciais que autorizam certas pessoas a dizer e como dizer determinadas coisas, a produzir determinados gêneros, entre outros pontos. Assim, é permitido ao professor, e não ao aluno ou a qualquer outro participante do evento, propor as questões e temas para as atividades, posicionar-se diante das respostas dos alunos, selecionar os textos que compõem o material didático, entre outras ações; os tutores oferecem apoio aos professores, acompanham as atividades dos estudantes, lembrando prazos e tirando dúvidas, etc.; à coordenação do curso compete, por exemplo, o estabelecimento dos prazos e organização geral das disciplinas e do conteúdo do curso, atualizar os dados dos alunos etc.; já os estudantes necessitam se engajar nas atividades propostas, realizar as leituras e pesquisas necessárias, postar as respostas, etc.

Além disso, todas essas práticas são ainda influenciadas pelas características do campo disciplinar em que elas ocorrem; como explicam os Novos Estudos sobre Letramento, o letramento é situado, de forma que um artigo científico da área de Letras é diferente de um

artigo da área de Medicina, por exemplo, ainda que ambos sejam reconhecidos como um mesmo gênero. As diferenças dizem respeito não apenas ao aspecto formal, como quantidade de páginas, mas inclusive ao que se refere à valorização desse gênero em comparação a outros pelos participantes da comunidade discursiva. No caso do curso de Letras, é possível afirmar que existem peculiaridades nas áreas de linguística e literatura, por exemplo, mesmo considerando que ambas acontecem mediantes as práticas e características do ambiente acadêmico.

4.5. Questionários

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesse trabalho, utilizamos dados de diferentes naturezas, empregando inclusive o questionário como ferramenta para a compreensão dos gêneros que estão localizados no AVA, bem como para observar a visão dos estudantes sobre esses gêneros. Embora as questões presentes no questionário tenham sido aprofundadas nas entrevistas, gostaríamos de salientar alguns aspectos. Solicitamos dos estudantes algumas informações relativas às suas atividades de leitura e escrita, na forma de questões discursivas que permitem respostas abertas e subjetivas, oportunizando aos estudantes expressarem sua opinião.

Questionados a respeito da importância dos gêneros que leem e escrevem, os estudantes reconhecem o valor que tais textos apresentam para sua formação e para sua prática profissional futura, conforme exemplificado a seguir:

Exemplos 34: Respostas dos questionários a respeito da importância dos gêneros que leem e escrevem durante o curso
PERGUNTA: Em sua opinião, qual a importância desses gêneros, ou seja, que papel para sua formação e/ou para o seu desempenho ao longo do curso eles possuem?

Ex. 34. 1: Todos esses gêneros são importantes para minha formação porque desenvolvem a linguagem, o pensamento e a escrita.

Ex. 34. 2: Inicialmente, antes da vida acadêmica, esses gêneros textuais eram totalmente desconhecidos. Então, com a rotina do curso, encontram-se esses gêneros de uso profissional. São gêneros textuais que serão usados permanentemente na vida do futuro professor ou profissional da educação. E assim como o mecânico usa suas ferramentas para exercer seus trabalhos, o professor de língua portuguesa possui o conhecimento de vários gêneros textuais para desempenhar suas funções.

Ressalta-se no segundo exemplo os seguintes aspectos: primeiro, além de reconhecer a importância dos gêneros para sua vida profissional, o aluno utiliza uma interessante metáfora de gênero como ferramenta de trabalho. Segundo, o estudante destaca também que

teve seu primeiro contato com os gêneros acadêmicos a partir do início do curso. Sobre isso, em resposta a pergunta sobre quais eram os gêneros com que o estudante estava tendo o seu primeiro contato, ele completa:

Exemplo 35: Resposta do aluno ao questionário
Quase todos. Por exemplo: não tinha conhecimento de um projeto de pesquisa, uma tese, e todos os gêneros que são próprios e específicos do ambiente acadêmico. Ou seja, era inconsciente e sem habilidades para esses gêneros e agora sou consciente de que eles existem, mas ainda falta a habilidade para produzir alguns desses gêneros.

Com algumas exceções, essa é a realidade da maioria dos estudantes da EaD, que lidam com os gêneros acadêmicos pela primeira vez. Eventualmente, podem até conhecer esses gêneros em outros contextos, como o fórum que acontece em redes sociais, por exemplo, no entanto, só são chamados a produzi-lo no ambiente acadêmico, onde o fórum apresenta características próprias. Disso podem decorrer algumas dificuldades, como também menciona o estudante, ao mesmo tempo em que reconhece ter alcançado algum grau de letramento nos gêneros.

Além dessas questões, através dos questionários foi possível complementar as informações sobre os gêneros que fazem parte de suas práticas de leitura e escrita, o que será discutido na seção a seguir.

4.6. Conjunto de gêneros dos estudantes

Um dos objetivos da presente pesquisa foi, ao considerar o conceito de conjunto de gêneros de maneira mais ampla, incluindo os gêneros tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção, realizar um levantamento dos gêneros com os quais os estudantes lidam em suas práticas de letramento no AVA[54]. Ao questionar quais gêneros fazem parte das atividades de leitura e escrita dos estudantes, compreendemos que nem todos os gêneros citados se constituirão como gêneros que fazem parte exclusivamente da esfera acadêmica, visto que as esferas de atividades não estão isoladas, de forma que um mesmo gênero pode circular em diversas esferas. Nesse sentido, outra ressalva que deve ser feita diz respeito às finalidades com as quais os diferentes gêneros são apresentados e/ou solicitados aos alunos.

[54] Reconhecemos que os gêneros encontrados não representam a totalidade dos textos com os quais os estudantes lidam, visto que fora do AVA eles entram em contato com diversos gêneros, não apenas pedagógicos, mas inclusive burocráticos, institucionais, relativos a questões do curso, por exemplo. Devido à limitação do espaço para tratar do conjunto de gêneros com mais profundidade, bem como as limitações metodológicas e de acesso que nos levassem a obter uma visão mais completa de todos os gêneros que os estudantes leem e produzem, optamos por dedicar uma seção para comentar os dados obtidos. Tal aspecto se constitui para nós como uma possibilidade de posterior continuação da pesquisa.

Como no curso de Letras alguns textos são objetos de estudo, os estudantes lidam com poemas a fim de analisá-los e não de produzi-los, por exemplo.

Retomando e complementando a tabela preliminar do conjunto de gêneros dos estudantes apresentada no capítulo 1, apresentamos a seguir os gêneros que os estudantes afirmaram ler e escrever, organizados por categorias, considerando a sua finalidade no curso:

Quadro 12: gêneros que constituem as práticas de leitura e escrita dos estudantes de Letras da EaD

Gêneros pedagógicos (7)	Gêneros científicos/ Acadêmicos (7)	Gêneros que são objeto de estudo (10)	Gêneros institucionais e organizacionais (6)	Gêneros voltados para comunicação (8)	Outros gêneros (6)
-Fascículos; -Fóruns; -WebQuest; -Provas; -Apresentação de slides; -Trabalhos acadêmicos; -Relatórios;	-Artigos científicos; -Dissertações; -Fichamentos; -Projetos de pesquisa; -Resenhas; -Teses; -Artigos de opinião;	-Cartuns; -Charges; -Contos; -Cordéis; -Letras de música; -Propagandas; -Poesias; -Romances; -Tirinhas; -Crônicas;	-Avisos; -Formulários; -Ementas; -Planejamento de atividades; -Questionários da pesquisa no Ava; -Ofícios;	-E-mails; -Blog (no AVA); -Perfil; -Chat; -Telefonemas; -Mensagem de texto de celular; -MSN*[55]; Facebook*	-Entrevistas; -Notícias; -Questionários; -Tabelas -Sites* -Livros*

Fonte: Elaboração da autora

Está claro que o conjunto de gêneros com os quais os estudantes lidam em suas atividades de leitura e escrita no ambiente acadêmico é na realidade maior e mais complexo do que o quadro parece demonstrar. É possível perceber a diversidade dos gêneros que mediam as práticas letradas dos estudantes, demonstrando que mesmo na academia eles não lidam apenas com os "gêneros acadêmicos". Salientamos que devido à dimensão reduzida do *corpus* e à natureza específica do curso, não é possível proceder a um alto grau de generalização sobre o conjunto de gêneros de *todos* os estudantes de Letras de *todos* os cursos de ensino a distância. Contudo, acreditamos que tais dados consistem em um primeiro levantamento que pode nortear investigações futuras.

Bezerra (2012) realiza um trabalho a respeito do conjunto e sistema de gêneros dos estudantes de EaD, considerando parte dos dados da presente pesquisa. O autor classifica os gêneros com os quais os estudantes lidam a partir de critérios como o relacionamento que os estudantes apresentam com esses gêneros: aqueles que se destinam apenas à leitura, apenas à produção textual, a ambas ou relacionados com a oralidade, conforme quadro 13:

[55] Os itens marcados com * (asterisco) Foram citados pelos estudantes, mas em nossa perspectiva não consideramos como gêneros textuais.

Quadro 13: Relacionamento dos alunos com os gêneros: distribuição

Apenas leitura	Apenas escrita	Leitura e escrita	Oralidade (com ou sem escrita)
Fascículos Dissertações Livros Teses Cartuns Charges Contos Cordéis Crônicas Letras de música Poesias Propagandas Romances Sites Tirinhas Avisos Ementas Notícias Ofícios	Fichamentos Relatórios Tabelas Trabalhos acadêmicos Projetos de pesquisa Resenhas	Apresentação de *slides* Artigos de opinião Fóruns Provas *Webquest* Artigos científicos Formulários Questionários de pesquisa *Chat* *E-mail* *Facebook* Mensagem de texto de celular MSN *Blog* (AVA) Perfil do aluno Planejamento de atividades	Entrevistas Telefonemas [videoconferência] [webconferência]

Fonte: Bezerra (2012, p. 13)

Bezerra (2012) explica que a maioria dos gêneros se destina às atividades de leitura ou leitura e escrita, e destaca que poucos são os gêneros voltados para a oralidade, como era de se esperar, devido à natureza do curso (à distância). O autor também explora a questão da autoria desses gêneros que compõem o conjunto de gêneros dos estudantes do curso de Letras à distância, conforme é possível observar no quadro 14:

Quadro 14: Distribuição dos gêneros por autoria

Professor	Aluno	Instituição de ensino	Outros
Fascículos Fóruns *Webquest* Apresentação de *slides* Provas [videoconferência] [webconferência]	Fichamentos Relatórios Tabelas Trabalhos acadêmicos Projetos de pesquisa Resenhas Apresentação de *slides* Artigos de opinião Artigos científicos *Chat* *E-mail* Mensagem de texto de celular MSN *Blog* (AVA) Perfil do aluno Telefonemas *Facebook*	Formulários Questionários de pesquisa Entrevistas Avisos Ementas Notícias Ofícios	Dissertações Livros Teses Cartuns Charges Contos Cordéis Crônicas Letras de música Poesias Propagandas Romances Sites Tirinhas Artigos de opinião Artigos científicos Planejamento de atividades

Fonte: Bezerra (2012, p. 14)

Através do quadro, é possível observar que em vários gêneros o estudante figura como autor, o que é um aspecto muito importante para o desenvolvimento do seu letramento, ainda que seja a partir da produção de gêneros não científicos. A partir do estudo de Bezerra (2012), entre outros, é possível perceber que os gêneros não estão isolados, eles estabelecem diversas relações entre si e tais relações podem ter diferentes implicações para o (estudo do) letramento. A própria noção de conjunto de gêneros implica um agrupamento de gêneros que mantêm alguma relação entre si e com outros. Além disso, o estudioso demonstrou que é possível observar no conjunto dos gêneros dos estudantes diferentes aspectos.

Assim, torna-se limitador imaginar que o letramento acadêmico consiste apenas em desenvolver habilidades para ler e escrever gêneros mais científicos, como um artigo, por exemplo, visto que do estudante é requerido que lide com diversos gêneros, segundo propósitos diferentes: ler um poema não somente pela apreciação do prazer estético, mas com fins analíticos, ou utilizar a ferramenta de chat não apenas para falar com familiares e amigos, mas para pedir uma informação ao professor ou solicitar um documento, por exemplo. Não apenas o conhecimento sobre os gêneros si estão envolvidos com o processo de letramento, mas de que forma eles são utilizados e com que propósitos.

Concluímos o presente capítulo ressaltando a importância da leitura como um dos aspectos do letramento e, no caso específico que estamos estudando, a relevância do fascículo com o objetivo de nortear as leituras dos estudantes de EaD. Destacamos os diferentes gêneros incorporados aos fascículos de forma a organizar os conteúdos trabalhados, exemplificando e sistematizando, por exemplo. Após uma análise mais detida dos textos presentes nos eventos de letramento considerando as categorias de Hamilton (2000), foi possível perceber alguns aspectos das práticas letradas da academia: os elementos visíveis dos eventos de letramento que apontam para práticas de letramento situadas e específicas. Finalmente, ao apresentarmos um panorama dos gêneros que os estudantes leem e escrevem nas suas atividades no decorrer do curso, apontamos a diversidade de gêneros de variadas esferas de atividades, classificados de acordo com sua funcionalidade naquele contexto específico (gêneros pedagógicos, científicos, objetos de estudo, institucionais e organizacionais e voltados para comunicação). A seguir, apresentamos as nossas considerações finais sobre a presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância se apresenta como uma temática atual e relevante, visto que tem se difundido com grande vigor no Brasil. Essa modalidade de ensino representa uma nova realidade em que a educação está fortemente vinculada às novas TIC, de forma que aponta para uma reconfiguração das práticas educativas mediadas pelas tecnologias, especialmente no que se refere ao nível superior de ensino. Em um curso de graduação a distância, embora as práticas de letramento sejam em grande parte idênticas às que se verificam no ensino presencial, cada modalidade ocorrida em diferentes contextos se organiza a partir de eventos de letramento específicos, diferentes de outros contextos de ensino, mediados por gêneros típicos do processo de ensino-aprendizagem ocorridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, como o fórum e a WebQuest, que embora possam se realizar em outros contextos, na EaD adquirem um papel muito importante. Os próprios representantes da comunidade discursiva reconheceram tais gêneros como mais recorrentes durantes as atividades que organizam o processo de ensino-aprendizagem no curso. Apesar dos principais eventos de letramento acontecerem no AVA, os estudantes podem lidar com gêneros localizados fora do ambiente, como artigos científicos sugeridos pelo professor, através de recursos como os links presentes nos fascículos, por exemplo.

Com respeito às práticas e eventos de letramento, três aspectos podem ser ressaltados: primeiro, o AVA se configura como um espaço no qual ocorrem variados eventos de letramento. Segundo, acontecendo no meio virtual, os eventos de letramento e, consequentemente, o próprio letramento acadêmico, estão atrelados à questão da tecnologia. Nesse sentido, os gêneros incorporam as características salientes no ambiente eletrônico, como, por exemplo, a prevalência de gêneros escritos, em detrimento dos gêneros orais, e a organização hipertextual e multimodal mais evidente do que em outros suportes.

Terceiro, considerando que as práticas de letramento do meio acadêmico são influenciadas por esse novo contexto em que se realiza, no caso, pelo contexto digital, tais práticas em parte se diferenciam das que acontecem no meio acadêmico no ensino presencial. Isso não significa que no ensino presencial o estudante não necessite desenvolver o letramento digital, visto que no sentido que o estamos discutindo o letramento acadêmico inclui o letramento digital, ou seja, o letramento acadêmico pressupõe conhecimento sobre tecnologia. Nesse sentido, consideramos que o ensino a distância não se opõe ao ensino presencial ou o contrário. Acreditamos que deve ocorrer um contínuo entre as duas modalidades, em que no ensino presencial tenha-se alguma atividade em meio virtual, a exemplo de projetos que

utilizam blogs e redes sociais diversas para explorar as experiências pedagógicas on-line, e que no ensino a distância aconteçam encontros presenciais nos respectivos polos, como eventos para obtenção de certificados de participação em atividades acadêmicas diversas ou participação em videoconferência, por exemplo.

Alguns gêneros se apresentam como típicos da EaD, a exemplo do fórum de discussão e da WebQuest, enquanto no ensino presencial encontramos outros que são peculiares a essa modalidade de ensino, inclusive gêneros orais. Além disso, nas práticas ocorridas no ensino a distância, o planejamento e os prazos são mais rígidos e resta pouco espaço para inovação do professor. Na EaD também pressupõe-se que se desenvolva um domínio da tecnologia, especialmente no que se refere ao uso do computador e da internet, visto que é necessário lidar bem com ela para realizar as atividades propostas. Um aspecto a respeito dos gêneros acadêmicos na EaD é que são utilizados tipicamente como ferramentas pedagógicas, de acompanhamento do conhecimento e para fins de avaliação, assim como parece ocorrer também no ensino presencial.

Através do nosso estudo, observamos que a forma como os gêneros são apresentados aos estudantes apontam para uma concepção voltada para a abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), ainda que de forma embrionária, no sentido de que além de buscar englobar a socialização do aluno dentro dos gêneros e das práticas da comunidade acadêmica, a partir das orientações mais ou menos explícitas oferecidas pelos professores, os docentes demonstram a preocupação com o engajamento dos estudantes no desenvolvimento da criticidade e da consciência da importância de conhecer os gêneros típicos da academia para sua formação acadêmica e profissional. Um exemplo desse aspecto foi encontrado na entrevista em que a professora destaca a necessidade de incentivar a pesquisa, de maneira que todo estudante e professor fossem vistos como pesquisadores, enfatizando que os gêneros se apresentam como ferramentas para a inserção dos estudantes nas práticas da academia.

A partir da análise dos gêneros que mediam as interações nos eventos de letramento e que permitem a percepção das práticas de letramento vigentes, podemos afirmar que os gêneros criam uma expectativa sobre qual é o papel assumido pelo indivíduo ao participar daquele evento, ou seja, espera-se que os participantes assumam determinada postura ao interagir naquele contexto. Assim, a exemplo do fórum de discussão, assume-se que é função do professor ser mediador do debate, participar continuamente do fórum, avaliando e atribuindo nota às postagens dos estudantes.

Mais implicitamente, se constitui como papel do professor incentivar a discussão, trazendo novas questões, segundo ficou claro com a entrevista de uma das professoras. Aos

alunos cabe participar da discussão, posicionando-se criticamente com relação ao tema proposto, emitindo sua opinião fundamentada teoricamente a partir das leituras realizadas. Foi possível perceber a partir dos dados analisados um dissenso relativamente ao que os professores esperam da participação do estudante no fórum e o que os estudantes consideram que deveriam fazer: os docentes esperam que fique clara a opinião do estudante, embora ele deva fundamentar seus argumentos em outros textos e incluir citações, por exemplo; já os alunos acreditam que no fórum eles estão sendo avaliados, de forma que é dada prioridade à mera postagem de conteúdo (em geral copiado de sites da internet), sem tornar totalmente explícita sua opinião ou realizar um posicionamento a respeito do tema.

Com relação à WebQuest, notamos que é um gênero que orienta a produção de outros gêneros, apresentando um caráter instrucional. É um espaço no qual o professor tem maior liberdade para escolher que gênero deseja como produto final da tarefa. É através da tarefa da WebQuest que os estudantes podem produzir os gêneros científicos, como artigos científicos e resenhas. Assim, a WQ contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos em vários sentidos: permite, apesar da natureza do curso ser a distância, que os estudantes trabalhem em grupo; incentiva a prática de pesquisa, muito valorizada no ambiente acadêmico; permite ao aluno lidar com diferentes gêneros, especialmente aqueles típicos da esfera acadêmica; possibilita a utilização de uma linguagem mais elaborada na tarefa, inclusive mais elaborada que no fórum, visto que nesse ainda é possível utilizar abreviações e uma variedade menos formal, além de servir como ferramenta de avaliação (assim como o fórum).

Relativamente ao fascículo, percebe-se que é um material didático especialmente elaborado para as disciplinas no contexto da EaD. É sucinto e procura apresentar o conteúdo com uma linguagem simples e mais interativa. Serve como primeira leitura para o estudante, mas não deve ser a única. A esse respeito, no próprio fascículo são indicadas outras fontes para consulta, através de links, por exemplo. Sendo a leitura uma das dimensões do letramento, através dela os estudantes adquirem familiaridade com os conteúdos do curso e com os próprios gêneros, contribuindo assim para o desenvolvimento de suas práticas letradas. Foi possível perceber a apropriação de diferentes gêneros textuais por parte dos fascículos, especialmente com a finalidade de exemplificação e sistematização. Tais gêneros, advindos de diferentes esferas de atividades, procuram organizar o conteúdo do fascículo.

Algumas reflexões podem ser feitas a respeito dos gêneros utilizados e da maneira como são utilizados como ferramentas pedagógicas que organizam as atividades no curso de EaD. A primeira é se são adequados a todas as diferentes disciplinas. Está claro que a EaD, no

formato do curso que observamos, apresenta uma organização padronizada, deixando pouco espaço para a liberdade do docente, considerando se a proposta de uma disciplina específica se encaixaria de maneira satisfatória. Por exemplo, será que toda e qualquer disciplina apresenta questões para serem discutidas e polemizadas no formato de um fórum? Consideramos que algumas disciplinas são constituídas com maiores possibilidades de temas a serem discutidos, enquanto outras apresentam menos possibilidades, de acordo com os próprios propósitos a que a disciplina se presta.

Em nossa análise dos fóruns, observamos que nem todos os fóruns estavam formulados de uma maneira que julgamos adequada (a fim de permitir a discussão de um tópico) e consideramos que tal dificuldade se deve a própria padronização dessa atividade para todas as disciplinas, visto que nem todas podem se encaixar perfeitamente nesse formato. Outro aspecto diz respeito às percepções dos usuários e à própria literatura sobre esses gêneros, que diferem um pouco da sua realização. Algumas descrições dos gêneros não dizem como é o uso real dos gêneros naquele contexto específico, mas como deveria ser. Ainda considerando o fórum como exemplo, notou-se que não ocorre uma discussão de fato, como o propósito do gênero sugere.

A baixa interação encontrada nos fóruns do nosso *corpus* pode ser relacionada com dois aspectos: primeiro, a não coincidência das expectativas entre os professores e estudantes sobre como estes deveriam proceder em sua participação nesse gênero (e não necessariamente a falta de familiaridade com o gênero, visto que os estudantes já cursaram mais da metade dos períodos letivos) e, segundo, a elaboração inadequada da problematização do fórum. Percebe-se também, atreladas à baixa interação, a formalidade e a impessoalidade apresentadas, típicas do meio acadêmico, em contraste com a linguagem mais próxima utilizadas pelos professores nos fascículos.

Dentre as práticas de letramento que se revelam a partir da observação dos gêneros, podemos mencionar as relações de poder visíveis através do uso de uma linguagem mais formal e dos papéis bem definidos que os participantes assumem no decorrer do curso. Tal aspecto se reflete em delimitar, por exemplo, quem pode produzir o gênero WebQuest ou o fascículo e para quem eles são direcionados, quem pode participar do fórum, qual a função de cada um nesse espaço, que tipo de linguagem deve ser privilegiada, entre outros aspectos. Nota-se também a necessidade de referenciação das fontes como uma característica das práticas de letramento da academia. Foi possível observar também a valorização da autoria, tanto do ponto de vista dos docentes, com a produção dos fascículos e de todas as atividades,

como do ponto de vista dos estudantes, na medida em que as reflexões apontavam para a argumentação e ênfase no posicionamento do estudante a respeito da temática abordada.

Notou-se que nem sempre os gêneros que participam do processo de desenvolvimento do letramento dos estudantes são elaborados de forma adequada a cumprir os seus propósitos comunicativos, especialmente com relação aos fóruns e às WebQuest. Consideramos a necessidade da elaboração adequada dos gêneros para um processo mais proveitoso de desenvolvimento do letramento. Por exemplo, quando a proposta do fórum é elaborada de maneira que permita uma resposta única, ou seja, que não permita a discussão de diferentes pontos de vista, o gênero fórum se desvirtua, perdendo sua principal característica que é o debate. Observamos que, em geral, as propostas que não incentivavam a discussão geravam fóruns menos interativos e continham menor participação dos estudantes. Já nos fóruns cuja questão estava problematizada adequadamente, aliada ao incentivo contínuo do professor, os fóruns tinham um maior número de postagens e eram mais interativos, de forma a cumprir o propósito do gênero e contribuir positivamente para a construção dos letramentos dos estudantes.

Com relação à WebQuest, foi observado que quando esta é elaborada adequadamente, sua proposta de pesquisa conduz à construção do conhecimento a partir da transformação das informações, e não apenas à mera reprodução dos conteúdos ou a uma abordagem superficial dos mesmos. É notável a contribuição desse gênero para o processo de letramento e inserção dos estudantes nas práticas de letramento da academia em diferentes níveis, na medida em que possibilita a produção de outros gêneros, especialmente os gêneros acadêmicos propriamente ditos. Nesse sentido, além da questão do gênero e da linguagem apropriados a esses eventos de letramento, encontramos o incentivo à atividade de pesquisa, o que inclui a seleção de informações adequadas e fontes confiáveis; essa é uma prática típica e bastante valorizada no meio acadêmico.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as WQ permitem que o aluno lide com diversos gêneros menos visíveis, e não apenas com o produto final, tanto relativamente à produção quanto à recepção de gêneros: receptivamente, o estudante lê artigos científicos, capítulos de livro e o próprio fascículo, além de inúmeros outros textos com os quais pode ter contato em sua pesquisa para embasar a sua tarefa; produtivamente, o estudante pode escrever rascunhos, e-mails para organização do trabalho com os colegas, fichamentos e resumos dos textos que leu, entre outros.

Consideramos que a regulação do professor através de instruções mais específicas sobre a elaboração dos gêneros contribui significativamente para o letramento do estudante.

Essas orientações sobre o funcionamento, o propósito e a estrutura dos gêneros são metadiscursivas, visto que ensinam sobre os gêneros dentro dos próprios gêneros e possibilitam a melhor compreensão dos estudantes sobre eventos de letramento de que participam.

Ressaltamos que o gênero não se confunde com o evento de letramento, a não ser quando, além de gênero, ele se constitui como ferramenta e/ou espaço discursivo, como é o caso do fórum, por exemplo. Consideramos, antes, que os eventos são mediados por gêneros e descritos através de pequenas ações (como por exemplo, ligar o computador, abrir o ambiente, entrar no fórum, ler o fascículo, pesquisar outras fontes, escrever um rascunho para a postagem, postar). Assim, ao entrar no AVA, o estudante realiza uma série de ações que se unem para constituir um evento de letramento: ele confere os avisos e as mensagens de e-mail ou chat integrados ao ambiente, lê o fascículo, realiza pesquisas e outras leituras na internet, elabora sua postagem no fórum, pesquisa a respeito da atividade de WebQuest. Esses microeventos que compõem suas atividades no AVA correspondem às situações em que ele lida com gêneros diversos e que contribuem para o desenvolvimento do seu letramento, tanto do ponto de vista linguístico-discursivo e genérico, como da compreensão de em quais interações deve participar e como deve se dirigir aos demais participantes, ou seja, o aluno vai (re)conhecendo e se integrando às práticas de letramento típicas daquele ambiente.

A respeito do conjunto de gêneros dos estudantes de EaD, do ponto de vista da produção e recepção, encontramos uma variedade de gêneros provenientes de diversas esferas discursivas. Tal aspecto é relevante ao se considerar que nem o gênero nem a esfera em que ele se realiza estão isolados, pelo contrário, estão em inter-relação com os demais gêneros e esferas, conforme já discutia Bazerman (2005).

De maneira geral, observamos que os gêneros nesse ambiente prezam pela linguagem na variedade padrão (e o fato de se apresentarem na modalidade escrita contribui para uma escrita mais formal); tem-se uma ênfase no desenvolvimento da prática de pesquisa; embora a EaD se paute pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, o professor apresenta-se como figura importante na orientação e socialização dos estudantes no ambiente acadêmico, na medida em que corrige e orienta os trabalhos solicitados. Finalmente, concluímos enfatizando a relevância desses gêneros para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, na medida em que os inserem nas atividades acadêmicas e permitem que eles se engajem nas práticas de letramento típicas da academia.

A partir do presente estudo, foi possível observar que o nosso *corpus* se constituiu como um conjunto de dados riquíssimos para a nossa investigação, especialmente os gêneros

analisados e as entrevistas, que possibilitaram uma visão mais ampla das práticas de letramento no meio acadêmico em geral e dos eventos de letramento ocorridos no AVA do curso de Letras a distância em particular. Devido à complexidade que o objeto tomou, realizamos algumas opções metodológicas e de delimitação, a partir das quais reconhecemos as limitações do presente estudo, considerando serem válidas ampliações e novos direcionamentos como possibilidades de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALVERNAZ, S. Práticas de letramento no contexto acadêmico. **Anais do IV CLUERJ-SG**, v. 4, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/iv/completos/mesas/m9/sabrina%20alvernaz.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2010.

ALVES, J. R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. **Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação**. Disponível em:<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em: 03 jul. 2010.

ARAGÃO, J. M. A. de. **O gênero *chat* educacional em ambientes de ensino a distância**. (Dissertação de Mestrado) João Pessoa: UFPB, 2008.

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009.

ARAÚJO JR. C. F. de. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: comunicação e colaboração na Web. In. MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações virtuais:** perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 21-42.

BARATO, J. N. Um jeito novo, simples e moderno de educar. **Senac Online.** 07 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://www.nec.fct.unesp.br/NEC/Entrevistas/Detalhes.php?ID_Entrevista=8>. Acesso em: 22 fev. 2013.

BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. de C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais:** perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 73-89.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies.** London: Routledge, 1998.

_____. M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: David Barton and Karin Tusting (eds.) **Beyond communities of practice**: language, power and social context. Cambridge University Press, 2005.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre:** an introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, Agência e Escrita.** São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos.** Teresina: GELNE, 2010a. p. 138-150.

_____. **Letras:** linguística II. Recife: UPE/NEAD, 2010b.

_____. Usos da linguagem em fóruns de EaD. Recife, **Investigações,** v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011a.

_____. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**, Curitiba: 2011b. p. 602-610.

_____. **Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EaD.** Trabalho apresentado no 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife: 15 de novembro de 2012.

_____. ; LÊDO, A. C. O. de. **O gênero *webquest* e os gêneros na *webquest*: caracterização e discussão.** Trabalho apresentado no 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife: 14 de novembro de 2012.

BHATIA, V. K. **Analysing genre:** language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. P. COUTINHO, C. P. Estudo com WebQuests Brasileiras e Portuguesas Disponíveis na Web: uma análise exploratória sobre a quantidade, qualidade, conteúdo e usabilidade. In. J. A. Velásquez Iturbide et al (Eds.). **Actas do X Símposio Internacional de Informática Educativa**, SIIE. Salamanca: Ediciones Universidad, 2008, pp. 1-6.

_____. Indicadores de qualidade para a avaliação de webquest: algumas recomendações. **Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.** Sorocaba: set. 2011a.

_____. A Webquest na EaD: rompendo a barreira do isolamento em cursos na modalidade a distância. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância- ESUD.** Ouro Preto: 2011.

BRASIL. MEC-SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília, ago./2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ referenciaisqualidadeead.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C. O ato de ler e a formação docente na EaD. **Revista Letrônica**, v. 3, n. 2, p. 153-166, dez. 2010.

COSCARELLI, C. V. Educação a Distância: mitos e verdades. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, jan./fev., 2002, p.54-59.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge**:** Cambridge University Press, 2001.

DANTAS, D. Blogs como eventos de letramento. **Anais eletrônicos do 15º Congresso de Leitura do Brasil**, 05 a 08 de julho de 2005, UNICAMP. Disponível em: <http://alb.com .br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012.

DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (ed.). **Textual dynamics of the professions.** Madison/WI: University of Wisconsin Press, 1991. p. 336-355.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: Karwoski, A.M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Atas do Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança**:

Tensões e Possibilidades". Braga: CIEd, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2010.

DODGE, B. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. **The Distance Educator**, Tradução de Jarbas Novelino Barato.v.1, nº 2, 1995.

_____. **WebQuests: Recursos de produção.** Disponível em <http://webquest.futuro.usp.br>. Acesso em 17 set. 1999.

_____. **Focus:** five rules to write a great webquest, 2001. Disponível em: <http://www.iste.org/LL/28/8/06d/index.cfm>. Acesso em: 20 jun, 2003.

FELDKERCHER, N.; MATHIAS, C. V. **Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação superior presencial e a distância:** o ponto de vista dos professores. Revista Educação e Tecnologia, v. 15. n.3. set/dez. 2010. p. 36-46.

FERREIRA, E. C. F.; NOBRE, C. K.; LIMA-NETO, V. de. O desvio de tópico discursivo em fóruns educacionais. **Anais do Colóquio Nacional sobre Hipertexto** – CHIP, Fortaleza: 2011. p. 109-118.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FREIRE, K. X.; RODRIGUES JR., J. F. Webquest: uma pesquisa ação de seu emprego no ensino fundamental. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,** PUC-PR, 2009. p. 6309-6319.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** ideology in Discourses. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GOMES, M. J. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista portuguesa de educação**. v.16, n. 001. Universidade de Minho. Braga. Portugal, p. 137-156. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416107.pdf>. Acesso em 06 mai. 2012.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.), **Situated literacies:** Reading and writing in context. New York: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. **Ways with Words:** language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, R. **Writing and identity:** the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1997.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (orgs.) **A new literacies sampler.** Nova York: Peter Lang, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

_____. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2008. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf> Acesso em: 26 ago. 2010.

LÊDO, A. C. de O. Produção e recepção de gêneros acadêmicos: dificuldades encontradas por alunos de EaD. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, 2011, Natal. **Anais**, 2011a.

_____. Atos de fala em fóruns de Educação a Distância. **Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais**, 26 e 27 de setembro 2011b, Sorocaba-SP.

_____. **Educação a Distância:** um olhar bakhtiniano sobre o fórum de discussão. Comunicação oral apresentada no III SINALGE, nos dias 28 a 30 de março de 2012a. Inédito.

_____. Notícias sobre EaD: uma análise crítica dos discursos sobre Educação a Distância. Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem – SINIEL. Recife: **Anais**, 2012b. v. 1. p. 119-133.

MACHADO, N. C. F. **Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância:** o texto, o papel e a tela do computador. Tese (doutorado) UFRGS. Porto Alegre: 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCH, T. **Why WebQuests?, an introduction**. 1998. Disponível em: <http://www.tommarch.com/writings/intro_wq.php>. Acesso em: 09 fev. 2009.

_____. The learning power of Webquests. **Educational Leadership.** n. 61, ano 4, p. 42-47.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza/CE, 14 a 17 de março de 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações virtuais:** perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, Portal Educação, 2011.

MELO, B. O. R. de.; SOUSA, R. I. de. Práticas de letramentos e história da educação a distância: interfaces possíveis. **Anais do X Simpósio de Produção Científica – IX Seminário de Iniciação Científica da UESPI**, de 01 a 03 de dez. 2010. Teresina – PI.

MERCADO, L.P. ; VIANA, M.A.P. Formação de Professores para Aprendizagem na Internet: O Webquest como Investigação Orientada. In: _____. (org.). **Projetos utilizando a internet:** A metodologia webquest na prática. Maceió: Q Gráfica/Marista, 15-26, 2004.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

MORAN, J. M. **As Possibilidades das Redes de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/redes_aprendizagem.htm>. Acessado em 05 fev. 2010.

_____. **O que é Educação a Distância?** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 22 mai. 2008.

MUELLER, R. R. Webquest: Desenvolvendo a autonomia através da pesquisa na Web. **Linhas**, vol. 3, n.1. p. 1-10. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1281/1092>. Acesso em: 07 set. 2012.

OLIVEIRA, G. M. S. **Educação a distância no contexto educacional brasileiro**. NEAD/IE – UFMT, Cuiabá, 2006. p. 1-10. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em 12 mai. 2012.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico**:** principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do 17° Congresso de Leitura**, 20 a 24 de julho de 2009, UNICAMP. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2010.

PAIVA, R. A. de. **Webquest:** uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2011.

PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). **Gêneros:** reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.

PENTERICH, E. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: VIGNERON, J; OLIVEIRA, V.B.de. **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Metodista, 2005. p. 71- 92.

PIMENTEL, R. L. **Gêneros textuais em fascículos digitais de EaD:** apropriação e trabalho pedagógico. Trabalho apresentado no 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife: 14 de novembro de 2012.

SANTOS. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **FAEBA**, v.12, n. 18. 2003 (no prelo).

SCAVAZZA, C. **Gêneros discursivos emergentes:** o fórum na educação a distância**.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo: 2010.

SILVA, E. M. **Reflexões Acerca do Letramento: Origem, Contexto Histórico e Características.** Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos - Cereja. São Paulo - SP, 2003. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

SMANIOTTO, G. C. A produção de gêneros acadêmicos nos cursos de formação de professores a distância: velhos gêneros, novas práticas e contextos. **Anais do1º CIELLI, Maringá – PR.** 9, 10 e 11 de junho de 2010.

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

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2. Belo Horizonte: 2010. p. 347-361.

_____. **Literacy and Multimodality.** STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VERAS, U.; LEÃO, M. B. C. O Modelo Webquest modificado. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1782v2 Caves.pdf>. Acesso em: 07 set. 2012.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário: um evento de letramento escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2005.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

_____. ; SANTOS, C. F. *E-forum* na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.