



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Raquel Aparecida Soares Reis Franco

**PRÁTICAS DE ESCRITA EM UM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO  
ETNOGRÁFICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

Belo Horizonte

Julho de 2015



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Raquel Aparecida Soares Reis Franco

**PRÁTICAS DE ESCRITA EM UM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO  
ETNOGRÁFICO DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

Julho de 2015



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Tese intitulada** “Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia”, de autoria da doutoranda Raquel Aparecida Soares Reis Franco, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FAE/ UFMG - Orientadora

---

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FAE/ UFMG

---

Prof. Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida – FAE/ UFMG

---

Prof. Dr. Brian Vicent Street - King's College London

---

Prof. Dra. Raquel Salek Fiad – IEL/ UNICAMP

---

Prof. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes - FAE/ UFMG

---

Prof. Dr. Gláucia Maria dos Santos George – CEAD/ UFOP

***À Deus, à Argentina, à Fernanda e ao Eduardo.***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Senhor da minha vida que me conduziu desde o ingresso no doutorado até a sua conclusão e por me fortalecer nos momentos mais difíceis desta caminhada acadêmica.

Minha gratidão à minha mãezinha, Argentina, por todas às vezes que intercedeu por mim e me acalentou nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha irmã, Fernanda, por suas palavras de fé e força, além de suas orações. Você é uma irmã muito especial!

Minha gratidão ao meu querido esposo, Eduardo, pela paciência, pelo cuidado e pelo apoio incondicional.

Meu profundo obrigada à minha orientadora, mestra e amiga, professora Maria Lúcia Castanheira (Lalu). Muito obrigada por sua brilhante e competente orientação!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FAE/UFMG e, em especial, a professora Marildes Marinho (*in memoriam*), que, em tão pouco tempo, contribuiu muito para a minha formação enquanto pesquisadora e educadora.

Minha gratidão ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho pelas valiosas considerações e sugestões realizadas ao longo da minha trajetória, em especial, no parecer do projeto de pesquisa e no exame de qualificação.

Agradeço à professora Raquel Salek Fiad por sua disponibilidade, sugestões, discussões e colaborações enriquecedoras no exame de qualificação.

Agradeço ao professor Brian Street pelas discussões acerca da minha pesquisa ao longo da minha trajetória.

Minha gratidão aos componentes da banca examinadora, professores Gilcinei Teodoro Carvalho, Elizabeth Guzzo de Almeida, Brian Vicent Street, Raquel

Salek Fiad, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Gláucia Maria dos Santos George, por aceitarem o convite e assim me proporcionarem a última aula do doutorado, como oportunidade ímpar de aprendizado para mim.

Agradeço aos colegas do GIZ/ PROGRAD da UFMG pelo período de troca de experiências.

Agradeço à CAPES que, por meio da bolsa CAPES-REUNI, me possibilitou maior dedicação à pesquisa.

Agradeço a todos os colegas em que convivi durante a minha trajetória no doutorado, em especial, Maria do Carmo Cruz (Cacau), Raquel Baêta, Luiza Trópia, Florence Barbosa, Aline Figueiredo e Jacqueline Araújo.

Agradeço as minhas queridas amigas que me apoiaram nesta caminhada, em especial, Ana Maria Biederman, Eliane Monken (Lili) e Marília Ramalho.

Agradeço aos meus queridos colegas do IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais), campus Sabará, em especial, Márcia Araújo, Érica Melanie, César Moreira e Tiago Silva.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.*

*Mikhail Bakhtin, Estética da Criação Verbal*

## RESUMO

Ao longo das últimas décadas, houve um aumento significativo de pesquisas que tratam das práticas de escrita na Educação Básica. Contudo, pouco foi investigado no contexto brasileiro, quanto ao campo dos letramentos acadêmicos (MARINHO, 2010a; OLIVEIRA, 2011; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014). Considerando esse cenário, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar e compreender os significados das práticas de escrita do curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização denominado Linguagem de Tecnologia (LINTEC) de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. Tomei como referencial teórico os pressupostos apontados pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA e STREET, 1998), uma vez que esse grupo concebe o letramento como prática social. Sob o viés da perspectiva etnográfica (HEATH, 1982; STREET, 2003; CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002), acompanhei durante um ano e meio o curso de pós-graduação *lato sensu*, adotando os seguintes procedimentos metodológicos: registros em vídeo, notas de campo, observação participante, análise do espaço institucional e entrevistas com os alunos e professores do referido curso. Holisticamente, primeiramente, apresentei, de modo geral, a organização das aulas e as práticas de escrita ocorridas nas aulas presenciais e virtuais do curso LINTEC, buscando traçar a natureza intertextual de como os alunos se engajavam na produção escrita na turma pesquisada. A partir disso, selecionei dois casos expressivos (MITCHELL, 1984) que foram descritos, analisados e interpretados (WOLCOTT, 1994). Pude perceber pelos resultados deste trabalho que os significados da escrita para os participantes constituem o que foi denominado de modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), evidenciando, assim, a natureza tensa e conflituosa nas interações mediadas pela escrita nesse curso de especialização. Além disso, demonstrei a necessidade de se refletir, tomando como referência o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), sobre as concepções de letramento que orientam os cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos, Práticas de Escrita, Formação Continuada.



## **ABSTRACT**

Over the past decades, there has been a significant increase in research dealing with writing practices in Basic Education. However, little has been investigated in the Brazilian context in the field of academic literacies (MARINHO, 2010a; OLIVEIRA, 2011; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014). Considering this context, this study aimed to analyze and understand the meanings of writing practices in the post-graduation course Language and Technology, LINTEC, offered by an institution of higher education in the metropolitan area of Belo Horizonte, Minas Gerais. I consider the assumptions of the New Literacy Studies (NLS) group (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 1998), since this group conceives literacy as a social practice. Using the principles of the ethnographic perspective (HEATH, 1982; STREET, 2003; CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002), I followed for one year and a half the course LINTEC, adopting these following methodological procedures: video recordings, field notes, participant observation, analysis of the institutional space and interviews with students and teachers of the course. From a holistic perspective, first of all, presented the organization of classes and writing practices that have occurred in face to face classroom and in the online classroom. I sought to draw the intertextual nature of how students were engaged in the written production in the research group. Then I selected two significant cases (MITCHELL, 1984) which were described, analyzed and interpreted (Wolcott, 1994). The result of the study showed that the meanings of writing, for the participants, constitute what Street (1984) calls the autonomous model of literacy. It also highlighted the tense and confrontational nature of the interactions mediated by writing in the post-graduation course. Beyond that, I demonstrated the need to reflect, taking as a reference the ideological model of literacy (STREET, 1984) about that literacy concepts that guide the continuing education courses.

Keywords: Academic Literacies, Writing Practices, Continuing Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Casos expressivos da pesquisa.....	85
Figura 2- Sala de aula presencial.....	90
Figura 3 - Posicionamento das carteiras numa aula presencial .....	92
Figura 4 - Representação gráfica do processo de análise das aulas presenciais .....	114
Figura 5- Página da web da disciplina Prática de Redação Científica .....	117
Figura 6 - Linha do tempo das aulas da disciplina Prática de Redação Científica .....	118
Figura 7 - <i>Checklist</i> sobre resenha acadêmica .....	124
Figura 8 - Resenha do livro Grande Serão Veredas – parte 1 .....	143
Figura 9 - Resenha do livro Grande Serão Veredas – parte 2 .....	144
Figura 10 - Página do Facebook da disciplina Novos Letramentos.....	149
Figura 11 - Barra horizontal 1 do Facebook.....	150
Figura 12 - Barra horizontal 2 do Facebook.....	151
Figura 13 - Barras verticais do Facebook.....	152
Figura 14 - Trabalho final da disciplina Produção em Ambientes Digitais.....	164
Figura 15- Tarefa 2 da disciplina Novos Letramentos .....	166
Figura 16 - Representação gráfica do processo de análise das aulas virtuais.....	169
Figura 17 - Linha do tempo das aulas da disciplina Novos Letramentos .....	172
Figura 18 - Postagem do dia 03/10/2012 .....	174
Figura 19 - Postagem do dia 07/10/2012 .....	176
Figura 20 - Postagem do dia 08/10/2012 .....	177
Figura 21 - Postagem do dia 11/10/2012 .....	178
Figura 22 - Postagem do dia 04/10/2012 .....	181
Figura 23 – Primeira postagem do dia 13/10/2012.....	186

Figura 24 – Representação da primeira postagem do dia 13/10/2012.....	188
Figura 25 – Segunda postagem do dia 13/10/2012.....	192

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perspectivas da escola norte-americana .....	48
Quadro 2 - Etapas da pesquisa etnográficas segundo Wolcott (1994) .....	60
Quadro 3 - Cursos de especialização na região metropolitana de Belo Horizonte no ano de 2012. ....	62
Quadro 4 - Trabalho de campo no curso de especialização LINTEC.....	68
Quadro 5 - Disciplinas e titulação dos professores do curso de especialização LINTEC .....	74
Quadro 6: Matriz curricular do curso especialização LINTEC .....	76
Quadro 7 - Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa.....	83
Quadro 8- Sinais utilizados nas transcrições.....	87
Quadro9 - Levantamento dos eventos de letramento nas aulas do LINTEC ..	94
Quadro 10 - Levantamento dos eventos de letramento que envolveram a escrita nas aulas presenciais do LINTEC.....	99
Quadro 11 - Gêneros textuais solicitados aos alunos ao longo das aulas presenciais observadas.....	103
Quadro 12 - Orientações acerca da produção escrita dos professores .....	105
Quadro 13 - Orientações para elaboração do artigo científico .....	106
Quadro 14 - Mapa do evento de letramento do dia 18/08/2012 .....	119
Quadro 15 - Apresentação do gênero resenha acadêmica.....	122
Quadro 16 - Primeira discussão sobre o <i>layout</i> da resenha acadêmica .....	127
Quadro 17 - Segunda discussão sobre o <i>layout</i> da resenha acadêmica .....	128
Quadro 18 - Primeira discussão sobre os movimentos textuais da resenha acadêmica.....	129
Quadro 19 - Segunda discussão sobre os movimentos textuais da resenha acadêmica.....	130
Quadro 20 - Primeira discussão sobre a resenha acadêmica do livro <i>Água Viva</i> .....	132

Quadro 21 - Segunda discussão sobre a resenha acadêmica do livro Água Viva .....	135
Quadro 22 - Terceira discussão sobre a resenha acadêmica do livro Água Viva .....	136
Quadro 23 - Discussão sobre a produção textual de uma resenha acadêmica .....	137
Quadro 24 - Aspectos sinalizados pela docente na correção da resenha.....	140
Quadro 25 - Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos.....	156
Quadro 26 - Eventos de letramentos digitais em Produção em Ambientes Digitais .....	157
Quadro 27 - Gêneros textuais da disciplina Novos Letramentos.....	160
Quadro 28 - Gêneros textuais da disciplina Produção em Ambientes Virtuais .....	162
Quadro 29 - Número de postagens por eventos de letramentos digitais.....	185

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação acadêmica dos alunos do curso LINTEC da turma 2012 .....	73
Gráfico 2 - Levantamento dos eventos de letramento nas aulas do LINTEC...	96
Gráfico 3 - A escrita no curso LINTEC .....	102
Gráfico 4 - Levantamento dos gêneros textuais no curso LINTEC.....	109
Gráfico 5 - Uso e distribuição do tempo no evento de letramento sobre Resenha.....	121
Gráfico 6 - Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos.....	157
Gráfico 7 - Eventos de letramentos digitais em Produção em Ambientes Digitais .....	158
Gráfico 8 - Gêneros textuais da disciplina Novos Letramentos.....	161
Gráfico 9 - Gêneros textuais da disciplina Produções em Ambientes Digitais	162

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET-	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAD -	Educação a Distância
EAP -	English for Academic Purposes
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ESP-	English for Specific Purposes
EUA -	Estados Unidos da América
FAE/UFMG-	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
IES -	Instituição de Ensino Superior
LINTEC-	Curso de Especialização Linguagem e Tecnologia
LSF -	Linguística Sistêmico Funcional
NEL -	Novos Estudos do Letramento
NGL -	Grupo Nova Londres
NLS -	New Literacy Studies
NLG -	New London Group
NTICs-	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP -	Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais
PPT -	Power Point
PROEJA-	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PCDET-	Programa de Capacitação dos Docentes do Ensino Técnico
PBH -	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

TCC-	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE-	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
WAC -	Writing Across the Curriculum



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 CONCEPÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>28</b>
2.1 Novos Estudos do Letramento .....	28
2.1.1 NEL: Modelos autônomo e ideológico de letramento.....	33
2.1.2 NEL: Eventos e práticas de letramento.....	36
2.1.3 NEL: Multimodalidade .....	39
2.1.4 NEL: Letramentos digitais .....	41
2.1.5 NEL: Abordagem de gênero .....	45
2.1.6 NEL: Letramentos acadêmicos .....	51
2.1.7 NEL: Modelos de estudo da escrita acadêmica .....	54
<b>3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	<b>58</b>
3.1 A abordagem etnográfica como escolha teórico-metodológica.....	58
3.2 A escolha do espaço da pesquisa.....	61
3.3 Os instrumentos e o tempo da pesquisa.....	66
3.4 O Instituto de Ensino Superior .....	69
3.5 O curso de especialização LINTEC .....	71
3.6 O desenvolvimento de uma lógica de investigação .....	81
3.7 A lógica da investigação em uso na pesquisa .....	82
3.8 O processo de transcrição .....	87
<b>4 AULAS PRESENCIAIS NO CURSO LINTEC</b> .....	<b>89</b>
4.1 Sala de aula presencial.....	89
4.2 Organização das aulas presenciais .....	92
4.3 Práticas de escrita nas aulas presenciais .....	98
4.4 Microanálise de um evento de letramento na aula presencial .....	112
4.4.1 Contextualizando a disciplina Prática de Redação Científica .....	115
4.4.2 Um evento de letramento na aula presencial sobre resenha acadêmica .....	119
4.4.3 <i>Feedback</i> das resenhas acadêmicas.....	139
<b>5 AULAS VIRTUAIS NO CURSO LINTEC</b> .....	<b>147</b>
5.1 Sala de aula virtual: o Facebook .....	148

5.2 Organização das aulas virtuais .....	155
5.3 Práticas de escrita nas aulas virtuais .....	159
5.4 Microanálise de um evento de letramento digital .....	168
5.4.1 Contextualizando a disciplina Novos Letramentos .....	170
5.4.2 Primeiros contatos com o AVA .....	174
5.4.3 Um evento de letramento digital: fórum de discussão .....	180
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>223</b>
Anexo A: Resenha do Livro Água Viva, de Clarice Lispector.....	223
Anexo B: Cronograma do Curso LINTEC .....	225
Anexo C: Resenha acadêmica da obra Grandes Sertões Veredas, de Guimarães Rosa .....	227
Anexo D: Termo de Autorização para realização da pesquisa .....	229

---

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese objetiva analisar e compreender os significados das práticas de escrita no curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização denominado Linguagem e Tecnologia, doravante, LINTEC, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A motivação para a realização deste trabalho parte de duas situações distintas que me formaram como professora e como aluna.

A primeira motivação origina-se da minha experiência profissional. No ano de 2010, ingressei no magistério superior, lecionando a disciplina Leitura e Produção de Textos para diversos cursos (Publicidade e Propaganda, Administração, Psicologia, Sistemas de Informação, Secretariado, Letras e Pedagogia) de uma instituição particular de ensino de Belo Horizonte.

A referida disciplina era organizada em quatro módulos. No primeiro módulo, discutia aspectos concernentes ao ato comunicativo e à norma culta da língua. No segundo, tratava sobre a tipologia textual. No terceiro, abordava os conceitos de coerência e coesão textual e debatia aspectos estruturais dos gêneros textuais acadêmicos: resumo, resenha, relatório, fichamento e artigo. No último módulo, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) eram demonstradas e discutidas. Saliento que o plano dessa disciplina não era definido pelos próprios professores e como ela era comum para todos os cursos da instituição, não havia possibilidade de alteração. Sendo assim, os professores que lecionavam essa disciplina seguiam a proposta descrita acima.

Trabalhar com Leitura e Produção de Textos foi desafiador, pois eu lecionava para cursos de licenciaturas, tecnológicos e bacharelados. Isso significava uma gama diversificada de perfis e expectativas entre os alunos que desafiavam minha prática a cada momento. Além disso, chamo atenção para a natureza da disciplina, visto ter sido concebida e proposta pela instituição como uma disciplina técnica e instrumental e que se norteava pelos aspectos gramaticais. Em outras palavras, na visão de muitos colegas professores e das

coordenações de cursos, teria, enquanto docente, que “sanar” problemas de aprendizagem em termos de leitura e de escrita dos alunos advindos da Educação Básica.

Essa expectativa por parte dos professores e das coordenações de cursos era evidenciada no trabalho interdisciplinar que propunha como produto final a escrita de um artigo científico. Esse trabalho acontecia semestralmente e, de modo geral, era obrigação dos professores de Leitura e Produção de Textos oferecerem subsídios concernentes à produção escrita dos alunos no que se refere à estrutura de um artigo científico, aos aspectos gramaticais e às normas da ABNT. Ressalto que a minha avaliação, enquanto docente, era pautada, em certa medida, pela avaliação dos artigos que os alunos produziam, posto que esse produto era valorizado por todos os professores dos cursos em que atuava. Essa avaliação apontava, entretanto, para as limitações do trabalho desenvolvido, pois os artigos produzidos pelos discentes no final do semestre, em sua maioria, constituíam-se em uma “colcha de retalhos” de trechos lidos em diferentes disciplinas. Assim, apesar do meu esforço em trabalhar de maneira sistemática, em minhas aulas, com os conteúdos gramaticais e com as características do gênero artigo, não conseguia obter os resultados esperados. Diante disso, senti a necessidade de compreender os limites e as possibilidades de aprendizagem da escrita acadêmica nesse contexto de formação.

O segundo aspecto que me levou a realizar esta pesquisa decorre das experiências advindas das formações continuadas realizadas por mim, enquanto aluna, ao longo da minha trajetória profissional, promovidas pelas diversas instituições de ensino em que trabalhei <sup>1</sup> e por cursos de especializações que cursei, quais sejam: Novas Tecnologias de Educação e Treinamento, em 2001; Programa Nacional de Integração Profissional com a

---

<sup>1</sup> Trabalhei como professora de língua portuguesa em escolas das redes pública e particular na região metropolitana de Belo Horizonte, entre as quais destaco: Rede Promove de Ensino, Instituto Efigênia Vidigal, Colégio COC, Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Fundação de Ensino de Contagem, Centro Universitário Newton Paiva, entre outros.

Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2007 e Gestão Educacional, em 2010.

Repensando o meu letramento acadêmico durante esses cursos, recordo-me das diversas reclamações que eu e meus colegas docentes realizávamos acerca das orientações “vagas” dadas pelos professores formadores quando esses nos solicitavam que produzíssemos gêneros acadêmicos. Lembro-me de um momento em que um professor do curso Novas Tecnologias de Educação e Treinamento nos pediu que fizéssemos uma resenha acadêmica de um texto que seria avaliado por ele e diante das várias dúvidas e debates entre os colegas, um aluno, docente em formação, na aula seguinte, trouxe para sala um modelo de resenha, e questionou o professor formador se aquele modelo poderia ser seguido por ele e se ele poderia fazer cópias do modelo para os colegas, já que muitos estavam com dúvidas de como fazer uma resenha acadêmica.

Outra situação significativa ocorreu no curso PROEJA em que tivemos que realizar um artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na escrita desse texto, realizada em grupo de quatro componentes, tivemos muitas dificuldades quanto à forma do texto e à construção de uma linha argumentativa e/ou dissertativa que nos possibilitasse a exposição e a discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais, e isso se deu, em certa medida, por ser a primeira vez que alguns componentes do grupo iriam produzir um artigo científico.

Ainda, enquanto aluna, em 2011, cursei a disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos da Pesquisa em Linguagem e Educação realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) com a professora Marildes Marinho. Nessa disciplina, li Gnerre (1991), Yaguello (1997), Marinho (2010b), Soares (2010), Olson (1995), Street (2010a), dentre outros. Uma das leituras realizadas nessa disciplina e que mais me chamou atenção para a complexidade vivenciada por mim, e pelos meus

colegas, enquanto professores de Leitura e Produção de Textos, foi o artigo de Lea e Street (1998).

Nesse texto, Lea e Street (1998) evidenciam que a expansão universitária ocorrida no final de 1980 e início de 1990, em diferentes países europeus e no continente norte-americano, configurou-se como parte de ações governamentais relativas à ampliação de acesso à educação superior, visando à inclusão tanto de estudantes locais, provenientes de grupos minoritários, quanto de internacionais. O aumento do número de estudantes nesse nível de ensino foi acompanhado pela presença de uma diversidade linguística, social e cultural que eles traziam consigo, além de dificuldades em relação à escrita acadêmica.

Conforme Lea e Street (1998), essas dificuldades têm sido justificadas, pelo discurso oficial e por alguns professores da educação superior, a partir do argumento de que os alunos ingressam na universidade com muitas lacunas relativas à linguagem escrita, fato que estava gerando uma crise nesse nível de ensino. Logo, acreditava-se que, se cursos fossem ministrados com vistas a sanar as lacunas linguístico-textuais, essa crise seria resolvida. Acentuo que tal perspectiva, de certa forma, foi evidenciada por mim nos contextos de formação que havia vivenciado como aluna e professora.

Contrariando esse argumento de que a crise na educação superior seria decorrente das deficiências dos alunos, Lea e Street (1998) exploraram a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento – NEL (*New Literacy Studies - NLS*) com o objetivo de observar o que “estava acontecendo” em relação à produção escrita no contexto universitário inglês. A partir do entendimento do letramento como prática social, esses autores, negando a perspectiva do *déficit*, desenvolveram um estudo de natureza etnográfica em duas universidades do Reino Unido, com o qual analisaram a produção textual dos

alunos em um contexto de práticas institucionais, envolvidas por relações de poder<sup>2</sup> e identidade.

Os resultados apontados por essa pesquisa levaram Lea e Street (1998) a descrever três modelos<sup>3</sup> de produção escrita dos alunos, que, segundo esses autores, não se excluem e, por vezes, aparecem sobrepostos: habilidades cognitivas, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, habilidades cognitivas, o letramento é visto como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir previamente à sua entrada na universidade, para que possam transferi-las para o contexto acadêmico. No segundo modelo, socialização acadêmica, o letramento é considerado como um conjunto de variáveis que abrange os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da universidade. No terceiro modelo, letramentos acadêmicos, o letramento é visto como uma prática social situada, onde se focalizam a identidade, os significados sociais e os conflitos ideológicos e epistemológicos subjacentes às práticas de escrita.

A partir da leitura de Lea e Street (1998) e de outras leituras, citadas anteriormente, realizadas na disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Educação e Linguagem e de reflexões sobre as minhas experiências enquanto docente e discente, surgiu o desejo de questionar sobre outro prisma, que não o do *déficit* (LEA; STREET, 1998), as práticas de escrita de alunos que estão em um contexto de formação continuada. Daí emergiram algumas questões que logo se tornaram em objetivos que me nortearam para a construção de um pré-projeto de pesquisa que foi apresentado ao Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da FAE-UFMG.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, adoto o conceito de "relações de poder" a partir de Foucault (1997). Tal acepção adequa-se ao conceito de letramento que contempla as relações do sujeito com a linguagem, relações essas que se constituem e são constituídas na práticas sociais.

<sup>3</sup> A noção de modelo adotada por Lea e Street (1998) origina-se na antropologia cultural e é entendida como enquadramento referencial que orienta o funcionamento de um grupo. Dessa forma, "modelos" constituem as maneiras de pensar ou de conhecer nas quais nos engajamos, e, no contexto aqui apresentado, referem-se às maneiras pelas quais os participantes – estudantes e o professor do curso LINTEC – dão sentido ao seu envolvimento no processo de escrita (CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015).

Na seleção, propus, como objetivo geral: analisar, nas práticas de escrita de docentes alfabetizadores, aspectos identitários de sua formação, de suas práticas pedagógicas, bem como seus conhecimentos linguísticos e discursivos dos gêneros textuais acadêmicos. Porém, o amadurecimento do projeto inicial, o fazer e o refazer, ao longo do percurso formativo, me fizeram alterar os objetivos da pesquisa e isso ocorreu pelas discussões com a minha orientadora e pelos estudos realizados nas disciplinas cursadas durante o doutorado.

Nesse fazer e refazer do projeto de tese, passei a considerar relevante conhecer e analisar as práticas de escrita acadêmicas desenvolvidas em cursos pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização como forma de compreender os significados da escrita e as oportunidades de aprendizagem sobre os diferentes gêneros textuais nesse contexto. Considero que um curso de especialização, no Brasil, por ser oferecido como pós-graduação *lato sensu*, geralmente é voltado para pessoas que buscam inserção no mercado de trabalho ou profissionais com larga experiência e que, muitas vezes, são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do currículo em escolas públicas ou privadas do país e/ou atuam em salas de aula como docentes. Tal aspecto levou-me a reconhecer que esses cursos têm um papel relevante no cenário educacional brasileiro, dado o seu potencial em termos de contribuição para a transformação das práticas escolares vigentes. Ao longo das últimas décadas, se houve, por um lado, significativo aumento do número de cursos dessa natureza e um crescente questionamento das práticas de escrita desenvolvidas na Educação Básica brasileira, por outro lado, pouco foi investigado<sup>4</sup> sobre a produção escrita na universidade no contexto brasileiro diferentemente do que ocorre no contexto internacional (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007; RUSSEL *et al.* 2009a).

Acerca da necessidade da realização de pesquisas no campo dos letramentos acadêmicos no Brasil, Marinho (2010a, p.365-366) assegura que

---

<sup>4</sup> Há ainda poucas pesquisas sobre a produção de textos escritos na universidade a partir do referencial teórico proposto pelos NEL no contexto brasileiro. Cumpre lembrar, entretanto, que há pesquisadores que partem de outras fundamentações teóricas para discutirem acerca da escrita acadêmica. Entre esses trabalhos, destaco: Lopes; Dulac (1998); Motta-Roth (2010), Meurer; Bonini; Motta-Roth (2005).



são inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado [...] “da escrita no Ensino Fundamental e Médio no Brasil; ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa”. Diante disso, Marinho (2010a, p.372) aponta a necessidade de se realizar pesquisas no campo da escrita acadêmica sobre fundamentos e estratégias que permitam “desfazer princípios, crenças e mal entendidos que sustentam e propiciam uma relação ‘tímida’, ‘deficiente’, ‘inadequada’ dos nossos alunos com as práticas de escrita acadêmicas”. Para a autora, uma das prováveis justificativas para a pouca atenção dada à escrita, em cursos de graduação, pode estar ligada à crença subjacente aos discursos baseados no consenso de que, em princípio, se aprende a escrever no Ensino Fundamental e Médio. Ademais, Marinho (2010a, p.366) informa que aos professores universitários costuma causar certo “estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica”; uma vez que, para eles, um aluno aprovado no vestibular, *a priori*, estaria apto a escrever, com propriedade e familiaridade, todo e qualquer gênero textual.

Oliveira (2011), na mesma direção de Marinho (2010a), assinala a necessidade de a universidade discutir acerca da escrita acadêmica dos alunos que ingressam no Ensino Superior e da constituição letrada dos educandos ao longo da sua formação. Para a pesquisadora, nos últimos anos alguns estudiosos da temática têm evidenciado preocupações relativas à forma como os universitários se engajam no discurso acadêmico, quais sentidos atribuem às práticas escritas desse domínio e quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido por parte dos professores e da instituição.

Em uma pesquisa mais recente, Pasquotte-Vieira (2014, p.9), por sua vez, afirma que, no Brasil, de modo geral, desde o final da década de 1970, “as pesquisas sobre a escrita têm se concentrado em situações de ensino e

aprendizagem em contexto escolar e, assim, relacionadas às crianças e aos jovens em fase anterior ao ingresso na universidade”.

A partir desse cenário, propus, então, analisar as práticas de escrita em contextos de formação profissional, tendo como foco uma das turmas do curso de especialização LINTEC. A natureza situada das práticas de escrita, que se (re) definem, localmente, pelas ações dos participantes de um grupo social e a diversidade do grupo de alunos das turmas LINTEC levaram-me a incluir como participantes da pesquisa não só os professores alfabetizadores em processo de formação, mas, também, profissionais de outras áreas de conhecimentos, como por exemplo: bibliotecários, jornalistas, produtores editoriais etc. Meu interesse por estudar essa especialização foi também alimentado pela minha pesquisa de mestrado sobre um curso de formação continuada denominado Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) do Estado de Minas Gerais. Nesse estudo, foi possível evidenciar como a não sistematização do curso em termos de disciplinas, carga-horária, calendário e local de realização gerou-me dificuldades quanto ao levantamento dos dados para a realização da dissertação (FRANCO, 2010).

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de realizar pesquisas sobre práticas de escrita em contexto de formação continuada<sup>5</sup>, esta tese busca analisar e compreender os significados das práticas de escrita no curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, denominado LINTEC, oferecido por uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte. Para alcançar esse objetivo, explorei as seguintes perguntas gerais advindas das experiências narradas anteriormente:

- Que concepções orientam as práticas de escrita dos participantes da pesquisa em formação continuada no curso LINTEC?

---

<sup>5</sup> Entendo a formação continuada como toda e qualquer atividade de formação posterior à formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e de extensão oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 1997).

- Quais os significados da escrita no curso de especialização Linguagem e Tecnologia de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte?

Em decorrência dessas perguntas gerais, surgiram outras questões de cunho operacional:

- O que e para que se escreve no curso LINTEC?
- Quais são os gêneros textuais produzidos no curso LINTEC?
- Qual/ quais o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) a escrita dos participantes de uma turma de especialização?
- De que forma os alunos são orientados acerca da escrita acadêmica no curso LINTEC?
- Como se escreve no curso LINTEC?

O estudo que ora apresento foi, então, orientado por essas questões e está organizado da seguinte maneira: após esta introdução, no segundo capítulo, situo as concepções teóricas e conceitos centrais adotados nesta tese, tais como: modelo autônomo e ideológico de letramento; eventos e práticas de letramento; multimodalidade; letramentos digitais; abordagem de gênero e letramentos acadêmicos. No terceiro capítulo, apresento a abordagem teórico-metodológica explorada ao longo do desenvolvimento deste estudo. Caracterizo os participantes e os locais da pesquisa e explico as escolhas feitas durante a pesquisa e a lógica de investigação desenvolvida. No quarto e quinto capítulos, exponho, de modo panorâmico, as disciplinas ocorridas nas aulas presenciais e virtuais e, em seguida, descrevo, analiso e interpreto (WOLCOTT, 1994) os eventos de letramentos ocorridos nos ambientes presencial e virtual de aprendizagem do curso LINTEC. No sexto capítulo, realizo as considerações finais.

## **2 CONCEPÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo trata da concepção teórica que norteou esta tese que parte dos trabalhos propostos pelos NEL. Essa corrente teórica, de origem britânica, tem discutido e desenvolvido um escopo teórico-metodológico sobre as práticas letradas acadêmicas, principalmente, em relação ao ensino e aprendizagem (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007 e STREET, 2010b).

Início a discussão mostrando as origens dos NEL e, em seguida, apresento os principais conceitos e discussões no campo de estudos sobre letramentos acadêmicos, tais como: modelo autônomo e ideológico de letramento; eventos e práticas de letramento; multimodalidade; letramentos digitais e abordagem de gênero. Por último, discuto sobre letramentos acadêmicos, expondo as abordagens e os modelos de estudos de escrita acadêmica.

### **2.1 Novos Estudos do Letramento**

Conforme Oliveira (2011), os NEL surgem no início da década de 1980 em decorrência de várias pesquisas relacionadas à escrita, realizadas no transcurso das duas décadas anteriores. Os trabalhos sobre a escrita desenvolvidos, àquela época, buscaram entender, dentro de uma visão dicotômica e com base em discussões sobre os efeitos cognitivos do letramento, quais eram as características da língua oral e da língua escrita, bem como as diferenças e as relações existentes entre essas duas modalidades da língua. Ademais, a partir de uma visão dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos, procuravam os impactos causados pela introdução da escrita em sociedades de tradição oral, e comprovar o argumento de que uma cultura é intelectualmente superior por ter adquirido a tecnologia da escrita. Ou seja, tentavam estabelecer a supremacia dos indivíduos e sociedades que faziam

uso da escrita em relação àqueles cuja comunicação se dava apenas por meio da oralidade.

Entre as pesquisas que postulam as diferenças entre a cultura oral e a cultura escrita, que compõem aquilo que se convencionou chamar de a “Grande Divisão” entre a oralidade e a escrita, Street (1984) destaca os trabalhos de Goody (1968) e Greenfield (1972).

Segundo Street (1984), a partir de estudos desenvolvidos em sociedades africanas, Goody (1968) descreveu as potencialidades da escrita, em detrimento da oralidade, atribuindo qualidades intrínsecas à modalidade escrita da língua. Já Greenfield (1972, *apud* Street, 1984) relaciona a presença da abstração e das habilidades lógicas no processo de aquisição da escrita na escola. Partindo dessa premissa, somente pessoas alfabetizadas apresentam habilidades como abstração, simbolização e lógica formal. Assim, conforme Street (1984), além de estabelecer as diferenças cognitivas entre crianças escolarizadas e não escolarizadas, Greenfield (1972) enfatiza que as sociedades orais são notadamente inferiores em relação às sociedades que fazem uso da escrita.

Além dos trabalhos citados acima, que procuram estabelecer uma “Grande Divisão” entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais, outro trabalho que, inicialmente, preconizou essa linha de pesquisa foi o de Olson (1995). Para esse pesquisador, os indivíduos pertencentes às sociedades letradas têm maiores chances de desenvolver raciocínio lógico e de reconhecer as funções lógicas da linguagem, diferentemente daqueles indivíduos das sociedades denominadas pelo autor como “primitivas”. Partindo desse prisma, ele concebe seis pressupostos a respeito do domínio da escrita, quais sejam:

- 1- Escrever é transcrever a fala (O aprendizado da leitura é visto como a representação da linguagem oral por marcas visíveis.)
- 2- A superioridade da escrita com relação à fala (A linguagem oral é vista como propriedade do povo e a escrita é considerada um instrumento de precisão e poder).

- 3- A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético. (A invenção do alfabeto pelos gregos é tida como um dos pontos altos da evolução cultural. As outras formas de escrita não constituem “verdadeiros” sistemas gráficos).
- 4- A escrita é determinante para o progresso social. (A escrita é concebida como a causa do desenvolvimento e do compromisso da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura de erradicar o analfabetismo (UNESCO) que é visto como um passo para a modernização).
- 5- A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico (Foi com o aparato da escrita que as civilizações passaram da magia à religião e desta à ciência).
- 6- A escrita como um instrumento de desenvolvimento cognitivo (Conhecimento genuíno se identifica com o que se aprende na escola e o conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração que não existe nos discursos orais).

Em suma, os teóricos que pertencem à corrente epistemológica da “Grande Divisão” compreendem que “a aquisição da escrita por dada sociedade resulta em consequências no uso da linguagem, no sentido de permitir um nível maior de abstração em oposição à linguagem oral, dependente do contexto comunicativo”. Em outras palavras, “essa corrente teórica marginaliza as sociedades de tradição oral a fim de enfatizar a supremacia cognitiva dos indivíduos e sociedades que se utilizam da tecnologia da escrita” (OLIVEIRA, 2011, p.41-42).

Contrariando os princípios da corrente epistemológica da “Grande Divisão”, foram desenvolvidos os NEL, que contestam os princípios teóricos propostos por aquela corrente (GEE, 1996). Conforme Oliveira (2011), o campo dos NEL concentrou-se, inicialmente, em investigações dos “usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita”. Para Oliveira (2011), algumas pesquisas colaboraram para o desenvolvimento da área, a partir de uma visão sociocultural da escrita, entre

esses trabalhos destaque: Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984).

No trabalho realizado por Scribner e Cole (1981) em comunidades da cultura Vai, na Libéria, os pesquisadores observaram que os membros dessas comunidades mantinham contato com três tipos de escrita (vai, inglesa e árabe) que, por sua vez, serviam a diferentes objetivos comunicativos e necessidades cotidianas (escrita de correspondência e transações comerciais, realização das tarefas escolares e leitura de textos religiosos). Por esse estudo, os autores concluíram que as consequências do letramento só podem ser encontradas, e, posteriormente, analisadas, nas práticas sociais em que comunidades, grupos sociais e indivíduos fazem uso da escrita (OLIVEIRA, 2011). Com base nessa constatação, adveio a concepção de letramento como prática social.

Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento (SCRIBNER; COLE, 1981 *apud* Terra, 2009, p. 41).

Na obra *Ways with Words: Language, Life and Work in Community and Classrooms*, Heath (1983), a partir de uma perspectiva etnográfica, realizou um trabalho em duas comunidades (uma branca e uma negra) situadas na região de Piemonte no sudeste dos Estados Unidos. Na comunidade branca, Roadville, as crianças são ensinadas sobre fatos do mundo e não há ênfase em lições de moral. Na conversa, as crianças têm um papel subordinado e são desencorajadas em relação à discussão e à resolução criativa de problemas. Em contraste, na comunidade negra Trackton, não são ensinados fatos às crianças, mas elas aprendem observando o comportamento dos adultos e ouvindo histórias sobre suas experiências. Para interagir com os adultos, as

crianças não deveriam esperar, mas têm de competir com os outros para ter o direito de falar. Como resultado de pesquisa, os estudos de Heath (1983) demonstraram que comunidades distintas por fatores econômicos e culturais lidam de maneiras diferentes com a leitura e a escrita, influenciando nas relações e organizações sociais, na oralidade dos sujeitos e também em sua interação. A pesquisa aponta também para os conflitos entre o letramento da comunidade da criança e o da escola, que, como instituição, muitas vezes, desconhece em que aspectos e eventos de letramento as crianças estão inseridas e que tais fatos mantêm relação com o seu desenvolvimento escolar.

No livro *Literacy in Theory and Practice*, Street (1984), critica a visão dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos. Além disso, não só expõe as características do modelo autônomo de letramento, mas concebe, ainda, o modelo ideológico de letramento, tomando, como unidade de análise, as práticas de escrita influenciadas pelos modos socioculturais com as quais os indivíduos, as comunidades, as sociedades interagem e fazem uso da escrita.

Pelo exposto, observo que esses trabalhos passam a adotar uma nova concepção da natureza do letramento, focando não tanto a aquisição de competências, como acontece nas abordagens até então dominantes, mas, sim, o que significa letramento como uma prática social. Dessa forma, os estudos de letramento “reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas” (OLIVEIRA, 2010, p.329-330). Por esses trabalhos tornou-se possível, ainda, compreender que existem diferentes práticas de escrita, pois a diversidade é inevitável na medida em que as situações que envolvem a leitura e escrita e os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita são os mais diversos possíveis. Dessa maneira, compreendo que a leitura, a escrita e a oralidade estão inseridas em diversas práticas sociais que envolvem diferentes saberes e relações de poder, práticas essas que são empresariais, religiosas, editoriais, familiares, pedagógicas e outras, e a



diversidade resulta em diferentes modos de apropriação/ participação/ usos dos sujeitos em relação à cultura escrita, ao mundo letrado.

Diante do apresentado, entendo que a compreensão da natureza social do letramento, conforme estabelecida pelos NEL, é central para o desenvolvimento do estudo que apresento. Ao adotar uma perspectiva socialmente situada do letramento, proponho examinar as práticas de escrita desenvolvidas no curso de especialização LINTEC para compreender os significados da escrita nesse contexto e suas implicações educacionais. Assim, por me interessar, nesta pesquisa, em analisar e compreender as práticas de escrita de um curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, acredito que os princípios e conceitos teóricos propostos pelos NEL trazem importantes aspectos para esta tese.

### **2.1.1 NEL: Modelos autônomo e ideológico de letramento**

Conforme exposto, os NEL representam uma nova abordagem ao redefinir a cultura escrita como um fenômeno contextualizado e social (STREET, 2003). De acordo com Street (2003), fica explícito que as interações a que a língua escrita se presta não são uniformes e, como mostram os estudos sobre letramento, são situadas, pois as interações são protagonizadas por sujeitos sociais e são historicamente constituídas, o que delinea geografias e temporalidades nos usos sociais da escrita.

Partindo desse princípio, os NEL rejeitam a perspectiva que trabalha “com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2013). Essa abordagem padrão, conforme Street (2013), concebe que

introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar (STREET, 2013, p.53).

Como apontado, a concepção descrita acima por Street (2013), simplesmente, impõe concepções particulares e dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. Essa perspectiva foi nomeada por Street (1984; 2003), como modelo autônomo de letramento, pois disfarça as conjecturas culturais e ideológicas e as apresenta como se elas fossem neutras e universais. O modelo autônomo de letramento refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito. Nele estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes, na construção do sentido do texto, ou seja, compreende o letramento como uma habilidade técnica e neutra.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (1984; 2013) sugere outro modelo, qual seja: o modelo ideológico de letramento. Segundo o autor, esse modelo oferece

[...] uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p.53).

Ao caracterizar esse modelo ideológico de letramento, Street (1993) salienta que não toma a noção de ideologia no velho sentido marxista ou antimarxista de falsa consciência ou dogma, mas vê a ideologia como o lugar da tensão entre a autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro, seguindo Bourdieu (1976) e Fairclough (1989), entre outros.

Para Street (1993), essa tensão se dá no uso da língua na medida em que o modelo ideológico de letramento trata de uma concepção sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos em que as habilidades de

leitura e escrita são consideradas a partir das práticas sociais, relativas à inserção social das pessoas, seja em suas experiências pessoais, seja no cotidiano da sala de aula.

O modelo ideológico de letramento concentra-se, portanto, nas práticas específicas de leitura e escrita. Esse modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera as instituições sociais, além da escola, como espaços em que esse processo também tem lugar. Dentro desse modelo, os impactos do letramento são analisados a partir de seu significado real para grupos sociais específicos, além de não reforçar a dicotomia, apregoada por Goody (1968), Greenfield (1972) e Olson (1995), entre as modalidades oral e escrita de uso da língua (STREET, 1984).

A distinção desses conceitos é de fundamental importância nesta tese, visto que proponho investigar e conhecer as concepções de letramento que orientam as práticas de escrita dos participantes do curso LINTEC. Conforme Terzi (2007, p.7- 8), nos cursos voltados para o letramento autônomo, “o texto é visto como um objeto desvinculado do contexto em que foi produzido”. O autor é somente “o redator do texto, quase que um anônimo, a leitura limita-se à compreensão das informações textuais, o vocabulário é fonte de estudo de sinônimos, tudo dentro dos limites do texto”.

Ao contrário, ou seja, na perspectiva do modelo ideológico de letramento, o autor não é apenas o redator do texto; ele é, segundo Terzi (2007, p.7-8), “um membro da comunidade com formação individual e social, com valores, crenças, opiniões próprias, profissão, identidade etc. e com o poder de ter seus textos publicados, privilégio atribuído a poucos pela classe dominante”. Para a autora, ao redigir um texto, seu autor quer causar um determinado efeito no leitor, tal como, convencê-lo, informá-lo, provocá-lo, alegrá-lo, e esse leitor presumido, a quem o autor se dirige, também é membro de um grupo, também tem sua formação, seus valores e crenças. Com relação ao tema, Terzi (2007) propõe que ele não deve ser tratado de forma aleatória, mas deve, sim, ser tomado, por oportuno, num dado momento, decorrente de

uma situação política ou econômica ou de qualquer fato relevante. No que concerne à forma linguística, a referida pesquisadora destaca-a como definida pelo autor a partir de todas as decisões anteriores.

No tópico seguinte, discuto dois outros conceitos relevantes para esta pesquisa, quais sejam: eventos e práticas de letramento.

### **2.1.2 NEL: Eventos e práticas de letramento**

Nos tópicos anteriores, ao tratar dos modelos autônomo e ideológico de letramento, expus que o modelo ideológico reconhece a prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão atrelados às concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar nas práticas sociais ou contextos particulares. Assim, nesta pesquisa, os letramentos dos discentes em formação continuada do curso LINTEC são tratados como dependentes desses contextos e, diante disso, tomo dois conceitos operacionais (eventos de letramento e práticas de letramento) para o desenvolvimento desta tese, uma vez que, para Street (2014), são úteis tanto para as situações de pesquisa como de ensino.

Conforme Street (2012a, p.74), o termo evento de letramento deriva da ideia sociolinguística do evento de fala. Para ele, a expressão foi proposta, primeiramente, “[...] por Anderson, Teale e Estrada quando definiram o termo como uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender os signos gráficos”. Depois, Heath (1982), conforme Street (2012a, p.74), caracterizou um “evento de letramento como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Para Street (2012a, p.75), os eventos de letramento, então, “[...] são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por essas”. Street (2012a, p. 75) entende que esse conceito é útil, porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular “onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”.

A expressão práticas de letramento foi utilizada por Street (1984) no intuito de focalizar as “práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita”. Em outras palavras, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Barton, Ivanic e Hamilton (1998), complementando o que Street (1984) apontou, acrescentam que são formas gerais de cultura, vivências que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas; essas práticas, no entanto, não são unidades observáveis de comportamento, porque envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Sobre isso, Street (2012a, p.76) demonstra que não se pode “apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Pode-se fotografar eventos de letramento, mas não se pode fotografar práticas de letramento”. As práticas de letramento, então, se referem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre a realização da leitura e da escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p.55).

Hamilton (2000), ao discutir os conceitos de práticas e eventos de letramento, propõe um entendimento mais global para esses fenômenos, visto que, em sua pesquisa, analisa traços visuais, em fotografias de jornais (situação sincrônica), a fim de estudar práticas e eventos de letramento nas sociedades contemporâneas. Para a pesquisadora,

As fotografias são particularmente apropriadas para documentar esses aspectos de letramento, porque elas são capazes de capturar momentos em que a interação com textos acontecem. As fotografias podem, então, ser usadas diretamente como fontes - podem ser fotografias tiradas como parte da pesquisa ou um *corpus* de imagens retiradas como as de um jornal. Tirando nossas próprias fotografias ou observando fotografias já existentes tiradas por outras pessoas, podemos ter uma ideia particular do que poderia ser um evento típico de letramento: olhamos para fotografias de pessoas que interagem diretamente com textos escritos (HAMILTON, 2000, p.17, tradução minha).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Photographs are particularly appropriate for documenting these aspects of literacy since they are able to capture moments in which interactions around texts take place. The photographs can then be used directly as a source of such data – either photographs taken as part of the research, or an existing corpus of images such as those in newspapers. In taking our own photographs or in noticing existing photographs taken by others, we came with a particular

Hamilton (2000) assinala que essas imagens contêm quatro elementos visíveis dos eventos de letramento que serviram de ponto de partida para a sua pesquisa, tais como: os participantes (abrangem indivíduos que interagem com materiais escritos); os ambientes (circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação acontece); os artefatos (ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação) e as atividades (ações realizadas pelos participantes nos eventos de letramento). Já as práticas de letramento, no entendimento da pesquisadora, só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis, uma vez que incluem apenas recursos invisíveis, tais como conhecimentos e sentimentos que encarnam fins sociais e valores, sendo parte de uma constante mudança de contexto, ambas de natureza espacial e temporal.

As noções de eventos de letramentos e de práticas de letramento propostas por Heath (1982), Street (2013) e exploradas por Hamilton (2010), quando analisa fotografias, têm um papel importante nesta pesquisa, na medida em que permitem-me analisar as práticas de escrita ocorridas no ambiente presencial, quando os alunos, por exemplo, discutem acerca do gênero textual ensaio, leem artigos científicos, tratam do projeto de pesquisa, apresentam Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e outros. Além disso, possibilitam-me analisar situações ocorridas no curso LINTEC a distância, quando os participantes da pesquisa discutem no Facebook, tomado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), enviam mensagens para o professor, solicitando uma explicação sobre um exercício não compreendido, argumentam em um fórum de discussão e pelo próprio fato de postar uma atividade *in box*<sup>7</sup> no AVA.

É importante destacar que Street (2001, p.11) observa que “o conceito de evento de letramento dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição.” Isso indica que o conceito de evento de letramento, considerado de forma isolada, não permite revelar como são

---

idea of what would count as a typical literacy event: we looked for images of people interacting directly with written texts (HAMILTON, 2000, p.17).

<sup>7</sup> O *in box* do Facebook é uma ferramenta em que se pode mandar mensagens e arquivos particulares e privativos para outras pessoas.

construídos, em determinado grupo social, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das conversações e concepções de natureza cultural e social que perpassam a interação entre os participantes do grupo.

### **2.1.3 NEL: multimodalidade**

Anteriormente, expus que os NEL consideram o letramento não tanto como aquisição de habilidades que as abordagens dominantes preconizam, mas como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Baseado em estudos etnográficos, ganha relevo, no campo dos NEL, o papel do contexto<sup>8</sup>, não só por conta das diferentes práticas sociais que utilizam a escrita e a leitura, mas, também, em virtude dos avanços tecnológicos e das mudanças nos arranjos sociais, que exigem dos indivíduos e, no que se refere a esta pesquisa, discentes em formação continuada em Linguagem e Tecnologia, além das competências orais e letradas, habilidades para lidar com outros modos de representação em que se coadunam as linguagens verbal, visual, gestual, entre outras.

---

<sup>8</sup> Conforme Andrade (2013, p.68), “a natureza dos componentes do contexto que constituem e são constituídos pelas práticas cotidianas da sala de aula é múltipla e se altera de acordo com a perspectiva teórica utilizada”. Diante disso, o estudo das práticas de escrita do curso LINTEC, como algo situado nas possibilidades discursivamente realizadas, fundamenta-se nas noções de contexto originadas a partir dos estudos de Bakhtin (2004), da abordagem da Etnografia Interacional (CASTANHEIRA, 2004) e da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1992). Bakhtin (2004), ao tratar acerca do conceito de enunciação, aponta os vários componentes contextuais que estão envolvidos em cada situação de enunciação: os participantes do ato de fala, a situação mais imediata e as pressões sociais. Em consonância com Bakhtin (2014), a etnografia interacional introduz a noção de contexto cultural, definido por meio da linguagem. Tal contexto configura-se como os princípios de práticas culturais que guiam as ações, interações, produções de artefatos, construções de eventos e atividades cotidianas dos membros de determinado grupo. Na mesma direção, a Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1992) considera o contexto como algo que constitui e é constituído pelos participantes. Nessa perspectiva, Gumperz (1992) inaugura a noção de pistas de contextualização (traduzido do inglês *contextualization cues*). Esses índices permitem, aos participantes de uma interação, identificar e construir seu contexto, determinar com quem eles falam e em que gênero de discurso vão estar ou estão implicados.

Dessa forma, com o advento de materiais computadorizados, a maioria dos textos abrange um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramentos, perspectivas da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Conseqüentemente, amplia-se a noção de texto:

Um 'tecer' junto, um objeto fabricado que é formado por fios 'tecidos juntos' – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade (KRESS, 1995, p.711).

A abordagem multimodal propõe questões sobre os recursos para a configuração como, por exemplo: a sintaxe; a distribuição do espaço; o tipo de fonte para dar ênfase ou o uso de imagens ou de palavras em negrito e, mais geralmente, a análise dos recursos semióticos desse modo, levantando questões importantes sobre como a imagem, a palavra, o desenho e os outros modos são entendidos como recursos disponíveis para a construção de significados.

Entendendo essas mudanças possibilitadas pelas NTICs no campo da escrita e da leitura, Street (2012b) sugeriu a interseção dos estudos do campo da multimodalidade e dos NEL, pois, para esse autor, os dois campos abordam questões semelhantes ao incluírem a semiose como foco da análise na associação da leitura e da escrita com outras modalidades como a fala ou a representação visual. Ao propor essa sugestão, Street (2012b) destaca o trabalho de Kress (2000), que entende a linguagem como associada a modalidades múltiplas, não sendo possível caracterizá-la como monomodal. Em outras palavras, para Kress (2000), essa multiplicidade está constituída em todas as formas de linguagem e nas formas de comunicação, fazendo com que devam ser repensadas as maneiras como são categorizadas as modalidades



das linguagens para não restringir suas estruturas a apenas um modo de significação.

Ao tratar do conceito de multimodalidade, é importante destacar que o termo não se refere somente aos textos construídos a partir de materiais computadorizados. Vale lembrar que é usado para se referir ao uso de diferentes modos semióticos para a produção de significados em um grupo social. Em outras palavras: cada modo contribui para o significado como um todo. Dessa forma, os modos, segundo Kress (2010), são recursos semióticos passíveis de mudanças contextuais, de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade. Portanto, para Kress (2010, p.79), diferentes modos oferecem potenciais comunicativos distintos, formados por características próprias do sistema de significação, tais como: “imagem, escrita, *layout*, música, gesto, a fala, imagem em movimento, trilha sonora, objetos em 3D”, entre outros.

Assim, dada essas diversidades de modos potencializadas pelas NTICs, percebo que o conceito de multimodalidade me servirá de lente, neste estudo, para observar uma gama de possibilidades de comunicação multimodal nas práticas de escrita ocorridas no AVA do curso LINTEC.

#### **2.1.4 NEL: Letramentos digitais**

Compreendendo as mudanças possibilitadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação no campo da escrita e da leitura, Soares (2002) define letramento digital como um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002. p. 151).

Conforme Buzato (2007, p.159), a maneira como Soares (2002) conceitua e aborda o letramento digital é “congruente com a que têm utilizado diversos outros autores (SNYDER, 1997; KRESS, 2005; BOLTER, 1993) preocupados em delinear ‘rupturas’ entre os letramentos tradicional e digital” e

em avaliar as repercussões sociais dessas rupturas, em especial no contexto da educação. Para o pesquisador, em geral, estudos dessa vertente focalizam dois aspectos em que está centrada a análise de Soares (2002), quais sejam: a mudança no espaço de escrita, da página para a tela; e os novos mecanismos de produção, reprodução e difusão dos textos eletrônicos, denominados, genericamente, como tecnologias de hipertexto. Sobre esses aspectos, afirma Buzato (2007):

De forma bem sucinta pode-se dizer que, do ponto de vista do espaço da escrita, os estudos têm buscado caracterizar os LD [letramento digital] em função da utilização de diversos tipos de telas eletrônicas sobre as quais o texto e/ou imagens aparecem organizado(s) na forma de janelas que se alinham ou se sobrepõem espacialmente, ou se sucedem temporalmente. [...] Do ponto de vista dos mecanismos de produção, difusão e reprodução dos textos digitais, os autores simpáticos à tese da ruptura têm destacado o fato de que os textos eletrônicos multilineares, ou hipertextos, produzidos, estocados e lidos em computadores e/ou redes telemáticas espacialmente distribuídas, enfraquecem o princípio da "autoria", isto é, que facultam ao leitor um papel muito mais ativo na construção dos percursos de leitura e, portanto das suas interpretações (BUZATO, 2007, p.159-160).

Embora haja congruência entre alguns teóricos acerca do conceito de letramento digital, Buzato (2007) salienta que, pelo menos em português, o conceito tornou-se um termo guarda-chuva, que engloba muitos tipos de letramento, direta ou indiretamente relacionados às NTICs. Em outras palavras, o termo abarca uma variedade de discussões acadêmicas que, de modo geral, são oriundas de países anglófonos. Dessa forma, em inglês temos: *digital literacy*, *eletronic literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, *web literacy*, *cyberliteracy*, *hypermedia literacy*, *information literacy*, *electracy*, *multimodal literacy*, *visual literacy*, *numeracy* e outros.

Ao realizar esse inventário de termos, Buzato (2007) expõe que a discussão dessas expressões pode assumir diferentes práticas com as NTICs e discursos divergentes sobre o termo letramento digital. Isso significa que não se trata apenas de uma questão de nomenclatura e, sim, de abordagens teóricas distintas sobre o conceito.

Uma dessas abordagens parte de uma visão determinista do letramento que, segundo Buzato (2007), levaram muitos autores (Goody, Olson e Greenfield) a proporem teorias de uma “Grande Divisão”, segundo as quais a introdução da escrita teria provocado

uma cisão entre os grupos humanos, causando nos grupos que dela dispunham desenvolvimentos tais como o pensamento lógico - dedutivo, o avanço da ciência, o surgimento da democracia, e condenando, por sua ausência, as sociedades ágrafas (e/ou grupos analfabetos) ao pensamento não-lógico, ao atraso científico-tecnológico e às formas "selvagens" de organização social (BUZATO, 2006, p.6).

Outra perspectiva apontada por Buzato (2007) orienta-se por uma visão neutralista/instrumental do letramento. Para essa concepção, os ensinamentos da leitura e da escrita devem estar focados no domínio e na mensuração de habilidades discretas (isto é, da escrita vista enquanto instrumento técnico). De acordo com Buzato (2007), essa perspectiva contribuiu para visões e práticas escolares que não fomentavam uma atitude crítica do leitor em relação àquilo que lia, nem preparavam o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social ou para utilizar a leitura e a escrita para problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la.

Knobel e Lankshear (2006), por sua vez, ao tratarem das tendências do conceito de letramento digital, apresentam outras duas. A primeira considera que o letramento estendeu a “habilidade de ler e escrever” para a “habilidade de compreender informação” (LANHAM, 1995 *apud* KNOBEL; LANKSHEAR, 2006. p.12). Para Lanhan (1995) *apud* Knobel e Lankshear (2006), ser letrado digitalmente significa ser habilidoso em decifrar imagens complexas e sons, bem como as sutilezas sintáticas das palavras. Dito de outro modo, segundo Almeida (2013), significa ser capaz de localizar, organizar, compreender, avaliar e analisar informação usando a tecnologia digital.

Gilster (1997), outro autor citado por Knobel e Lankshear (2006), afirma que o letramento digital envolve quatro competências-chave: reunir conhecimento, avaliar informações, pesquisar, e navegar em rotas não-lineares (hipertextos). Para Knobel e Lankshear (2006), o conceito proposto por Gilster

(1997) diz respeito a uma visão do letramento que se volta para a habilidade de ler, escrever e, além disso, lidar com informações utilizando as tecnologias e os formatos da atualidade (GILSTER, 1997 *apud* KNOBEL; LANKSHEAR, 2006. p.13).

Almeida (2013, p.56), analisando as definições de Lanhan (1995) e Gister (1997), afirma que os conceitos propostos pelos pesquisadores levam em conta uma visão unitária do letramento, como algum tipo de “coisa”, uma capacidade ou habilidade ou domínio de competências. Para ela, “esse modelo de letramento digital se refere às habilidades e às técnicas abstratas, e os aprendizes são ensinados a codificar e decodificar como preparação para a leitura e escrita em diversos contextos digitais”.

A outra abordagem citada por Knobel e Lankshear (2006) entende que o termo “letramentos digitais”, no plural, responde melhor ao novo cenário social e educacional, pois prioriza a enorme quantidade de práticas sociais que envolvem esse fenômeno, além de implicar uma mobilização de políticas vinculadas a uma perspectiva sociocultural do letramento. Partindo, então, desse ponto de vista, os pesquisadores propõem a pluralização do termo por entenderem que letramentos digitais representam uma variedade de práticas sociais e concepções de engajamento na elaboração de significados. Essa análise está centrada na forma como o letramento afeta o contexto em que está inserido ou os “[...] conjuntos de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares e as tecnologias a eles relacionadas” (BARTON, 1994).

A partir do prisma dessa última tendência apontada, considero que os letramentos digitais ocorridos no curso LINTEC estão relacionados às práticas sociais e às inúmeras maneiras pelas quais os participantes da pesquisa se engajam na construção de textos no Facebook, tomado como AVA.

### 2.1.5 NEL: Abordagem de gênero

No decorrer deste capítulo, aponte que os estudos dos letramentos ocorreram, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990 e buscaram investigar a relação entre a leitura/escrita e os seus usos sociais. Tais estudos voltam-se para as práticas sociais de leitura e escrita em situações concretas vividas pelos sujeitos no cotidiano (BAKHTIN, 2011). Assim sendo, a partir dessas décadas, alguns pesquisadores, como Lankshear e Knobel (2006) e Street (2003), têm discutido sobre os processos de letramentos que se estendem ao longo da vida conforme nossas inserções nos gêneros do discurso praticados nas diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011)<sup>9</sup>.

Ao voltar o olhar para o contexto brasileiro, nos últimos anos, desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontaram a importância dos gêneros no ensino de língua do Ensino Fundamental e Médio (BUZEN, 2004), alguns pesquisadores, a partir das postulações teóricas de Bakhtin (2011), têm se concentrado em estudos que consistem na re-elaboração do conceito de

---

<sup>9</sup> Pistori (2012), analisando a obra bakhtiniana, entende que para Bakhtin, o gênero organiza o enunciado, de forma tensa, no interior e no exterior do discurso, estabelecendo um nexo e uma inter-relação indissolúveis entre o verbal e o extraverbal do enunciado. A cultura, a historicidade e a tradição do gênero promovem sua relação com a organização da vida social, o espaço e o tempo. Isso se expressa no conteúdo *temático*, pois cada grupo de temas está ligado a determinadas esferas de atividades. Entre as características estruturais do enunciado, a *forma composicional* atende, em primeiro lugar, à necessária *alternância* dos sujeitos falantes; em segundo, ao *acabamento* específico do enunciado, determinado pela possibilidade de responder do outro e pressuposto o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação de acabamento do gênero; e, em terceiro lugar, à particularidade constitutiva do enunciado, quer dizer o modo como se dá a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal (essa relação é sempre fundamentada na compreensão responsiva e ativa do enunciado). O gênero dá forma à obra, e seus elementos estruturais só podem ser compreendidos em conjunto e na relação com o gênero. Também quanto ao *estilo*, é importante lembrar que, segundo o Círculo, no próprio estilo individual reconhece-se o estilo do gênero. É o estilo - do gênero e individual - o responsável pela seleção dos elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, organizando-os numa construção composicional. Quer dizer, as formas da língua estão orgânica e indissolúvelmente ligadas ao estilo dos gêneros.

gênero, visando a sua aplicabilidade no nível superior de educação (MOTTA-ROTH, 2010; MARINHO, 2010a; OLIVEIRA, 2011 e PASQUOTTE-FEITOSA, 2014).

Tais re-elaborações conceituais partem de diferentes concepções e visões do termo gênero que, a partir da década de 1980, assumiu um novo papel na Linguística Aplicada. De acordo com Motta-Roth (2008), no início dessa década, autores comprometidos com a educação linguística começaram a usar o termo com frequência na teorização das práticas. Dessa maneira, esses autores

[...] se deslocam na história, mudando seu foco de interesse em termos do aspecto da linguagem que enfatizam (elementos léxico-gramaticais, estruturas retóricas, contextualização do discurso) ou alterando sua visada teórica sobre o mesmo objeto de estudo, transformando, assim, a sua própria representação do conceito de gênero (MOTTA-ROTH, 2008, p. 343).

Ao descrever esses deslocamentos na história da pesquisa sobre os gêneros no contexto anglofônico, Motta-Roth (2008) recorrendo a Bhatia (2004) identifica três fases cronológicas nos estudos do texto escrito.

A primeira fase identificada por Bhatia (2004: 4-8) inclui os estudos das décadas de 60, 70 e virada dos anos 80, que buscavam verificar a recorrência de elementos léxico gramaticais dentro dos limites da sentença. Os estudos dessa primeira fase enfocavam a textualização e a léxico-gramática. Já na parte final dessa fase, as pesquisas identificam-se com a Linguística Textual de autores como Beaugrande & Dressler (1981), pois buscavam identificar traços de textualidade na superfície dos textos. Nos anos 80 e 90, os estudos sobre organização textual da segunda fase (cf.: Bhatia 2004: 8-10) enfocavam a macroestrutura do texto para identificar regularidades na organização do discurso em termos de estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas. A ênfase é menos no contexto e mais nos aspectos macroestruturais. Ao final dos anos 90 e início dos 2000, surgem múltiplos olhares sobre o fenômeno dos gêneros discursivos, com frequente referência aos escritos de Mikhail Bakhtin e à análise do discurso crítica de Norman Fairclough. Essa terceira fase dos estudos de gêneros escritos enfatiza a contextualização do discurso, os aspectos externos da construção dos gêneros (cf.: Bhatia 2004: 11) (MOTTA-ROTH, 2008, p. 343-344).

É interessante observar que cada uma dessas épocas é uma referência no desenvolvimento da teorização sobre gêneros, especialmente na segunda e na terceira fases. Segundo Motta-Roth (2008), a segunda fase é uma referência porque, nessa época, “emergem as teorias de gênero sobre textos escritos institucionalizados, especialmente aqueles do contexto educacional”. Nessa fase, cria-se, também, um aparato teórico com três enquadramentos, a saber: Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, a Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica e a Escola Britânica de ESP (*English for Specific Purposes*<sup>10</sup>). Além dessas três escolas propostas, Motta-Roth (2008) acrescenta uma quarta tendência chamada Escola de Genebra. Nos parágrafos seguintes exponho cada uma dessas escolas.

Os estudos de gênero advindos da Escola de Sidney, primeira escola citada no parágrafo anterior, conforme Buzen (2004), desenvolveram-se nos postulados da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) proposta por Halliday, da sociologia da educação (sobretudo Bernstein) e dos estudos sobre as práticas de letramento escolar realizados principalmente nas escolas primárias e secundárias australianas. Em 1979, Jim Martin, Joan Rothery e Frances Christie começaram a desenvolver projetos de aplicação da LSF. Sobre esses projetos, explica Buzen (2004):

No interior desses projetos, centenas de produções textuais produzidas pelas crianças em diversas disciplinas escolares foram analisadas e categorizadas com base nos propósitos comunicativos durante sete anos de pesquisa (Rothery, 1996). Segundo Littlefair (1992:3), “as categorias continham diferentes formas de escrita e os pesquisadores pensaram que seria importante descrever linguisticamente essas diferentes formas e gêneros”. Essa distinção era feita, conforme Rothery, com base nas diferenças léxico-gramaticais e nas escolhas semântico-discursivas que constroem a função dos estágios constitutivos dos textos. Os resultados apontavam que esses alunos escreviam mais gêneros narrativos, como as observações e os relatos, embora as narrativas de caráter pessoal fossem as mais valorizadas pelos professores. Observou-se também que parecia não existir uma preocupação com uma sistematização dos gêneros curriculares (relatórios, exposição, argumentação), nem com as práticas de escrita fora do contexto escolar. Os professores raramente tinham clareza

---

<sup>10</sup> Inglês para Fins Específicos

quanto às questões de progressão curricular e de avaliação das produções textuais, principalmente, porque não possuíam critérios para distinguir os diversos gêneros (ROTHERY, 1996; MARTIN, s/d *apud* BUZEN, 2004, p.3).

A partir dos resultados desses projetos, iniciou-se forte questionamento sobre os resultados dos textos produzidos pelos alunos na escola básica australiana, pois os pesquisadores entendem que o ponto-chave dos estudos dos gêneros na perspectiva australiana é o conceito de instanciação: “a língua traduz elementos do contexto social e é por este retraduzido” (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p.30).

A perspectiva da Escola de Sidney para o ensino de gêneros se propõe a uma visão holística e transdisciplinar. O que está na base também desse posicionamento é que, para os alunos adquirirem os conhecimentos novos na escola e terem igual acesso à aprendizagem, eles precisam “controlar os gêneros escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa (relatos, argumentações, explicações, procedimentos, etc.)”, enfatizando um ensino explícito dos gêneros e suas características textuais e linguísticas, o que possibilita uma pedagogia visível e mais centrada no professor e nos objetos de ensino (BUZEN, 2004, p.6).

A Escola norte-americana ou Nova Retórica é constituída principalmente por pesquisadores norte-americanos e canadenses (Caroline Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman, Peter Medway, Richard Coe, Russel Hunt, entre outros). Os trabalhos dessa Escola têm procurado enfatizar a importância de uma re-definição do próprio conceito de “gênero”, através da integração de quatro grandes perspectivas relacionadas ao conhecimento humano e às questões de linguagem, como mostro no quadro abaixo:

Quadro 1- Perspectivas da escola norte-americana

<b>Rhetorical Turn [Virada Retórica]</b>	<b>Construcionismo Social</b>	<b>Versões Retóricas da Racionalidade</b>	<b>Teoria dos Atos de Fala</b>
Iniciou-se o emprego de conceitos retóricos clássicos que favoreciam uma base sistemática para uma pedagogia processual que ajudava	A linguagem é entendida não só como uma forma de agir, mas como uma forma de construir representações	Defendem que cada texto tem que ser entendido em relação a uma situação. As aulas de produção de	Foi elaborada pelo filósofo John Austin (1962). Defende que as palavras realizam muito mais do que simplesmente fazer



os alunos a pensarem mais no “processo” [audiência, adequação, ocasião etc.] do que no “produto”.	sobre o mundo. E os textos produzidos pelos alunos, normalmente encarados como “containers of knowledge”.	texto, por exemplo, vão privilegiar legitimações, evidências e reivindicações específicas, o que resulta ver os gêneros produzidos na esfera escolar como versões retóricas diferenciadas e especializadas da realidade.	afirmações sobre o mundo. Dessa forma, a língua e o enunciado devem ser vistos como forma de agir no mundo.
---	---	--	---

Fonte: Quadro elaborado a partir de Buzen (2004).

Os estudos desenvolvidos nas quatro perspectivas do Quadro 1, mencionadas acima, apontavam para uma noção de gênero que considera, principalmente, a ação simbólica, ou seja, o que os textos e os enunciados fazem numa determinada situação. Ao assumir esse posicionamento, os gêneros deixam de ser compreendidos como tipos de texto com suas regularidades linguístico-textuais e passam a ser definidos como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura. Em razão disso, os pesquisadores dessa Escola criticam a Escola de Sidney por enfatizar mais os elementos textuais e linguísticos do que as ações e práticas retóricas.

A Escola Britânica de ESP, representada pelos trabalhos de Swales e Bhatia, tornou-se um dos modelos dominantes de ensino de produção textual no Reino Unido. O trabalho de Swales busca desenvolver o ensino de inglês com foco na organização retórica dos tipos de textos, suas propriedades formais e seus objetivos comunicativos, considerando a aprendizagem a partir do contexto de práticas específicas de trabalho.

A Escola de Genebra (Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros) baseia suas pesquisas numa concepção do ensino de língua materna que defende uma “didática da diversificação”, ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizam, principalmente, uma abordagem puramente gramatical. Os pesquisadores dessa Escola propõem uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que mantêm com o seu contexto de

produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Tal perspectiva entende que o gênero é um instrumento/ ferramenta que permite realizar uma ação numa situação particular. Assim, “os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são megainstrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem” (BUZEN, 2004, p.10).

Pela síntese realizada das Escolas discutidas anteriormente, é possível evidenciar as tensões no campo dos gêneros textuais e, ademais, enxergar as mudanças, em termos de concepção, no ensino da escrita no contexto brasileiro. Sobre essas mudanças, Pasquotte-Vieira (2014) observa que as pesquisas sobre escrita no Brasil estiveram, inicialmente, relacionadas ao ensino e aprendizagem em ambiente escolar e a um contexto de denúncia e crítica às práticas pedagógicas estandardizadas de ensino de normas e prescrições da língua e, posteriormente, se desenvolveram-se à luz de fundamentações teóricas dos estudos de letramento e das teorias de gênero.

A meu ver, olhar para essas tendências sobre gênero textual é um modo de visualizar, por um lado, o contexto brasileiro no que se refere às pesquisas sobre escrita, relacionadas à Educação Básica e, por outro, a oportunidade de compreender de que maneira a proposta de pesquisas sob as concepções dos letramentos acadêmicos, perspectiva adotada nesta tese, representa outro aporte teórico-metodológico para a investigação das práticas de letramento realizadas em um curso de formação continuada.

Russel (2009a), ao tratar da abordagem de gênero no campo dos letramentos acadêmicos, em *Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts*, traça um paralelo entre letramentos acadêmicos e escrita através do currículo/das disciplinas (*Writing Across the Curriculum* ou WAC).

Segundo Russel (2009a), a WAC surgiu num contexto de expansão do Ensino Superior ocorrido no final da década de 1960 e início da década de 1970, nos Estados Unidos, a partir da necessidade de um redirecionamento no ensino de escrita nos cursos de graduação. Para Russel (2009b), uma das metas da WAC, nos Estados Unidos da América (EUA) e em outros países, é a

de fazer com que os alunos escrevam com o propósito de aprender – examinando e manipulando ideias, sintetizando, analisando, explorando. Para ele,

[...] às vezes, essa escrita pode ser formal, às vezes, informal, às vezes, avaliada (com nota) e, às vezes, não. Com essas outras funções, o professor pode exercer outros papéis além de examinador, papéis tais como o de professor (treinador, explicador, crítico encorajador, etc.). No final, a escrita pode funcionar como um meio de fazer com que os outros mudem de opinião, seus conhecimentos, valores, etc.; em outras palavras, a escrita pode atender ao objetivo da comunicação (RUSSEL, 2009b, p.242-243).

Agora, letramentos acadêmicos, tal como a WAC, de acordo com Russel (2009a), desenvolveram-se num contexto de expansão universitária nas universidades britânicas. Os letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), com base no referencial teórico dos NEL, reconhecem a escrita acadêmica, como prática social, “dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” (STREET, 2010b, p.545). Esse modelo representa outro lugar teórico-metodológico para a investigação acadêmico-científica que se volta para as práticas de escrita. A principal crítica dos letramentos acadêmicos aos outros modelos de letramentos (LEA & STREET, 1998) decorre de que eles, geralmente, assumem a escrita como habilidade técnica e neutra e objetivam o “conserto” dos problemas, na maioria das vezes, de ordem gramatical e textual, ou buscam a “socialização acadêmica” por tomar a escrita como um meio transparente de representação e centrar-se na tarefa de inculcar nos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. No próximo tópico, amplio essa discussão.

### **2.1.6 NEL: Letramentos Acadêmicos**

Letramentos acadêmicos têm se desenvolvido ao longo dos últimos 20 anos como um campo significativo de estudo que se baseia em uma série de

campos disciplinares e subcampos: linguística aplicada e sociolinguística, antropologia, teoria sociocultural da aprendizagem, novos estudos de alfabetização e estudos do discurso (LILLIS e SCOTT, 2007). Esse grupo concebe o letramento como prática social e proclama ser o letramento mais que o conhecimento do código da língua *per se*, mas se refere aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se insere (LEA; STREET, 1998).

Os pesquisadores do campo entendem que letramentos acadêmicos constituem “uma mudança, pois a escrita é considerada como um fenômeno social” (LILLIS E SCOTT, 2007). Para destacar a natureza social e ideológica da escrita, alguns pesquisadores que se dedicam ao estudo dos letramentos acadêmicos exploraram a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992) e a consciência crítica da linguagem (IVANIČ, 1998). Lillis e Scott (2007) afirmam que muitas abordagens podem ser amplamente descritas como socialmente orientadas, mas o que marca a abordagem letramentos acadêmicos é à medida que a prática é privilegiada acima do texto.

Ampliando a discussão, Lillis e Scott (2007) entendem que os letramentos acadêmicos são um campo de investigação com uma epistemologia específica que renega uma postura normativa e adota uma postura ideológica interessada em:

- a) identificar e induzir: a ênfase está na identificação de convenções acadêmicas - em um ou mais níveis de gramática, de discurso, ou de estrutura retórica ou gênero - com vista a explorar como os estudantes podem ser ensinados a se tornarem proficientes ou *expert* no desenvolvimento de materiais.
- b) localizar tais convenções em relação a tradições específicas e contestadas de produção de conhecimento;
- c) provocar as perspectivas dos escritores (sejam estudantes ou professores) nos modos pelos quais tais convenções impingem em suas construções de significados;
- d) explorar modos alternativos de construção de significados na academia, não menos importantes, mas considerando os recursos que (estudantes) escritores trazem para a academia

como ferramentas legitimadas para a construção de significados (LILLIS; SCOTT, 2007, p.13).

Além disso, Lillis e Scott (2007) consideram

o impacto das relações de poder na escrita dos alunos; a natureza controvertida das convenções de escrita acadêmica; a centralidade da identidade e da identificação na escrita acadêmica; a escrita acadêmica como construção do conhecimento ideologicamente inscrito; a natureza acadêmica genérica, bem como disciplinar específica; as práticas de escrita e o interesse em uma arqueologia das práticas acadêmicas. (LILLIS E SCOTT, 2007, p. 12, tradução minha)<sup>11</sup>

Partindo do campo dos letramentos acadêmicos, Lea e Street (1998) realizaram um projeto de pesquisa empírica em duas universidades distintas, no Reino Unido, examinando os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, relações de poder e identidades. Nesse trabalho, em vez de classificar os textos produzidos como “bons” ou “ruins”, os pesquisadores sugeriram que qualquer esclarecimento sobre a produção textual dos alunos deveria partir da análise e das expectativas dos professores e dos alunos, sem julgamentos sobre quais práticas seriam mais apropriadas. Os resultados encontrados nesse projeto desenvolvido por Lea e Street (1998) apontaram lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento.

Com base na análise dos dados dessa pesquisa, Lea e Street (1998) descreveram três modelos de produção textual dos alunos, que denominaram de habilidades cognitivas, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

---

<sup>11</sup> [...] impact of power relations on student writing; the contested nature of academic writing conventions; the centrality of identity and identification in academic writing, academic writing as ideologically inscribed knowledge construction, the nature of generic academic, as well as disciplinary specific, writing practices, an interest in an archaeology of academic practices. (LILLIS E SCOTT, 2007, p. 12).

### 2.1.7 NEL: Modelos de estudo da escrita acadêmica

Para os estudiosos dos NEL, Lea e Street (1998), a escrita na academia é entendida no nível da epistemologia, devendo o letramento, então, ser conceituado a partir de três perspectivas<sup>12</sup>, a saber: modelo das habilidades cognitivas, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos.

O modelo de estudo das habilidades cognitivas compreende que “a escrita e o letramento são habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, presumindo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto para outro”. O modelo é um conjunto de habilidades atomizadas que os estudantes devem aprender e que, depois, são transferíveis para outros contextos. O aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tomada como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua. O foco é sobre as tentativas de "consertar" os problemas concernentes à aprendizagem do aluno tratados como um tipo de patologia. Baseia-se na teoria da linguagem que enfatiza as características da superfície, da gramática e da ortografia. Suas fontes se encontram na psicologia comportamental e nos programas de treinamento que conceituam a escrita do estudante de modo tecnicista, ou seja, meramente instrumental (LEA; STREET, 1998).

O modelo de socialização acadêmica<sup>13</sup>, de acordo com Lea e Street (1998), que tomam como referência os NEL, trata da aculturação dos discursos

---

<sup>12</sup> Embora já tenha discutido, no primeiro capítulo, os modelos de estudo da escrita acadêmica, entendo que essa discussão deva ser aprofundada, pois busco, neste trabalho, compreender as concepções de letramentos que orientam as práticas de escrita do grupo pesquisado.

<sup>13</sup> Wingatte (2012) esclarece que o Inglês com Fins Acadêmicos (EAP) pode, de fato, ser visto como um filho do Inglês para Fins Específicos (ESP), movimento que remonta à década de 1960. Essa versão do EAP é melhor entendida dentro da tradição da London School of Linguistics e deve ser diferenciada de outras variedades de EAP como, por exemplo, das abordagens associadas à tradição retórica dos EUA. Os fundamentos intelectuais do que chamamos de Gênero / EAP podem ser rastreados através da tradição britânica da Linguística Aplicada. No modelo letramentos acadêmicos, todas as categorias de EAP estão subsumidas sob o rótulo de "socialização acadêmica" e não há distinção real entre as abordagens.

e dos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos. Dessa forma, o professor é o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita, valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros, estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. O foco está na orientação de estudantes para a aprendizagem e interpretação de tarefas de aprendizagem; fundamentando-se assim na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista. A tarefa do professor é a de inculcar nos alunos uma "cultura" nova, a da academia.

Em oposição ao enquadramento instrumental dos dois modelos anteriores, o terceiro modelo, letramentos acadêmicos, diz respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, logo políticos e ideológicos. Nesse modelo, a atenção está centrada nos adequados e efetivos usos do letramento como questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas, situadas e que envolvem processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais (LEA; STREET, 1998).

Para Lillis e Scott (2007), o modelo dos letramentos acadêmicos questiona o mito da homogeneidade dos discentes, da estabilidade das disciplinas e da relação unidirecional professor-estudante. Contrapõe-se, assim, ao discurso do *déficit* que, no Reino Unido, surgiu num contexto de expansão do sistema de Ensino Superior, cuja diversidade de estudantes locais e internacionais passou a ser vista como um "problema".

Uma das pesquisas realizadas no contexto descrito acima e que rejeita essa visão de "problema" e/ou de *déficit* é a de Lillis (1999). No artigo denominado, *Whose "Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, a pesquisadora mostra que as convenções que regulam a escrita acadêmica fazem parte do "senso comum", ou seja, são transparentes

para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela não são tão transparentes assim. Essa não transparência das convenções acadêmicas foi nomeada por Lillis (1999) como “prática institucional do mistério”, que emerge dos contextos e, das situações específicas de aprendizagem no Ensino Superior, bem como da cultura dessa esfera. Para a pesquisadora, essa prática está alinhada ao modelo de habilidades cognitivas para o ensino da escrita. Esse modelo, tratado anteriormente, tende a reforçar a visão de que as convenções da escrita são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis. Dessa forma, a “prática institucional do mistério” consolida-se quando não são explicitadas ao aluno as convenções que regem a escrita acadêmica e quando o professor pressupõe que o discente já as saiba. Fiad (2011, p.363), ao tratar da crítica realizada por Lillis (1999), informa que a “prática institucional do mistério” nega o aluno real com o qual o professor está lidando, não reconhecendo como ele é. Dessa forma, “há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica”.

Pela pesquisa de Lillis (1999), observo que o modelo dos letramentos acadêmicos tem sido um “referencial de caráter crítico na identificação de lacunas quanto ao que é oferecido atualmente pelas universidades do Reino Unido” (STREET, 2010b, p.546). Entretanto, é importante salientar que o modelo de letramentos acadêmicos é acusado de oferecer poucas alternativas pedagógicas ao modelo de socialização acadêmica. Além disso, as pesquisas realizadas no campo dos letramentos acadêmicos são estudos de caso de pequena escala (WINGATTE, 2012). Respondendo a essas críticas, Street (2012b) reconhece que “ainda há muito a ser feito com relação ao desenvolvimento das implicações pedagógicas” na área. Porém, entende que os letramentos acadêmicos oferecem uma visão mais ampla quando se trata da produção textual dos alunos e do *feedback* dado pelo corpo docente.

Vale dizer que embora Lea e Street (1998) realizem críticas aos modelos de habilidades cognitivas e de socialização acadêmica, os autores consideram que os modelos não se excluem, ao contrário, hibridizam-se, porque privilegiam



eixos de trabalho por meio dos quais os professores compreenderiam as práticas de escrita necessárias para transitar no contexto acadêmico (LEA; STREET, 1998). Apesar disso, Street (2010b, p.546) argumenta que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta “a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos”.

Assim, tendo em vista o objeto desta pesquisa e por entender que o contexto de formação continuada investigado nesta tese requisita uma compreensão aprofundada da produção textual do discente e de sua relação com a aprendizagem no meio acadêmico, considero que a discussão teórica desses três modelos será indispensável para que se possa compreender o arcabouço conceitual que guia a ação dos participantes da pesquisa quando fazem uso da escrita nas aulas do curso LINTEC. Por último, saliento que, ao longo dos próximos capítulos, ao apresentar e analisar os dados da pesquisa empírica, retomarei as discussões propostas até aqui.

### **3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Como já foi dito, esta tese objetiva analisar e compreender os significados da escrita para os participantes do curso LINTEC, curso oferecido por uma instituição federal de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, por meio da análise de eventos e práticas de letramento. Dispus-me a uma aproximação do espaço de formação continuada (ambiente presencial e ambiente virtual de aprendizagem), uma vez que as perguntas que propus relacionaram-se às práticas de escrita realizadas em curso de especialização. Nesse sentido, a pesquisa de campo constituiu-se, nas aulas presenciais, de observações, de filmagens, de anotações e de entrevistas e; nas aulas virtuais, de observações e de anotações. Optei por uma abordagem etnográfica para a investigação, porque essa perspectiva permitiu aproximar-me com dos participantes da pesquisa e de suas práticas de escrita.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira delas, discorro sobre alguns dos pressupostos de uma abordagem etnográfica na educação. Na segunda seção, explico as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa (instrumentos, campo, participantes da pesquisa e tempo de pesquisa). Na terceira, apresento o processo de entrada e permanência em campo e o desenvolvimento da lógica da investigação, as questões de pesquisa e as formas de organização e de análise dos dados.

#### **3.1 A abordagem etnográfica como escolha teórico-metodológica**

Para a análise e a compreensão dos significados das práticas de escrita de docentes em um contexto de formação, necessitei de uma abordagem que me possibilitasse os meios para a identificação e descrição do rol de oportunidades de aprendizagem construídas discursivamente em sala de aula e que fosse capaz de alcançar a dinâmica e a variada natureza desse espaço escolar (GUMPERZ, 1986).

Dessa forma, adotei o estudo de caso etnográfico como orientação metodológica, por entender que uma investigação que assume o formato de um estudo de caso, “no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico” (SARMENTO, 2011).

Um estudo de caso etnográfico “impõe uma orientação do olhar investigativo para símbolos, interpretações, crenças e valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares” (SARMENTO, 2011, p.153). E inclui um enfoque, ao mesmo tempo, microscópico e holístico, pois há a intenção explícita de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo; reconhecendo que as interações entre os participantes da pesquisa são marcadas pelos encontros entre o local e o global (STREET, 2003). A perspectiva etnográfica visa, então, apreender a vida tal como ela é: cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação.

Pelos princípios expostos, compreendo que a perspectiva etnográfica assumida neste trabalho parte da reflexão sobre a relação dos participantes da pesquisa em contexto de formação continuada com a escrita acadêmica, na medida em que tal abordagem permitiu-me “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico” (MARINHO 2010a, p. 384).

A abordagem etnográfica possibilitou-me, tal como aponta Marinho (2010b, p.77), “a concepção de um significado social do letramento ou do letramento social que precisa estar fundamentado em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades [...] de escrita exercem na vida social”. Castanheira, Green e Dixon (2007, p.10), na mesma direção, afirmam que, para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, “é preciso

examinar como membros de um grupo em particular [uma cultura] constroem e reconstroem práticas de [...] escrita como parte de sua vida cotidiana”.

Para a análise dos dados, recorri a Wolcott (1994). Esse autor apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, apontando para três momentos fundamentais no processo de pesquisa: descrição, análise e interpretação. No Quadro 2, a seguir, apresento detalhadamente cada uma dessas etapas:

Quadro 2 - Etapas da pesquisa etnográficas segundo Wolcott (1994)

<b>Descrição</b>	<b>Análise</b>	<b>Interpretação</b>
A descrição centra-se nas seguintes questões: O que está acontecendo aqui? Quando? Onde? Como?	Realizar arrastões sistemáticos através da descrição em relação a termos analíticos, ou seja, uso de conceitos para análise dos dados.	Esforço de ir além das fronteiras de um caso particular, à procura de uma aplicação ou significado mais amplo dos dados. Wolcott (1994, p. 256) destaca que a interpretação são as repostas para o questionamento inerente a qualquer um que conduz a uma pesquisa qualitativa e que queira descobrir o seu propósito ou em outras palavras: “e daí?”

Fonte: Quadro elaborado a partir de Wolcott (1994)

É interessante observar que não há uma linha clara separando essas três fases do processo de interrogação dos registros feitos em campo. Dessa maneira, não é possível definir onde termina a descrição e começa a análise nem o momento em que a análise se transforma em interpretação.

Além das etapas propostas por Wolcott (1994), elaborei mapas de eventos para tratamento e análise das aulas presenciais desta pesquisa. Esse instrumento, conforme Andrade (2013), foi desenvolvido por pesquisadores do campo da etnografia interacional<sup>14</sup>. Segundo Castanheira (2004, p.79), o mapa

<sup>14</sup> Para Andrade (2013), a abordagem etnográfica possui em suas raízes uma lógica de investigação que inclui tradições epistemológicas oriundas da antropologia (AGAR, 1994, 2006;

de eventos seria uma representação de um “conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico”. Para essa pesquisadora,

um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em que, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p.79).

Compreendo, então, que o mapa de eventos é uma representação da interação dos participantes. Assim, por meio de mapas de eventos, representei a interação entre os alunos em formação continuada e entre eles e os professores do curso LINTEC, os padrões interacionais recorrentes na sala de aula e como o tempo foi gasto na realização das atividades desenvolvidas. A construção de mapas de eventos contribui, então, para a apreensão do modo como o professor e os alunos construíram, na interação, padrões de agir, participar, falar, escrever, ler, ensinar e aprender no curso de especialização.

### 3.2 A escolha do espaço da pesquisa

O espaço escolhido para observação foi a sala de aula de um curso de pós-graduação *lato sensu*. A opção por esse tipo de formação deve-se ao fato de que, em um curso de especialização, a formação aparenta ser mais sistematizada<sup>15</sup> que em cursos de curta duração realizados esporadicamente,

---

SPRADLEY, 1980), da etnografia da comunicação (GUMPERZ; HYMES, 1972; HYMES, 1972), da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1982, 1992), da análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Ivanic, 1998) e da construção social do letramento (STREET, 1984; 2003; BLOOME; CARTER; CHRISTIAN; OTTO; SHUART-FARIS, 2005; SOARES, 2003). Todas essas concepções possuem núcleo comum, pois estão nos processos discursivos como base para os estudos etnográficos sobre a construção social da vida nas salas de aula e nos outros espaços sociais (BAKER, GREEN; SKUKAUKAITE, 2012; CASTANHEIRA *et al*, 2001). Cada uma dessas abordagens fornece um par de lentes particular para entender como as pessoas, momento por momento, nas interações, ao longo do tempo e dos eventos, constroem modos próprios de saber, ser e fazer no interior dos grupos sociais (ANDRADE, 2013, p.17).

<sup>15</sup> Ao contrário de formações continuadas que ocorrem esporadicamente e que, muitas vezes, não possuem uma sequência, os cursos de especialização são regidos e sistematizados pela Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, que estabelece as seguintes normas para o

e, além do mais, é um espaço onde se pode descrever, analisar e interpretar as práticas de escrita dos docentes em contextos acadêmicos.

Para a escolha do curso LINTEC, busquei, nos *sítes* das instituições públicas e privadas de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte, excetuando a UFMG<sup>16</sup>, faculdades que ofertariam ou que já estavam ofertando cursos de especialização para professores<sup>17</sup>. No Quadro 3, abaixo, faço uma síntese desses cursos, identificando<sup>18</sup> o nome, o início e os objetivos do curso.

Quadro 3 - Cursos de especialização na região metropolitana de Belo Horizonte no ano de 2012.

NOME DO CURSO	INÍCIO DO CURSO	OBJETIVOS DO CURSO
Linguagem e Tecnologia	Agosto de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geral: Promover a atualização ou a requalificação de profissionais da linguagem, especialmente daqueles</li> </ul>

funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização: Art. 2º - Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição. Art. 3º - As instituições que oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos. Art. 4º - O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) desses, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtida em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação. Art. 5º - Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso (RESOLUÇÃO nº1, de 08 de junho de 2007).

<sup>16</sup> Preferi não considerar a UFMG como campo de pesquisa visto que a pesquisa estava sendo proposta por essa instituição.

<sup>17</sup> A princípio, a pesquisa tinha seu foco nos professores em processo de formação continuada. Contudo, ao longo da pesquisa, percebi que os professores do curso LINTEC e os outros alunos que não eram docentes também faziam parte do trabalho.

<sup>18</sup> Com o objetivo de preservar o nome da instituição onde realizei a pesquisa, retirei do Quadro 3 os nomes das instituições pesquisadas e os de seus coordenadores.

<b>(LINTEC)</b>		<p>que trabalham na formação de outros indivíduos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Específico: Fornecer fundamentação teórica sobre aspectos cognitivos, sociais, históricos e educacionais das linguagens e das tecnologias.</li> </ul>
<b>Docência e Gestão do Ensino Superior: novas linguagens e novas abordagens</b>	Janeiro e Julho de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar de modo criterioso, consistente e responsável professores para o Ensino Superior;</li> <li>• Capacitar, com um nível de alta competência, gestores para as Instituições de Ensino Superior;</li> <li>• Fornecer os aportes necessários para o ingresso no âmbito da Pós-graduação <i>Stricto-sensu</i>/ Mestrado.</li> </ul>
<b>Gestão Escolar</b>	Janeiro e Julho de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a importância da gestão e da coordenação/supervisão pedagógica na construção de uma escola ou de um curso com qualidade;</li> <li>• Conhecer os fundamentos teórico-práticos necessários ao exercício da gestão e da coordenação/supervisão pedagógica em um contexto político, social, econômico e educacional em processo constante de transformação;</li> <li>• Conhecer, analisar e debater antigas e novas formas de gestão da escola com diretores e/ou coordenadores;</li> <li>• Qualificar para o exercício de atividades como diretores, coordenadores, supervisores, assessores e coordenadores pedagógicos em escolas e cursos, em nível de Educação Básica ou Superior, tanto públicos quanto privados.</li> </ul>
<b>Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Gramática</b>	<p>Início: 19 de março de 2012</p> <p>Término: Novembro de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar profissionais para uma relação crítica com fenômenos e fatos linguísticos, utilização e criação de práticas necessárias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita;</li> <li>• Oferecer ao profissional que trabalha com Língua Portuguesa ou Comunicação a oportunidade de fazer uma atualização e aperfeiçoamento de suas competências e habilidades;</li> <li>• Aperfeiçoar o letramento digital em Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa e Projetos;</li> <li>• Atualizar professores de Língua Portuguesa e especialistas em educação;</li> <li>• Identificar, descrever e explicar a estrutura e o gênero textual em Língua Portuguesa;</li> <li>• Promover a especialização de profissionais que trabalham com Língua Portuguesa, Comunicação ou áreas afins, proporcionando, nos níveis teórico e</li> </ul>

		<p>metodológico, o aprofundamento e a atualização de conhecimentos de gramática da língua e de teorias e práticas de leitura e de redação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o conhecimento de forma integrada, sem perder de vista as últimas dimensões que o conhecimento científico e tecnológico representa para a sociedade deste início de século;</li> <li>• Desenvolver capacidades de sistematização, comunicação, investigação, compreensão e percepção das relações socioeducacionais, como instrumental de pesquisa e produção de conhecimentos;</li> <li>• Aprofundar conteúdos específicos, sem perder de vista o papel social do educador;</li> <li>• Formar professores que tenham receptividade para as investigações tecnológicas e para a pesquisa;</li> <li>• Desenvolver processos de formação continuada que melhor integrem teoria e prática profissional.</li> </ul>
<b>Alfabetização Língua Portuguesa do 1º ao 4º Ciclo do Ensino Fundamental</b>	Não consta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificar profissionais para atuar no processo de desenvolvimento de língua materna, acompanhando e enfrentando as mudanças constantes e rápidas no rumo da educação, surgidas pela alteração de informações nas áreas culturais, científicas, tecnológicas e pelo fenômeno da globalização.</li> </ul>
<b>Educação Infantil</b>	Não consta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a necessidade de mudança de postura dos profissionais da educação, no trabalho da Educação Infantil, conscientizando-os sobre a necessidade de utilizar novas abordagens de ação na prática pedagógica.</li> <li>• Capacitar e instrumentalizar profissionais de educação para atuar com competência e eficiência na Educação Infantil.</li> </ul>
<b>Metodologia do Ensino Fundamental e Médio</b>	Não consta	Sem indicação dos objetivos.
<b>Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura</b>	03 de março de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperfeiçoar a formação de graduados em nível superior, no sentido de oferecer uma educação continuada que possibilite melhor qualificação;</li> <li>• Contribuir para a produção de conhecimento dentro das áreas: Língua Portuguesa e Literaturas;</li> <li>• Possibilitar a produção e circulação de conhecimentos produzidos por professores de Letras;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar o entendimento e a importância da língua e da Literatura na formação geral do indivíduo e suas aplicações em outras ciências.</li> </ul>
<b>Curso de Especialização em Língua Portuguesa – Ensino de Leitura e Produção de Textos</b>	Não consta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para o desenvolvimento nos professores da capacidade de levantar problemas, elaborar questões de estudo da linguagem e formular alternativas de trabalho referentes às práticas escolares de ensino de leitura e produção de textos, no âmbito dos estudos da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Pelo levantamento realizado, identifiquei nove cursos, dos quais, sete voltam-se para o campo da linguagem, com ênfase em linguagem e tecnologia, docência no Ensino Superior, novas linguagens e novas abordagens, língua portuguesa, leitura, escrita e gramática, língua portuguesa no Ensino Fundamental. Pela multiplicidade de temáticas, elegi o curso LINTEC, que é oferecido por uma instituição de ensino federal da região metropolitana da Belo Horizonte, por três motivos:

(1º) o meu projeto de pesquisa foi aprovado em agosto de 2012 pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação e o único curso com início nesse período era o LINTEC;

(2º) o curso possibilitaria contrastar duas áreas de conhecimento e/ou interseção entre linguagem e tecnologia e

(3º) na instituição escolhida, fui discente.

Por se tratar de um trabalho que se volta metodologicamente para uma perspectiva etnográfica, realizar a pesquisa em uma instituição onde estudei, facilitaria o meu processo de entrada por já conhecer o funcionamento da

instituição e pelas relações já estabelecidas anteriormente com os seus profissionais. Contudo, é importante salientar que a realização de uma pesquisa na instituição em que fui aluna, me fez refletir sobre o meu reposicionamento enquanto pesquisadora.

Após a escolha do espaço da pesquisa, entrei em contato com dois dos meus antigos professores da IES. Um deles era o vice-diretor geral da instituição e o outro foi o coordenador do curso LINTEC. O vice-diretor geral solicitou-me que protocolasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para que ele pudesse analisar. Após a entrega dessa documentação, ele autorizou a realização da pesquisa. Já o ex-coordenador do curso apresentou-me ao coordenador do curso na época da pesquisa, que concordou, igualmente, com a realização da pesquisa.

### **3.3 Os instrumentos e o tempo da pesquisa**

Fiz uso da observação na tentativa de realizar “um mergulho profundo na vida do grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2011, p.189). Destaco o papel central que assumi, ao realizar a pesquisa, na medida em que coordenei, selecionei e interpretei o conjunto de fenômenos que presenciei no curso LINTEC.

Para a sistematização dessas observações, usei o diário de campo no qual anotei os diferentes momentos da pesquisa, incluindo incertezas, indagações e perplexidades. Segundo Tura (2011), o diário de campo é um recurso imprescindível que o pesquisador irá consultar seguidamente e, ao reler o que anotou, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nessa tarefa. No diário de campo, procurei registrar as impressões das aulas como um todo, destacando

os aspectos relacionados às práticas de escrita que chamavam a minha atenção. O diário de campo teve papel importante para reconstruir e compreender a dinâmica do grupo na dimensão temporal do período pesquisado, sendo, portanto, essencial no momento da seleção das aulas a serem analisadas.

Filmagens, gravações em áudio e fotografias também fizeram parte do registro etnográfico, servindo como fontes que contribuíram para identificar nas práticas de escrita dos participantes da pesquisa elementos que revelassem o seu processo de formação e teorização sobre o campo da linguagem e da tecnologia. Ressalto que a utilização desses recursos foi submetida à aprovação dos pesquisados.

No tocante às entrevistas, elas funcionaram como fonte de triangulação no processo de análise e de reconhecimento da cultura da classe em estudo. Permitiram, sobretudo, o contraste entre os diferentes significados que os membros do grupo atribuem às ações e aos eventos de escrita dos quais fizeram parte, possibilitando, assim, o acesso aos diferentes aspectos da vida social do grupo.

A observação ocorreu durante todo o período do curso LINTEC, ou seja, segundo semestre de 2012 e o ano de 2013. Foi necessário permanecer um ano e meio observando o curso, porque, quando se realiza “uma pesquisa a partir da abordagem etnográfica, é preciso ir mais devagar, observar e ouvir, descobrir o que está acontecendo, fazer algumas inferências e, então, planejar algum material” (STREET, 2010a, p.46). Adotei, assim, como princípio, nesta pesquisa trabalhar de modo holístico, ou seja, num diálogo entre o macro e micro.

Assumindo essa perspectiva holística, realizei 14 dias de observação presencial, sendo que em alguns dias permaneci no campo durante a manhã e a tarde. Isso significou, aproximadamente, um terço dos dias em que houve aulas presenciais. Desses 14 dias, obtive 54 horas de gravação em vídeo e em áudio. Durante todo o período do curso, acompanhei a turma virtualmente, ora

pela página criada no Facebook, denominada Especialização LINTEC, ora, especificamente, nas páginas específicas criadas na referida rede social para cada disciplina. O Quadro 4, logo a seguir, detalha os dias em que estive na IES, presencialmente e o período em que observei o curso no AVA.

Quadro 4 - Trabalho de campo no curso de especialização LINTEC

<b>Ago. 2012</b>	<b>Set. 2012</b>	<b>Out. 2012</b>	<b>Nov. 2012</b>	<b>Dez. 2012</b>
04 (Tarde)	01 (Tarde)	Observação no AVA.	Observação no AVA.	01 (Tarde)
11 (Manhã e tarde)	15 (Tarde)			Observação no AVA.
18 (Tarde)	22 (Manhã e tarde)			
25 (Manhã)	Observação no AVA.			
Observação no AVA.				
<b>Março 2013</b>	<b>Abr. 2013</b>	<b>Maió 2013</b>	<b>Jun. 2013</b>	<b>Jul. 2013</b>
02 (Manhã e tarde)	Observação no AVA.	17 (manhã)	15 (manhã)	RECESSO
16 (Manhã e tarde)		Observação no AVA.		
Observação no AVA.				
<b>Ago. 2013</b>	<b>Set. 2013</b>	<b>Out. 2013</b>	<b>Nov. 2013</b>	<b>Dez. 2013</b>
24 (Tarde)	Observação no AVA.	Observação no AVA.	Observação no AVA.	Observação no AVA.
			23 (manhã)	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Pelo Quadro 4, acima, demonstro que acompanhei sistematicamente a maior parte dos primeiros encontros das aulas presenciais, pois a primeira disciplina ofertada pelo curso LINTEC foi “Prática de Redação Científica” e, como tinha interesse nas práticas de escrita realizadas ao longo do curso

LINTEC, pressupunha que essa disciplina proporcionaria discussões e ferramentas para entender o que os alunos iriam escrever ao longo do curso. Com relação às outras disciplinas presenciais, observei pelo menos uma aula de cada disciplina do curso. No que se refere às aulas virtuais, acompanhei sistematicamente todas as ações dos participantes da pesquisa, pois a cada postagem realizada por um professor ou por um aluno do curso, era notificada por uma das ferramentas disponibilizadas pelo Facebook.

É interessante destacar que esse longo período em que permaneci no campo possibilitou que examinasse interligações entre os processos, repertórios de ações e conhecimentos demandados no cotidiano do curso LINTEC. Essas conexões intertextuais guiaram minhas análises, porque pude visualizar mais claramente “o papel pivô das práticas de letramento na articulação das ligações entre a experiência cotidiana das pessoas individualmente e instituições sociais e estruturas mais amplas” (MAYBIN, 2000, 197). Além disso, capacitou-me a explorar questões de poder pelo exame das relações entre contextos de níveis micro e macro.

### **3.4 O Instituto de Ensino Superior**

A IES escolhida para a realização da pesquisa originou-se das 19 escolas de Aprendizes e Artífices implementadas em 1909 no governo do Presidente Nilo Peçanha. Segundo Biagini (2005, p. 26), primeiramente, a IES foi instalada na avenida Afonso Pena, 1533, em Belo Horizonte, onde funciona atualmente o Conservatório de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escola oferecia ensino primário profissionalizante com cursos de serralheria, sapataria, ourivesaria, marcenaria e carpintaria para crianças carentes de 12 a 16 anos.

Somente em 1942, com o processo de industrialização brasileira, é que a escola se tornou técnica, primeiramente com o nome de Escola Técnica de Belo Horizonte e, em 1959, com a denominação de Escola Técnica Federal de Minas Gerais. Em 30 de junho de 1978, com a promulgação da Lei 6545 a instituição recebeu o nome atual. A aprovação dessa legislação representou um avanço institucional na medida em que ampliou as possibilidades de oferta de educação tecnológica em nível superior, incluindo graduação, pós-graduação *lato sensu* e licenciatura, além dos cursos técnicos, de educação continuada e das atividades de pesquisa (BIAGINI, 2005).

O programa de pós-graduação *lato sensu* LINTEC é oriundo do Programa de Capacitação dos Docentes do Ensino Técnico (PCDET) de 1988. O PCDET era destinado ao aperfeiçoamento de professores de todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) brasileiros e tinha como objetivo capacitar pessoal docente e técnico-administrativo das referidas escolas, “visando à otimização do desempenho profissional e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do ensino” (PROJETO..., 2010, p. 4).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia (2010, p.4), essa experiência representou “a oportunidade de estabelecer um padrão de procedimentos didático-pedagógicos que orientam até hoje as políticas de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*” na IES. No final da década de 1990, os cursos de especialização que compunham o PCDET foram abertos ao público geral. A partir de 1991, a experiência e as questões instigadas pelo PCDET levaram um grupo de professores a criarem o mestrado em Linguagem e Tecnologia em 2008.

Observando o histórico da instituição, evidencio que o curso LINTEC é fruto de um programa de formação continuada e sua trajetória incidiu na criação de um programa de Mestrado Acadêmico denominado Linguagem e Tecnologia. Talvez seja por isso que discentes do curso buscaram por esta

especialização, pois viram nessa formação a possibilidade de ingressar no Mestrado. Outro aspecto é a possibilidade de progressão na carreira de cinco alunos do curso LINTEC que eram docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Na PBH,<sup>19</sup> para que se possa progredir na carreira, a especialização não pode ser feita em qualquer instituição de ensino. Há uma lista de instituições, “ditas renomadas”, pelo poder público municipal, que são aceitas para a progressão na carreira de seus professores e a IES, em estudo, faz parte dessa lista.

### 3.5 O curso de especialização LINTEC

O curso LINTEC organiza-se sobre três temas: a tecnologia, as práticas de comunicação na sociedade contemporânea e a educação. Conforme indicado no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Linguagem e Tecnologia (2010), tais aspectos proporcionam

[...] interfaces teóricas e metodológicas que propiciam uma visão ampla da comunicação no atual sistema de mídia, tanto para aqueles que trabalham como gestores de informação, jornalistas e agentes culturais, quanto para aqueles que atuam na educação, esteja ela mediada por novas tecnologias ou não (PROJETO..., 2010, p. 5).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia (2010, p.6), o curso enfatiza os aspectos discursivos e tecnológicos da produção escrita e da leitura, além da familiarização com os recursos eletrônicos e seu aproveitamento em instituições de comunicação e de educação. E tem como objetivo geral “promover a atualização ou a requalificação de profissionais da linguagem, especialmente daqueles que trabalham na formação de outros indivíduos” e como objetivo específico, “fornecer fundamentação teórica sobre aspectos cognitivos, sociais, históricos e educacionais das linguagens e das tecnologias”.

---

<sup>19</sup> Cf. Decreto nº 13.556, de 23 de abril de 2009.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia percebo que esse indica e enfatiza uma orientação fundamentada em uma perspectiva social e contemporânea no tratamento da(s) linguagem(ens) e da(s) tecnologia(s). Anuncia que os aspectos “cognitivos, sociais, históricos e educacionais das linguagens e das tecnologias” serão considerados e que há uma preocupação com as maneiras como ocorre a comunicação, no atual sistema de mídia, para gestores de informação, agentes culturais e educadores. Percebo, então, pelo documento, que o curso está atrelado à dinâmica de comunicação instaurada em tempo de novas mídias. Entretanto, para compreender como essas proposições tomaram forma e adquiriram significado no decorrer do curso, é necessário examinar, ao longo desta tese, os processos interativos e discursivos estabelecidos entre participantes em sala de aula ao longo do tempo.

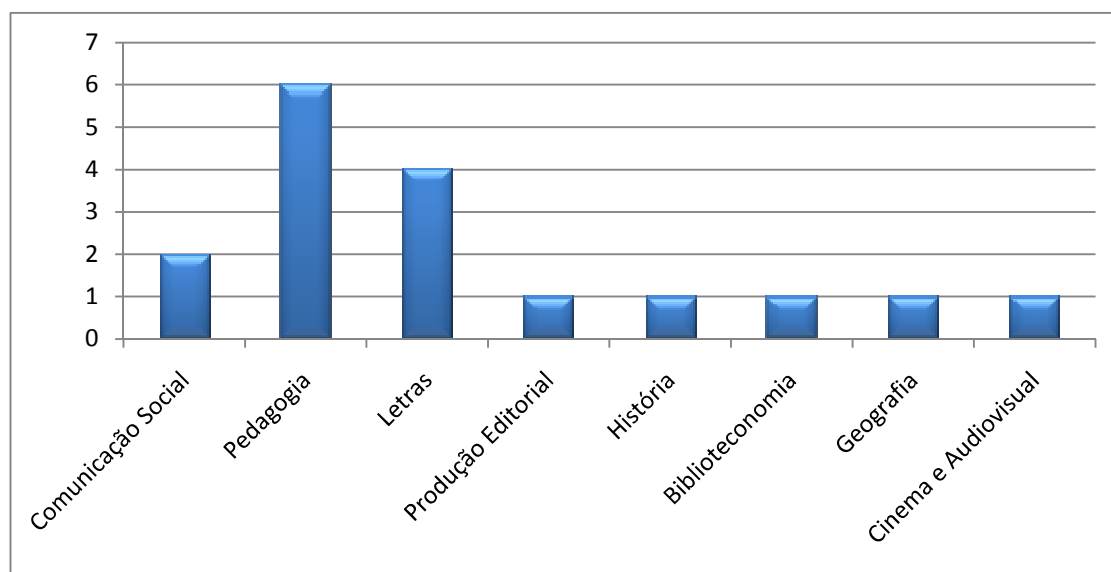
O Processo Seletivo para admissão de novos alunos é realizado esporadicamente, em diversas épocas do ano, de acordo com a aprovação de oferta de novas turmas pelos órgãos competentes da IES. A avaliação dos candidatos, ao ingresso no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, dá-se através de entrevista e da análise de *Curriculum vitae*.

A turma pesquisada é a terceira. Iniciou as suas atividades em agosto de 2012 e as encerrou em dezembro de 2013; totalizando, assim, dezoito meses. As aulas ocorreram aos sábados, das 08 horas às 16h30, havendo um intervalo para o almoço das 11h45 às 12h45.

O público alvo do LINTEC, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia (2010), são profissionais de Letras, Pedagogia, Comunicação Social, Ciência da Informação, Ciência da Computação e áreas afins. No Gráfico 1, abaixo, aponto a formação acadêmica da turma de 2012.



Gráfico 1 - Formação acadêmica dos alunos do curso LINTEC da turma 2012



Fonte: Elaboração própria, 2015.

A composição da turma observada confirmou a diversidade indicada nos materiais de divulgação do curso e no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia quanto ao perfil dos cursistas: um curso voltado tanto para aqueles que trabalham como gestores de informação, jornalistas e agentes culturais, quanto para aqueles que atuam na educação. (PROJETO..., 2010). Como se observa no Gráfico 1, acima, a turma era constituída por seis alunos formados em Pedagogia, quatro alunos em Letras, dois em Comunicação e cinco alunos formados, cada um deles, em Produção Editorial, História, Biblioteconomia, Geografia e Cinema e Audiovisual, respectivamente. Tal indicação sugere que a diversidade de experiências de engajamento em usos da linguagem e tecnologia seria um aspecto bem-vindo pelos organizadores na formação das turmas.

A turma era composta por 15 mulheres e dois homens. A média de idade dos alunos era de 30 anos. Dos 17 alunos que iniciaram o curso, 13 eram professores. Dois trabalhavam como técnicos administrativos em instituições de ensino e os outros dois trabalhavam em áreas não afins à educação. Em relação ao tempo de docência, notei a presença tanto de especialistas ou professores experientes, como de profissionais em fase inicial

de inserção no mercado de trabalho educacional. Dos 13 que eram professores, três alunos somavam mais de 15 anos, um com mais de 10 anos, cinco anos com mais de cinco e quatro com menos de quatro anos de docência. Entre esses profissionais, havia responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento do currículo em escolas públicas ou privadas da região metropolitana de Belo Horizonte, coordenadores de atividades pedagógicas, professores de várias disciplinas curriculares e profissionais que poderiam se tornar responsáveis por essas atividades após sua inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, direta ou indiretamente, o grupo pesquisado é ou pode vir a ser responsável por promover atividades de produção textual nos processos de ensino de várias disciplinas em diferentes níveis de ensino. Há, obviamente, expectativa de que o curso LINTEC possa contribuir para promover uma melhora da qualidade do ensino nos diferentes níveis de escolarização e, por extensão, do trabalho com a escrita nas escolas públicas e privadas.

Quanto aos professores do curso, em sua maioria, são doutores, como apresento no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Disciplinas e titulação dos professores do curso de especialização LINTEC

<b>Disciplina</b>	<b>Titulação dos professores</b>
Prática de Redação Científica (presencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos
Linguagens e Mediações Tecnológicas (presencial)	Doutorado em Comunicação
Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção (presencial)	Doutorado em Literatura Brasileira
Novos Letramentos (semipresencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos
Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens (presencial)	Doutorado em Literatura Brasileira/ Mestrado em Estudos de Linguagens
Narrativas Visuais (presencial)	Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa/ Mestrado em Estudos de Linguagens
Metodologia Científica (presencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos
Processos Históricos em Tecnologia (presencial)	Doutorado em Educação
Leitura, Escrita e Hipertexto (presencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos
Produção em Ambientes Digitais (a	Mestrado em Estudos de Linguagens/

distância)	Mestrado em Estudos de Linguagens
Discurso das Mídias (presencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos
Seminários de TCC (presencial)	Doutorado em Estudos Linguísticos

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre o Quadro 5, constato que seis professores são doutores em Estudos Linguísticos, três professores são doutores em Literatura, um em Comunicação e um em Educação. A disciplina Produção em Ambientes Digitais contou com dois docentes e não apenas um, como ocorreu com outras disciplinas. Além disso, as disciplinas Literatura, Artes Visuais e Narrativas Visuais tiveram professores auxiliares para os titulares. O corpo docente do curso, então, foi formado por 13 professores titulares e dois professores auxiliares. Dentre os professores titulares, nove docentes compunham o quadro de professores efetivos da IES.

No que se refere à matriz curricular, verifico que o curso é organizado em dez disciplinas com carga horária de 30 horas cada uma, subdivididas em módulos. Em cada módulo são ofertadas de duas a três disciplinas. O Quadro 6, abaixo, apresenta as disciplinas que compõem o curso com os seus respectivos ementários e objetivos.

Quadro 6: Matriz curricular do curso especialização LINTEC

<b>Módulo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga/horária</b>	<b>Ementário</b>	<b>Objetivos</b>
1	Prática de Redação Científica	30	Levantamento dos princípios que norteiam a leitura e a produção de textos científico-acadêmicos, em particular os gêneros de síntese (esquema, resumo, sinopse, resenha crítica) e os gêneros acadêmicos (projeto de pesquisa, trabalho final, ensaio, artigo científico, monografia), considerando as características mais relevantes, as estratégias de raciocínio e argumentação que envolvem a elaboração textual e os recursos coesivos e organizacionais mais utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e participar de práticas discursivas acadêmicas;</li> <li>• Utilizar os mecanismos de coesão e de coerência que promovem a textualidade;</li> <li>• Utilizar a norma da língua padrão, segundo convenções sociais;</li> <li>• Empregar normas de padronização dos gêneros de textos científico-acadêmicos;</li> <li>• Elaborar textos científico-acadêmicos, estabelecendo suas próprias estratégias de produção.</li> </ul>
1	Linguagens e Mediações Tecnológicas	30	Concepção de linguagem; linguagem mediada; mediações tecnológicas; níveis de mediação; remediação; interfaces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as relações complexas entre linguagens e tecnologias;</li> <li>• Analisar tipos de mediação tecnológica;</li> <li>• Analisar interfaces linguagem/tecnologia.</li> </ul>
2	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção	30	Tecnologia e transformação da percepção; modernidade, pós-modernidade e modernização; homem-máquina e sociedade contemporânea; avanço tecnológico e o lugar do humano; discurso científico e transdisciplinaridade; dispositivos de controle e potência do homem comum; espaço racional e paisagens utópicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar teorias contemporâneas relacionadas aos conceitos de espaço, tecnologia, biopolítica, criatividade e suas articulações com as categorias de sociedade e cultura;</li> <li>• Avaliar o impacto que as informações da tecnociência e as estratégias de racionalização do espaço público operam na experiência e no imaginário do cidadão comum;</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir aspectos que permeiam os estudos e os debates relacionados à politização da tecnologia e à reinvenção do cotidiano;</li> <li>• Analisar teorias contemporâneas relacionadas aos conceitos de espaço, tecnologia, biopolítica, criatividade e suas articulações com as categorias de sociedade e cultura;</li> <li>• Avaliar o impacto que as informações da tecnociência e as estratégias de racionalização do espaço público operam na experiência e no imaginário do cidadão comum;</li> <li>• Discutir aspectos que permeiam os estudos e os debates relacionados à politização da tecnologia e à reinvenção do cotidiano.</li> </ul>
2	Novos Letramentos	30	Conceito de letramento; agências de letramento; graus de letramento; letramento e alfabetização; novos letramentos; letramento digital, informacional e visual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer conceitos de letramento;</li> <li>• Propor questões sobre letramentos e novos letramentos.</li> </ul>
3	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	30	Estudo das relações entre poesia e outras artes, considerando o uso das tecnologias da informática, do vídeo e de outros recursos midiáticos na produção poética contemporânea e seu impacto sobre a linguagem. Aspectos da convergência entre o verbal e o não verbal, o real e o ficcional, a materialidade e a imaterialidade do signo, a arquitetura temporal e linear versus a construção hipermidiática e rizomática do texto. Estudo do uso das novas tecnologias da informática, do vídeo e outros recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as principais modalidades de textos verbais e visuais, produzidos em interface com meios eletrônicos e outros recursos tecnológicos;</li> <li>• Conhecer as bases da fundamentação semiótica;</li> <li>• Analisar modalidades de formas visuais e sonoras;</li> <li>• Refletir sobre as relações entre pensamento e linguagem;</li> <li>• Identificar possibilidades oferecidas por recursos intermídia na criação estética e no</li> </ul>

			<p>mediáticos na produção poética contemporânea e seu impacto sobre a linguagem, tendo em vista a produção de sentidos e os processos cognitivos envolvidos na apreensão dos “objetos” poéticos resultantes da interface com tais tecnologias.</p>	<p>processo de cognição;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância dessas novas linguagens para o processo de ensino aprendizagem.</li> </ul>
3	Narrativas visuais	30	<p>Abordagem comparativa das narrativas por meio de imagens em diversos meios e suportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar narrativas imagéticas.</li> </ul>
3	Metodologia Científica	30	<p>Construção do conhecimento científico; tipos de pesquisa científica; métodos e instrumentos de pesquisa; coleta de dados; redação acadêmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os tipos de pesquisa possíveis;</li> <li>• Selecionar um tipo de pesquisa que deseje desenvolver na especialização.</li> </ul>
3	Processos Históricos em Tecnologia	30	<p>História dos processos de publicação; história e formação do leitor no mundo ocidental; história e formação do leitor no Brasil; tecnologias da leitura e da escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os processos históricos da tecnologia que trouxeram implicações para as práticas da leitura e da escrita.</li> <li>• Analisar os impactos das diversas tecnologias de publicação e leitura para a formação do leitor.</li> </ul>
3	Leitura, Escrita e Hipertexto (on-line)	30	<p>O que é e como acontece a leitura; teorias sobre a leitura; breve história da escrita; leitura e escrita; autor e leitor; interação; hipertexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar textos e hipertexto, diferenciando práticas e processos de leitura.</li> <li>• Propor questões sobre leitura na contemporaneidade.</li> </ul>
4	Produção em Ambientes Digitais (on-line)	30	<p>Desenvolvimento de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs); processos estratégicos para a informação digital; linguagem de novas mídias e Mediação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar processos e produtos ligados às mídias digitais, em relação às etapas de planejamento, execução, desenvolvimento e gerenciamento.</li> </ul>
4	Discurso das Mídias	30	<p>Análise do papel da mídia na sociedade contemporânea; a concepção de espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a relação entre discurso e sociedade;</li> </ul>

			público midiaticado; estudo dos mecanismos de produção de sentido nos discursos veiculados pelas mídias; estudo dos diferentes dispositivos e textos midiaticados; estudo de estratégias de inserção dos diversos gêneros discursivos na mídia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as especificidades do discurso midiático;</li> <li>• Relacionar estratégias discursivas e intencionalidade comunicativa;</li> <li>• Analisar o agenciamento signo em textos midiáticos.</li> </ul>
4	Seminários de TCC	30	Não há informações no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Linguagem e Tecnologia.	Não há informações no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Linguagem e Tecnologia.

Fonte: Quadro elaborado a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia, 2010, p. 4

Examinando o Quadro 6, acima, verifico que as disciplinas são divididas em quatro módulos. O primeiro discute a escrita acadêmica e a inter-relação da linguagem com as mediações tecnológicas. O segundo aborda o processo histórico das tecnologias e os conceitos de letramentos. O terceiro tem o seu foco nos novos processos de leitura e de escrita propiciados pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Ademais, o projeto de pesquisa para a realização da monografia é discutido na disciplina Metodologia Científica. Saliento que as aulas de Metodologia Científica também ocorreram no quarto módulo, que contempla, ainda, a apresentação dos TCCs. No último módulo, discute-se acerca da linguagem de novas mídias e da mediação tecnológica.

Quanto à produção textual, evidencio a partir da leitura dos ementários que as disciplinas voltam-se também para o campo da escrita. Isso é notado por mim pela leitura dos tópicos discutidos ao longo do curso: “levantamento dos princípios que norteiam a leitura e a produção de textos científico-acadêmicos”; “redação acadêmica”; “breve história da escrita”; “letramento digital; informacional e visual”; entre outros. Tal ocorrência levou-me a indagar como tais temáticas têm sido contempladas e quais significados são atribuídos à escrita nesse contexto de formação, seja quando a escrita é o objeto de estudo, seja quando a escrita integra as práticas de ensino promovidas nesse contexto.

Dessa forma, tendo em vista essas considerações relativas às temáticas contempladas em cursos de especialização e o perfil dos seus alunos, pareceu-me legítimo esperar que esse curso me propiciasse a reflexão sobre o lugar ocupado pela produção escrita nos processos de ensino, seja como objeto de ensino e aprendizagem, seja como recurso utilizado para o ensino e avaliação de outros conteúdos curriculares. A partir desse entendimento, entendo que seja relevante examinar como a escrita tem sido abordada e os significados que lhe são atribuídos nesse contexto de formação.



### 3.6 O desenvolvimento de uma lógica de investigação

Como já foi dito anteriormente, fiz uso da filmagem e da observação, através da inserção no cotidiano do curso de especialização LINTEC. Além do mais, as entrevistas e/ou conversas com os participantes<sup>20</sup> do grupo observado contribuíram para descobrir as interpretações sobre as situações que observei e filmei. Dessa maneira, pude comparar e interpretar as ações e as respostas dadas em diferentes momentos e situações.

O etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhe por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos (ERICKSON, 2001, p.13).

Abordei os participantes da pesquisa (docentes que estão em processo de formação continuada) em situações de escrita no curso de especialização LINTEC, acompanhando seus diálogos a respeito da escrita, observando e filmando seus gestos e comportamentos diante de suportes de texto diversos (caderno, livro, computador etc.).

Tal tarefa implicou um exercício de afastamento das concepções construídas ao longo da minha trajetória enquanto professora. Esse afastamento propiciou-me um encontro com a novidade trazida pelos participantes da pesquisa e suas práticas.

Ao longo do segundo semestre de 2012 e do ano de 2013, acompanhei, presencialmente e/ou virtualmente, o curso de Especialização LINTEC. Durante as aulas presenciais, eu me sentava em uma das mesas atrás da sala, procurando não perturbar as atividades em andamento. Na maior parte dos dias, a câmera ocupou o fundo da sala, na ala esquerda. Do ponto de vista dos professores e dos alunos, minha presença na sala de aula não os perturbou.

---

<sup>20</sup> Ressalto que, quando da escrita da tese, todos os nomes dos envolvidos foram substituídos por um codinome que foi escolhido pelos participantes da pesquisa.

Contudo, é importante ressaltar que, nas primeiras aulas observadas, os alunos ficaram apreensivos com a presença da câmera. Observei que muitos buscavam lugares próximos a mim para que eu não os pudesse filmar. Ainda, com relação às filmagens, fiz poucas alterações no posicionamento da câmera para que ela não atrapalhasse e interviesse o mínimo possível no andamento das aulas.

Durante a pesquisa, envolvi-me com a vida dos participantes da pesquisa e com as suas práticas. Foram vários cafés da manhã, chás de bebê, almoços, caronas e outros acontecimentos que compartilhei com os participantes da pesquisa envolvidos no trabalho. Essas atividades foram muito favoráveis para a realização da pesquisa, porque tive a oportunidade de conhecer os participantes para além da sala de aula. Além do mais, destaco que, durante esses acontecimentos, sempre havia comentários das atividades avaliativas do curso LINTEC que, de modo geral, se constituíram de produções textuais escritas. Entre essas atividades avaliativas, recordo-me de quando os alunos estavam construindo os seus projetos de pesquisa para o TCC e das várias vezes que me procuraram para ajudá-los na construção dos seus objetos de pesquisa. Entendo que a proximidade gerada em meio a esses acontecimentos propiciou-me essa troca de experiências entre mim e os alunos do curso LINTEC.

### **3.7 A lógica da investigação em uso na pesquisa**

No exercício de apresentar o desenvolvimento de uma lógica de investigação, outras questões surgiram por meio dos processos de indagação sobre os dados. Através desse processo, pude construir dados sobre as filmagens e os diversos artefatos coletados em campo. Esse processo foi caracterizado por Spradley (1980) como ciclo da pesquisa etnográfica e forneceu subsídio teórico para examinar as práticas de escrita dos professores

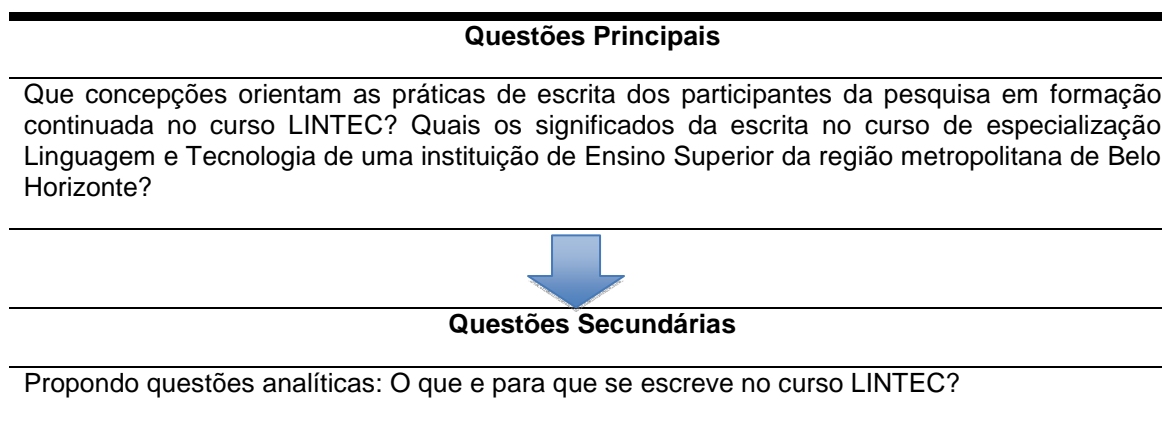
em um contexto de formação continuada. Segundo Andrade (2013), o ciclo da pesquisa etnográfica

explicita a natureza responsivo-interativa e reflexiva da análise etnográfica e tal abordagem inclui modificações do projeto original, busca de respostas para novas questões, busca por novos dados que se sustenta na compreensão obtida por meio da perspectivaêmica. A apreensão dos “significados locais” por meio da observação, das filmagens e das entrevistas comporta esse vai e vem de análises, essas mudanças e renovações de questões (ANDRADE, 2013, p.56-57).

O ciclo da pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1980) nesta tese iniciou com as seguintes questões gerais: Quais os significados da escrita no curso de especialização Linguagem e Tecnologia de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte? Que concepções de escrita orientam as práticas de escrita no curso LINTEC?

No intuito de responder essas questões gerais, assumi uma série de tratamentos e análises de dados que foram orientados por questões secundárias que emergiram das indagações sobre os dados e evidências geradas no processo. A lógica de investigação em uso, nesta pesquisa, está representada no Quadro 7, abaixo, elaborado com base no trabalho de Green, Dixon e Zaharlic (2002). Neste quadro, busquei estabelecer a relação entre as perguntas de caráter mais geral, tomada como referência, e as questões que emergiram da análise do banco de dados de forma reflexiva.

Quadro 7 - Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa



---

Representando os dados: Elaboração de quadros e de gráficos em que mapeei todas as aulas presenciais e virtuais.

Analisando os eventos: Por meio desse quadro e dos gráficos, pude identificar de que forma a escrita ocorreu no curso LINTEC nos ambientes presenciais e a distância.

---



---

Propondo questões analíticas: Quais são os gêneros textuais produzidos no curso LINTEC?

Representando os dados: Nas aulas presenciais e virtuais, a partir dos quadros citados no tópico anterior, pude construir outros quadros em que identifiquei os principais gêneros textuais.

Analisando os eventos: Por meio desses quadros, pude observar que os alunos produziram gêneros textuais científicos e gêneros textuais que foram utilizados como ferramentas pedagógicas. Além disso, fizeram PPT que pode ser considerado uma produção híbrida que envolve recursos verbais e não verbais.

---



---

Propondo questões analíticas: Qual/ quais o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) a escrita dos participantes de uma turma de especialização?

Representando os dados: Seleção de um evento de letramento na aula presencial e um evento de letramento na aula virtual.

Analisando os eventos: A partir da descrição, da análise e da interpretação do evento de letramento foi possível compreender a forma como a escrita foi socialmente construída pelos participantes da pesquisa.

---



---

Propondo questões analíticas: De que forma os alunos são orientados acerca da escrita acadêmica no curso LINTEC?

Representando os dados: Análise das propostas de produção textual.

Analisando os eventos: Com exceção da disciplina Prática de Redação Científica, observei que a “prática de mistério” (LILLIS, 1999) foi instituída nas outras disciplinas do curso LINTEC.

---



---

Propondo questões analíticas: Como se escreve no curso LINTEC?

Representando os dados: Análise das produções escritas dos alunos.

Analisando os eventos: Por meio das microanálises realizadas foi possível compreender como se deram as práticas de escrita realizadas no *feed* de notícias do Facebook e na produção escrita de uma resenha acadêmica.

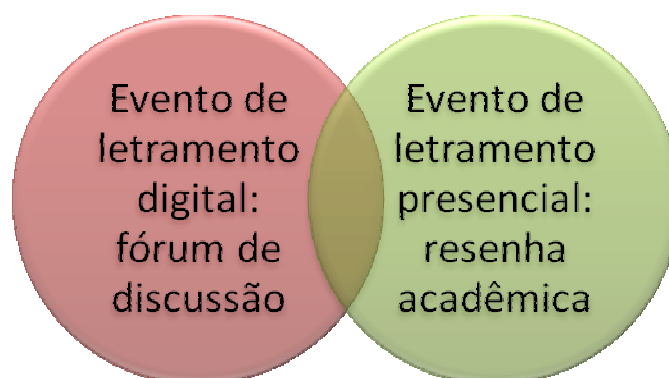
---

A partir das questões gerais, outras cinco questões secundárias surgiram e foram fruto do recorte que fiz de dois eventos de letramento. Para que pudesse eleger esses eventos, primeiramente, apresentei, de modo geral, a organização das aulas e as práticas de escrita ocorridas nas aulas presenciais e virtuais do curso LINTEC, buscando traçar a natureza intertextual de como os participantes da pesquisa se engajavam na produção escrita na turma pesquisada.

Por meio disso, identifiquei os casos expressivos<sup>21</sup> desta pesquisa que segundo Castanheira (2004, p. 15), se referem às “narrativas de casos etnograficamente identificados de maneira pormenorizada e refinada, de forma a evidenciar as condições semióticas e sociais de sua ocorrência e fornecer elementos para a produção de inferências teóricas” necessárias para a construção de conhecimento sobre as práticas de escrita no curso de especialização LINTEC.

Na Figura 1, a seguir, apresento os casos expressivos que serão descritos, analisados e interpretados (WOLCOTT, 1994) nos capítulos seguintes.

Figura 1- Casos expressivos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Os casos expressivos escolhidos me capacitaram a estabelecer conexões e intertextualidades (MAYBIN, 2000) teoricamente válidas entre

---

<sup>21</sup> A expressão casos expressivos foi proposta como alternativa de tradução para o conceito de *telling case* proposto por Mitchell (1984).

eventos e fenômenos. Além disso, as circunstâncias específicas de um caso serviram para tornar as relações teóricas aparentes (MITCHEL, 1984). Como se observa na Figura 1, acima, escolhi dois eventos de letramentos, sendo um, numa aula presencial e o outro, numa aula a distância.

O evento de letramento sobre resenha ocorreu no dia 18/08/2012, no período da tarde, com a professora da disciplina Prática de Redação Científica. Já o evento de letramento digital ocorreu no Facebook, tomado como AVA, no período de 29/09/2012 a 18/10/2012, com a professora de Novos Letramentos.

Para a escolha desses eventos de letramento presencial e digital, metaforicamente, fiz um exercício similar ao de ajustar a lente de uma câmera fotográfica. Em outras palavras, foquei no todo para a compreensão das partes. Dessa forma, primeiramente, apresentei a sala de aula presencial e virtual. Em seguida, contextualizei as disciplinas. Depois, fiz um levantamento do que se escreve, como se escreve e com que propósito se escreve nas doze disciplinas do curso LINTEC. Após esse levantamento geral, foi possível identificar intertextualidades (MAYBIN, 2000) presentes nas dez disciplinas ocorridas presencialmente e nas duas disciplinas realizadas a distância; possibilitando-me; assim, eleger os referidos casos expressivos.

A análise dos dois casos expressivos como experiências situadas em que a escrita esteve presente permitiu apoiar-me em uma argumentação sobre como os princípios gerais derivados de determinada orientação teórica são manifestados em uma dada circunstância (MITCHELL, 1984; CASTANHEIRA, 2004).

Na próxima seção, apresento algumas considerações sobre as formas de transcrição na pesquisa.

### 3.8 O processo de Transcrição

A partir da seleção dos eventos, realizei a transcrição das filmagens e das gravações de áudio. Essas transcrições trouxeram novas formas de aproximação e organização dos dados, possibilitando a retomada de situações e a reconstrução/refinamento das análises.

As falas foram transcritas em unidades de mensagem e colocadas em itálico. A unidade de mensagem é definida por Gumperz (1982) como a unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos. A transcrição por unidades de mensagem ancora-se na maneira como as pessoas pronunciam e se interagem. Elas não produzem sentenças completas, mas unidades de mensagem. Assim, por adotar a unidade de mensagem para o processo de transcrição, não considere as formas gramaticais da escrita. Os sinais utilizados para a transcrição foram adaptados de Kleiman e Matêncio (2005) e Neves (2010), como mostro no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8- Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrência	Sinal	Exemplos
Entonação enfática	Maiúsculas	<i>em TODOS os gêneros acadêmicos/</i>
Alongamento de vogal ou de consoante	:::	<i>e logo um parágrafo gran:::ção</i>
Interrogação	?	<i>todo mundo sabe o que é texto justificado?</i>
Unidade de mensagem	/	<i>Gostaria de começar dizendo duas coisas/</i>
Pausas e inconclusões	...	<i>primeiro que...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>é bom que você (inaudível)</i>
Hipótese do que não se falou	[ ]	<i>[de um filme, de um texto acadêmico]</i>
Ações	(( ))	<i>((professora olha para trás para ver o que</i>

		Alice está fazendo))
Sobreposição de falas	┌	<i>eu acho que/ ela fez introdução/ descrição/ exemplo/ e conclusão/ [</i> <i>ah/ eu já não acho que/ tem esta unidade assim não/</i>

Fonte: Quadro adaptado de Matêncio (2005) e Neves (2010).

Por último, ressalto que neste capítulo, foram evidenciadas as decisões tomadas ao longo do processo investigativo e o modo como tal processo se desenvolveu, de acordo com as diferentes formas de organização dos dados com o objetivo de deixar transparecer a lógica de investigação desta pesquisa.

No próximo capítulo, discuto as aulas presenciais no curso LINTEC.



## 4 AULAS PRESENCIAIS NO CURSO LINTEC

Analisando o cronograma<sup>22</sup> do curso LINTEC, fica evidente que as aulas ocorreram de modo presencial e a distância, sendo que a maior parte das aulas aconteceu presencialmente. Diante disso, neste capítulo, busco analisar e compreender as práticas de escrita dos participantes da pesquisa no contexto presencial de aprendizagem. Organizei esta seção em cinco partes. Na primeira, apresento a sala de aula presencial do curso LINTEC. Na segunda, mostro, brevemente, a organização das aulas presenciais. Na terceira, realizo um levantamento do que se escreve, como se escreve e com que propósito se escreve no curso de especialização. Na quarta, analiso um dos dias de aula como um caso expressivo (MITCHELL, 1984). Por último, exploro o *feedback* dado pela professora aos alunos acerca da produção de texto realizada sobre uma obra literária. Procurei, dessa forma, examinar se e como os participantes do curso refletiram sobre a natureza social da escrita e identificar o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) a escrita dos participantes dessa turma de pós-graduação *lato sensu*.

### 4.1 Sala de aula presencial

Conforme Andrade (2013), os pressupostos teóricos da etnografia interacional (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002) entendem a sala de aula como uma atividade humana. Para essa perspectiva

a sala de aula, então, se configura como um grupo social (uma turma) construído pelos seus indivíduos [...]. À medida que se relacionam e convivem, esses indivíduos desenvolvem seu próprio modo de trabalhar junto e interagir em busca de seus objetivos específicos, criando, assim, ao longo do tempo, padrões de vida e práticas culturais. É isso que distingue uma

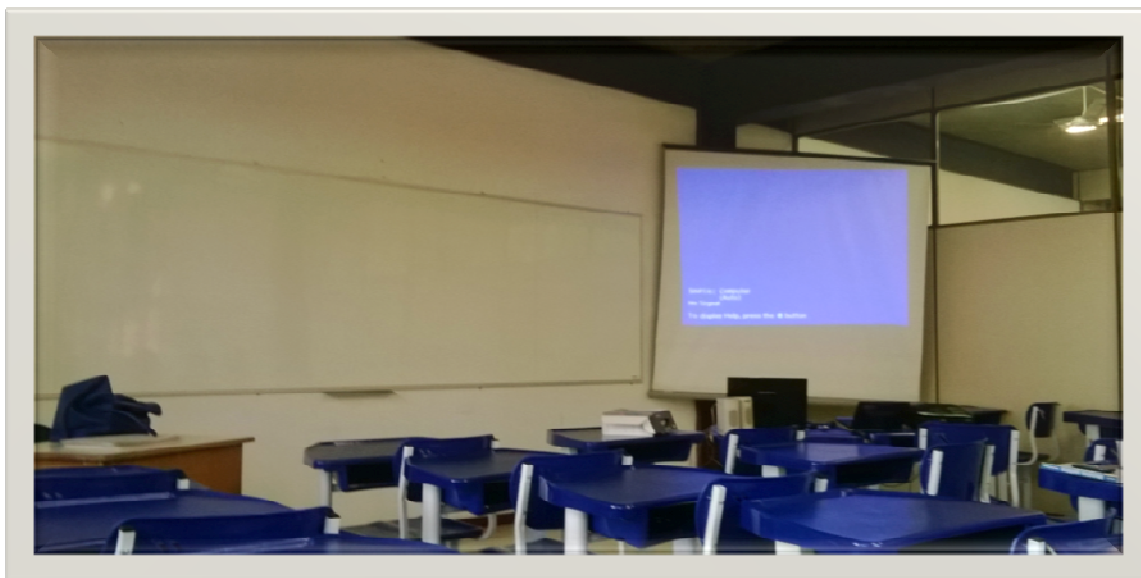
---

<sup>22</sup> Cf. Anexo B

sala de aula da outra. Esses padrões de vida e práticas culturais incluem modos específicos de agir e interagir nesse grupo, modos de interpretar as ações e práticas sociais de seus membros e modos de avaliar o que é significativo para si mesmo e para os outros (ANDRADE, 2013, p.107).

Partindo, então, do pressuposto de que a sala de aula deve ser compreendida como uma cultura com suas normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002), nesta pesquisa, a sala de aula, então, se configurou, como um grupo social construído pelos seus indivíduos: professores titulares<sup>23</sup>, professores auxiliares<sup>24</sup> e alunos do curso de especialização LINTEC. Por meio da análise de como, sob quais condições, de quais maneiras, com quais artefatos textuais os alunos e os professores se engajam nas práticas de escrita, explorei o que foi considerado como escrita no espaço físico mostrado na Figura 2, abaixo.

Figura 2- Sala de aula presencial



Fonte: Foto própria, 2015.

---

<sup>23</sup> Professores titulares são pertencentes ao quadro permanente do curso LINTEC.

<sup>24</sup> Professor auxiliares são docentes substitutos dos titulares do curso LINTEC.

De modo geral, a maioria das aulas do curso LINTEC ocorreu no espaço físico representado pela Figura 2. No início do curso, a turma não possuía uma sala de aula fixa. Somente no terceiro mês de aulas que os alunos tiveram uma sala certa. Havia dias que a coordenação do curso mudava a sala e nós (eu e os alunos) ficávamos perdidos na instituição em busca do local onde as aulas iriam acontecer.

Explorando a Figura 2, acima, constato que a sala de aula do curso LINTEC não foge aos padrões de uma sala de aula convencional. Do lado esquerdo da imagem, verifico a mesa do professor. Ao lado da mesa há um quadro branco e do lado deste quadro há uma tela de projeção. De frente dessa tela há um projetor multimídia, um computador e duas caixas de som. De frente da mesa do professor, do quadro branco e da tela de projeção há as carteiras que estão dispostas em fileiras.

Com relação ao posicionamento das carteiras, verifico a partir das notas de campo e das filmagens realizadas, que na maior parte das aulas do curso LINTEC, as carteiras estiveram posicionadas em fileiras, como se observa na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Posicionamento das carteiras numa aula presencial



Fonte: Foto própria, 2015.

Normalmente, os alunos permaneciam sentados em suas carteiras e, ocasionalmente, se levantavam para tomar café do lanche comunitário que traziam ou para sair da sala. Os professores, na maior parte das aulas observadas, utilizavam o projetor multimídia para a exposição do conteúdo. Quando os alunos realizavam atividades de escrita na sala de aula, observei uma reconfiguração das carteiras, uma vez que a maioria dessas atividades foram realizadas em grupo, fazendo com que os alunos se agrupassem.

## 4.2 Organização das aulas presenciais

Entendendo que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem a partir de um sistema universal, autônomo e independente da cultura (STREET, 1984), e que, por isso, as práticas de letramentos acadêmicos se constroem a partir de sentidos e usos situados de letramentos,

nesta seção, apresento uma visão panorâmica da organização das aulas presenciais observadas durante a realização do trabalho de campo. Utilizei como estratégia a construção de mapas para uma maior visualização do todo.

Os mapas, conforme mencionado no Capítulo 3, foram elaborados levando em consideração a orientação teórica que concebe o ato de mapear como um processo conceitual (ANDRADE; GREEN; CASTANHEIRA, 2012). Nessa perspectiva, “cada forma de elaborar um mapa de análise traz consigo modos particulares de representar os eventos e contribui para o potencial expressivo de cada estudo” (ANDRADE, 2013, p.116).

O mapa, a seguir, apresenta, na primeira e na segunda coluna as disciplinas e as datas, respectivamente. Na terceira coluna, descrevo, brevemente, as atividades realizadas. Essas atividades foram registradas de forma bem sintética, com o objetivo de se ter uma visão mais geral das aulas presenciais no grupo pesquisado.

Quadro 9 - Levantamento dos eventos de letramento nas aulas do LINTEC

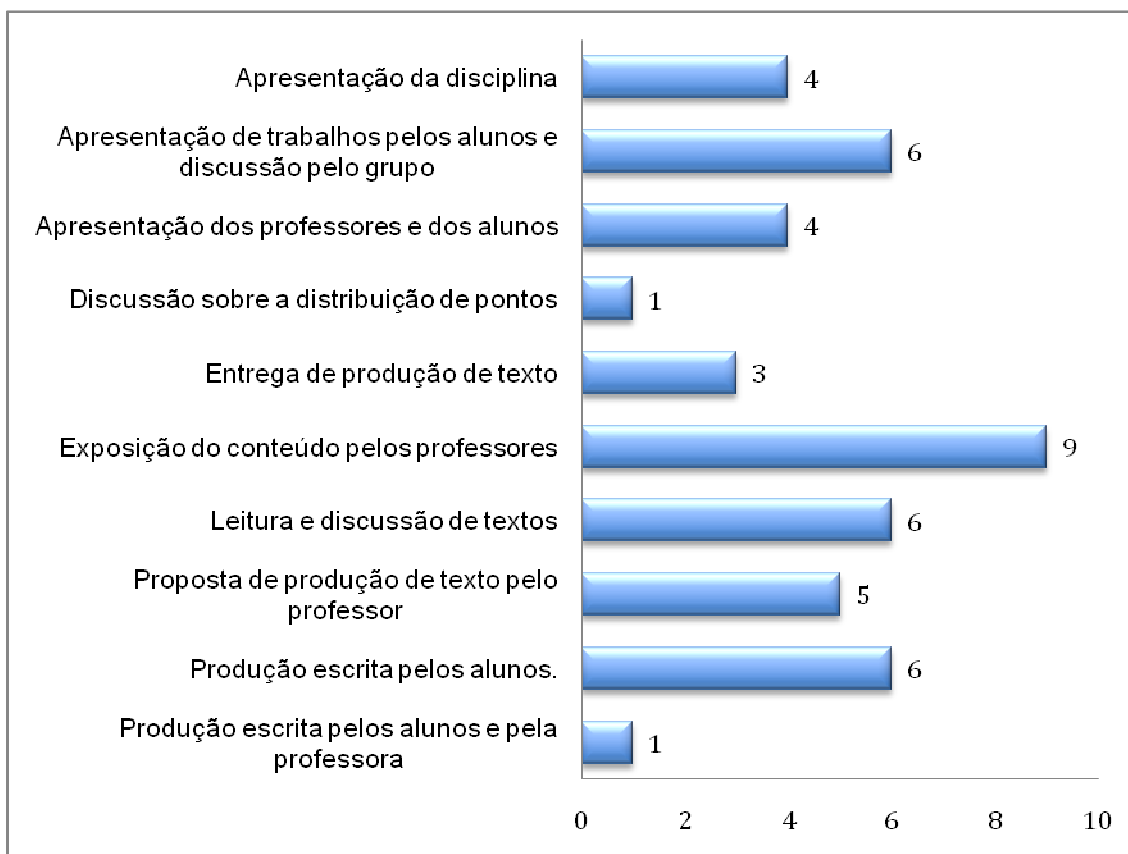
<b>Disciplina</b>	<b>Data</b>	<b>EVENTOS DE LETRAMENTO</b>
Práticas de Produção de Textos	04/08/2012 - Tarde	Apresentação da professora e dos alunos. Apresentação da disciplina. Exposição do conteúdo pela professora. Produção escrita pelos alunos e pela professora.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	11/08/2012 – Manhã	Exposição de conteúdo pela professora. Produção escrita pelos alunos.
Prática de Redação Científica	11/08/2012 – Tarde	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pela professora. Exposição de conteúdo pela professora. Produção escrita pelos alunos.
Prática de Redação Científica	18/08/2012 – Tarde	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pela professora. Produção escrita pelos alunos.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	25/08/2012 – Manhã	Exposição de conteúdo pela professora. Produção escrita pelos alunos.
Prática de Redação Científica	01/09/2012 – Tarde	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pela professora. Exposição de conteúdo pela professora. Produção escrita pelos alunos.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	22/09/2012 – Manhã	Exposição de conteúdo pela professora. Proposta de produção de texto pela professora.
Prática de Redação Científica	22/09/2012 – Tarde	Exposição de conteúdo pela professora. Proposta de produção de texto pela professora.
Prática de Redação Científica	29/09/2012 – Tarde	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pelo professor. Proposta de produção de texto pela professora. Produção escrita pelos alunos.

Novos Letramentos	01/12/2012 – Tarde	Apresentação de trabalho pelos alunos e discussão pelo grupo. Entrega de produção de textos pelos alunos.
Tecnologia de Espaço: racionalidade e invenção	02/03/2013 – Manhã	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pelo professor. Proposta de produção de texto pelo professor.
Novos Letramentos	02/03/2013 – Tarde	Apresentação de trabalho pelos alunos e discussão pelo grupo. Entrega de produção de textos pelos alunos.
Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	16/03/2013 - Manhã	Apresentação dos professores e dos alunos. Apresentação da disciplina. Exposição do conteúdo pelo professor.
Narrativas Visuais	16/03/2013 - Manhã	Apresentação dos professores e dos alunos. Apresentação da disciplina. Leitura e discussão de texto pelos alunos e pelo professor. Exposição do conteúdo pelo professor. Proposta de produção de texto pelo professor.
Metodologia Científica	18/05/2013 – Manhã	Apresentação dos professores e dos alunos. Apresentação da disciplina. Apresentação de trabalho pelos alunos e discussão pelo grupo.
Processos Históricos em Tecnologia	15/06/2013 – Manhã	Leitura e discussão de texto pelos alunos e pelo professor.
Leitura, escrita e hipertexto	24/08/2013 – Tarde	Discussão sobre a distribuição de pontos. Entrega de produção de textos pelos alunos. Apresentação de trabalho pelos alunos e discussão pelo grupo.
Discurso das Mídias	26/10/2013 – Manhã	Apresentação de trabalho pelos alunos e discussão pelo grupo.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Pelo Quadro 9, construí o Gráfico 2 que apresenta o levantamento geral dos eventos de letramento ocorridos na sala de aula presencial.

Gráfico 2 - Levantamento dos eventos de letramento nas aulas do LINTEC



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Observando o Quadro 9 e o Gráfico 2, noto que participar de um curso de pós-graduação *lato sensu* pressupõe, necessariamente, o engajamento do estudante em variadas práticas e eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Além de saber ouvir o professor e os colegas, bem como se expressar oralmente diante deles no decorrer de aulas e atividades afins, o aluno é chamado, de forma particular, a participar de atividades que conferem visibilidade central a práticas de leitura e escrita de gêneros textuais.

Pela análise do Quadro 9 e do Gráfico 2, percebo que as aulas expositivas foram predominantes no curso LINTEC, ou seja, nove ocorrências. Houve seis ocorrências nas aulas em que houve a leitura e discussão de



textos, assim como nas aulas de apresentação de trabalhos e de produção escrita.

As aulas em que houve leitura e discussão de textos apresentaram certo padrão. De modo geral, os professores e alunos trocavam turnos na leitura oral, seguida de discussão e debate do texto. A leitura oral do texto era feita por determinado aluno, conforme a solicitação do professor que definia quem teria o turno para ler trechos do texto para a turma. No curso LINTEC, os alunos leram diversos gêneros textuais nas aulas presenciais, quais sejam: artigos científicos, *checklist*, resumo, resenha, poesias, capítulos de livro e outros.

Nas aulas em que houve apresentação de trabalhos, os alunos utilizaram o projetor multimídia para debates, seminários, exercícios orais e escritos. Ao longo dessas exposições, os discentes eram interrompidos pelos professores para que pudessem discutir um determinado tópico. De modo geral, as atividades foram em grupo; predominando, assim, sobre as atividades individuais. Percebo, ainda, que, embora, as apresentações de trabalhos focassem mais, claramente, o uso da oralidade, não posso deixar de assinalar uma relação desse uso com a produção escrita, pois a escrita tornou-se o apoio para o evento de letramento oral.

Com relação à escrita, que é o foco deste trabalho, evidencio que, em seis aulas, os alunos escreveram em sala. Sendo que, em uma das aulas, os alunos e a professora fizeram um texto coletivo. Noto, ainda, que em cinco aulas, os professores apresentaram proposta de produção de texto. Em três aulas, os alunos entregaram produção escrita e, em seis, os alunos apresentaram trabalhos em que fizeram uso da escrita, já que, previamente, tinham elaborado uma apresentação de trabalho por meio do *power point* (PPT). Como nesta tese objetivo analisar e compreender as práticas de escrita do curso LINTEC, no tópico seguinte, descrevo de forma pormenorizada as aulas em que houve proposições e/ou produção escrita.

### 4.3 Práticas de escrita nas aulas presenciais

A escrita é “um processo dinâmico em que membros de determinado grupo social continuamente constroem e reconstroem os significados da escrita nesse contexto particular” (ANDRADE, 2013, p.110). Dessa forma, o significado da escrita não é estático, visto que está em permanente construção e reconstrução. Assim, para entender o que é a escrita na sala de aula pesquisada e como os alunos se relacionam com ela nesse contexto particular, é preciso examinar como os membros dessa sala de aula – professores e alunos – constroem e reconstroem práticas de escrita como parte de sua vida cotidiana. Para isso, construí o mapa mostrado no Quadro 10, a seguir, que está dividido em três colunas. Na primeira coluna apresento o nome da disciplina, na segunda, a data e na terceira, descrevo como se deu a escrita nas aulas presenciais. Nessa descrição, procurei identificar se os alunos escreveram ou não no evento de letramento. Quando escreveram, apontei na descrição o gênero textual e a forma como foi solicitado ao aluno a produção escrita.

Quadro 10 - Levantamento dos eventos de letramento que envolveram a escrita nas aulas presenciais do LINTEC

<b>Disciplina</b>	<b>Data</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</b>
Práticas de Produção de Textos	04/08/2012 - Tarde	Professora, com o objetivo de exemplificar, constrói um mapa conceitual sobre a história de chapeuzinho vermelho no quadro com os alunos.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	11/08/2012 – Manhã	Professora solicita aos alunos que construam um quadro comparativo, em grupo, em que avaliarão o impacto de uma nova mídia, a partir dos discursos presentes em outras mídias, de acordo com o seguinte esquema: representação, mídia e contexto social.
Prática de Redação Científica	11/08/2012 – Tarde	Professora solicita aos alunos que façam as atividades da lista de exercício denominada de noções básicas de textos acadêmicos. (Trata-se de exercícios acerca de referências bibliográficas e citações).
Prática de Redação Científica	18/08/2012 – Tarde	Professora propõe aos alunos que façam a resenha em casa ou em sala sobre uma obra literária <sup>25</sup> .
Linguagem e Mediações Tecnológicas	25/08/2012 – Manhã	Professora solicita aos alunos que analisem a página do Facebook de Gina Indelicada a partir dos seguintes critérios: participação - interação; bidirecionalidade - hibridação; permutabilidade - potencialidade e qualidade.
Prática de Redação Científica	01/09/2012 – Tarde	Professora propõe aos alunos uma lista de exercícios de resumo. Informa que atividade poderá ser em dupla e que deverá ser entregue.

<sup>25</sup> Na elaboração do Gráfico 3, considerei esse evento de letramento como indicação de tarefa extraclasse em que o aluno faz uso da escrita, pois, embora a docente tenha dado liberdade aos alunos para realizarem a tarefa em sala, todos quiseram realizar em casa.

Linguagem e Mediações Tecnológicas	22/09/2012 – Manhã	Professora orienta acerca do trabalho final da disciplina que consta da produção de um ensaio e de sua apresentação em sala.
Prática de Redação Científica	22/09/2012 – Tarde	Professora propõe que os alunos elaborem o problema e a justificativa do projeto de pesquisa. (Dois alunos vêm até mim, <sup>26</sup> para que eu os ajudasse na construção do problema e da justificativa)
Prática de Redação Científica	29/09/2012 – Tarde	Professora propõe aos alunos que construam os seus objetivos de pesquisa. (Professora solicita que os alunos encaminhem por e-mail o problema de pesquisa e a justificativa do projeto de pesquisa que foi realizado em sala no dia 22/09/2012, juntamente com os objetivos que estão sendo construídos na aula do dia 29/09/2012 e indica que este será o trabalho final)
Novos Letramentos	01/12/2012 – Tarde	Alunos, utilizando-se do PPT, apresentam a tarefa solicitada que se tratou de uma pesquisa sobre as ocorrências como a de Renê Silva (Twitter) <sup>27</sup> e Isadora Faber <sup>28</sup> (Facebook).
		Professora solicita que os alunos entreguem o texto elaborado acerca da apresentação, "texto de uma página", e orienta sobre o trabalho final que consta da produção de um plano de aula "dentro do espírito do Grupo Nova Londres – NGL ( <i>New London Group – NLG</i> )".
Tecnologia de Espaço: racionalidade e invenção	02/03/2013 – Manhã	Professor orienta oralmente sobre o trabalho final que tem como objetivo: Escolher uma poesia, conto, romance (literário) que fale acerca da tecnologia. Produzir um ensaio comparativo entre o texto literário e a teoria estudada.

<sup>26</sup> Os alunos estavam reunidos em grupo, por isso não atrapalhou a docente.

<sup>27</sup> Renê Silva é um morador do Morro do Adeus, Rio de Janeiro, que realizou a cobertura da invasão da polícia militar ao Complexo do Alemão, em 2010, pelo Twitter quando tinha 17 anos.

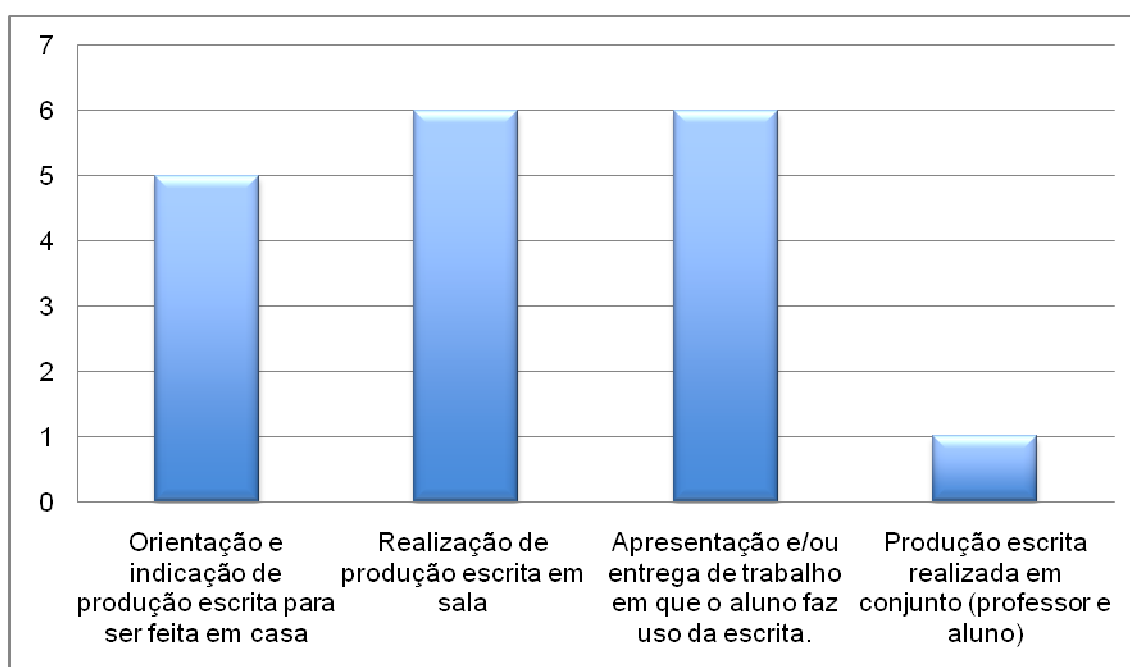
<sup>28</sup> Isadora Faber, em 2012, aos 13 anos criou uma página no Facebook denominada - Diário de Classe - onde conta, de forma simples, o seu dia a dia numa escola pública municipal de Florianópolis.

Novos Letramentos	02/03/2013 – Tarde	Alunos apresentam, utilizando-se do PPT, o trabalho que trata de um plano de aula das teorias estudadas. (Ao longo das apresentações, a professora comenta e discute com a dupla). Alunos entregam produção escrita (plano de aula).
Narrativas Visuais	16/03/2013 – Manhã	Professor deu as orientações sobre o trabalho final. Informou que os alunos deveriam escolher uma temática tratada ao longo da disciplina e deveriam redigir um artigo científico sobre o tema com, pelo menos, oito páginas.
Metodologia Científica	18/05/2013 – Manhã	Professor solicita aos alunos que elaborem um PPT em que analisarão o processo metodológico da pesquisa e informa sobre a produção de resenhas que terão que elaborar cujo formulário encontra-se postado no Facebook. Alunos apresentam projeto de pesquisa.
Leitura, escrita e hipertexto	24/08/2013 – Tarde	Professora solicita aos alunos que entreguem as resenhas feitas em casa e posteriormente, alunos realizam apresentação de trabalho final da disciplina, utilizando-se do PPT, que tratou da produção de um hipertexto.
Discurso das Mídias	26/10/2013 – Manhã	Alunos apresentam trabalho, utilizando-se de PPT, que tratou da análise de campanhas publicitárias, à luz das concepções teóricas propostas pela disciplina.
TCC	29/11/2013 – Manhã	Aluna expõe, utilizando-se do PPT, durante 20 minutos, o trabalho: O ato fotográfico e identidade cultural - o projeto imaginário coletivo e o morro do papagaio

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O levantamento dos eventos de letramento que envolveram a escrita nas aulas do LINTEC forneceu-me base para perceber como a escrita ocorreu no curso. As análises mostraram que a escrita nessa classe envolveu orientação e indicação de atividades extraclasse, realização de produção escrita em sala, apresentação e/ou entrega de trabalho em que o aluno faz uso da escrita e produção escrita realizada em conjunto, como demonstro no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - A escrita no curso LINTEC



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Pelo Gráfico 3, percebo que as categorias realização de produção escrita em sala e apresentação e/ou entrega de trabalho em que o aluno faz uso da escrita tiveram o maior número de solicitações, ou seja, seis indicações. Noto, ainda, que a categoria referente à orientação e indicação de produção escrita para ser feita em casa teve cinco indicações e a produção escrita realizada em conjunto obteve apenas uma indicação. Outro aspecto observado, a partir do Quadro 10, trata-se do material escrito, porque os alunos no curso

LINTEC produziram hipertextos<sup>29</sup> e diversos gêneros textuais, nomeados pelos participantes da pesquisa de mapa conceitual, questionário, TCC – monografia, artigo científico, projeto de pesquisa, resenha, ensaio, texto produzido em PPT, plano de análises, texto de uma página só e plano de aula. No Quadro 11, apresento a disciplina e os gêneros textuais escritos solicitados pelos docentes.

Quadro 11 - Gêneros textuais solicitados aos alunos ao longo das aulas presenciais observadas

<b>DISCIPLINAS PRESENCIAIS E SEMIPRESENCIAIS</b>	<b>Mapa Conceitual</b>	<b>Lista de exercícios</b>	<b>TCC - Monografia</b>	<b>Artigo Científico</b>	<b>Projeto de Pesquisa</b>	<b>Resenha</b>	<b>Ensaio</b>	<b>Plano de Análises</b>	<b>Plano de Aula</b>	<b>Texto de uma página só</b>	<b>Textos produzidos no PPT</b>
Prática de Redação Científica	x	X			X	x					
Linguagens e Mediações Tecnológicas							x	X			
Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção							x				
Novos Letramentos									X		x
Narrativas visuais				x						x	
Metodologia Científica					X	x					x
Discurso das Mídias											x
Seminários de TCC			x								x
Leitura, Escrita e Hipertexto						x					x

Fonte: Elaboração própria, 2015.

<sup>29</sup> Conforme Marcuschi (2002, p.12), o hipertexto “não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes nesse caso algumas propriedades específicas”.

Por esse levantamento dos gêneros textuais é importante destacar que as concepções de gêneros variam dependendo das perspectivas de letramento adotada por um determinado grupo. Conforme Russel *et al.* (2009a) no modelo das habilidades cognitivas, os gêneros são considerados a partir de seus traços formais e superficiais. Em contraposição, o modelo de socialização acadêmica reconhece que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas. Agora, a perspectiva dos letramentos acadêmicos “se alinha com uma visão de gênero como prática social e não com o conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si, embora esta seja, por sua própria natureza, essencial para uma perspectiva de prática social” (RUSSELL *et al.*, 2009a, p. 405).

Partindo desse entendimento, busquei, nos registros em vídeo e nas notas de campo como os professores davam orientações aos alunos sobre a produção escrita dos gêneros e quais os propósitos da produção textual, as suas características ou como seriam avaliados, entre outros aspectos. Diante disso, identifiquei as disciplinas em que pude evidenciar as orientações acerca da produção escrita de gêneros textuais pelos professores. Em seguida, construí o Quadro 12, abaixo, que apresenta, nas primeiras e nas segundas linhas, o nome da disciplina e a data em que ocorreu o evento de letramento. Da terceira a sexta linha, apresento os critérios para elaboração e correção dos gêneros textuais acadêmicos explicitados pela professora de Prática de Redação Científica. Tal disciplina teve como objetivo direcionar as atividades de escrita dos alunos ao longo do curso.



Quadro 12 - Orientações acerca da produção escrita dos professores

<b>Disciplinas</b>	<b>Linguagens e Mediações Tecnológicas</b>	<b>Prática de Redação Científica</b>	<b>Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção</b>	<b>Narrativas visuais</b>	<b>Metodologia Científica</b>
<b>Data do Evento de Letramento</b>	<b>11/08/2012 - Manhã</b>	<b>18/08/2012 – Manhã</b>	<b>02/03/2013 – Manhã</b>	<b>16/03/2013 - Manhã</b>	<b>18/05/2013 - Manhã</b>
Professor, ao explicar a produção de texto, focaliza as características linguísticas e discursivas do gênero solicitado.		X			
Professor, ao explicar a produção de texto, expõe as condições de produção do gênero textual pedido.		X			
Professor, ao explicar a produção de texto, orienta sobre as normatizações da ABNT.	X	X	X	X	
Professor, ao explicar a produção de texto, focaliza os movimentos textuais do gênero textual pedido.		X			
Professor entrega um roteiro para elaboração da produção textual.		X			X

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A análise do Quadro 12 levou-me à conclusão de que os professores, com exceção da professora da disciplina Prática de Redação Científica, ao solicitarem aos alunos que produzissem os textos indicados, não dedicaram tempo para dar orientações acerca das características do gênero, aspectos linguísticos, discursivos, movimentos textuais e condições de produção. Em geral, a solicitação de produção textual era feita no final da aula e as dúvidas dos alunos terminavam por não serem contempladas. Além disso, tais produções eram utilizadas como instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, isso é, as notas seriam dadas de acordo com o atendimento satisfatório ou não das expectativas do professor do que seria um produto escrito “apropriado” e que correspondesse ao gênero proposto.

Parece-me, então, que a forma como os professores do curso LINTEC solicitavam as produções textuais corresponde à prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) que emerge nos contextos e situações específicas de aprendizagem do Ensino Superior, bem como da cultura dessa esfera. A prática institucional do mistério é estabelecida pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinados gêneros acadêmicos. A fala do docente da disciplina Narrativas Visuais, no Quadro 13, a seguir, mostra um exemplo de como a prática institucional do mistério é estabelecida no curso.

Quadro 13 - Orientações para elaboração do artigo científico

<b>Participante</b>	<b>Linha</b>	<b>Unidade de mensagem</b>
Professor Titular da disciplina Narrativas Visuais	1	<i>O [professor auxiliar] é que vai trazer na semana que vem para</i>
	2	<i>vocês [referindo-se a programação do curso] / a gente fez isso/</i>
	3	<i>de propósito/ para sentir primeiro/ uma programação dos</i>
	4	<i>encontros/ vamos incluir essa de hoje/ que já foi feita/ e mais as</i>
	5	<i>outras sete/ e ao final dos encontros/ dos nossos encontros/ é.../</i>
	6	<i>vocês vão escolher um dos temas/ dos encontros/ e vão redigir</i>
	7	<i>um artigo sobre ele/ tá bom?/ um artigo/ um artigo científico/ né?/</i>
	8	<i>um artigo/ assim/ da área da Educação/ Letras/ Comunicação/</i>
	9	<i>um artigo bom para publicar em revista/ ele tem pelo menos oito</i>
	10	<i>páginas A4/ tipo 12/ é.../ espaço 1/2./ é... entre 8 e 20 páginas./</i>
	11	<i>aí vai depender da escrita de cada um também/ estou falando</i>
	12	<i>em vinte páginas/ oh!/ pelo amor de Deus!/ às vezes em oito/</i>

	13	<i>you can say/ what the colleague needs to say to say/</i>
	14	<i>the written is impersonal and untransferable/ is it not a person?/</i>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

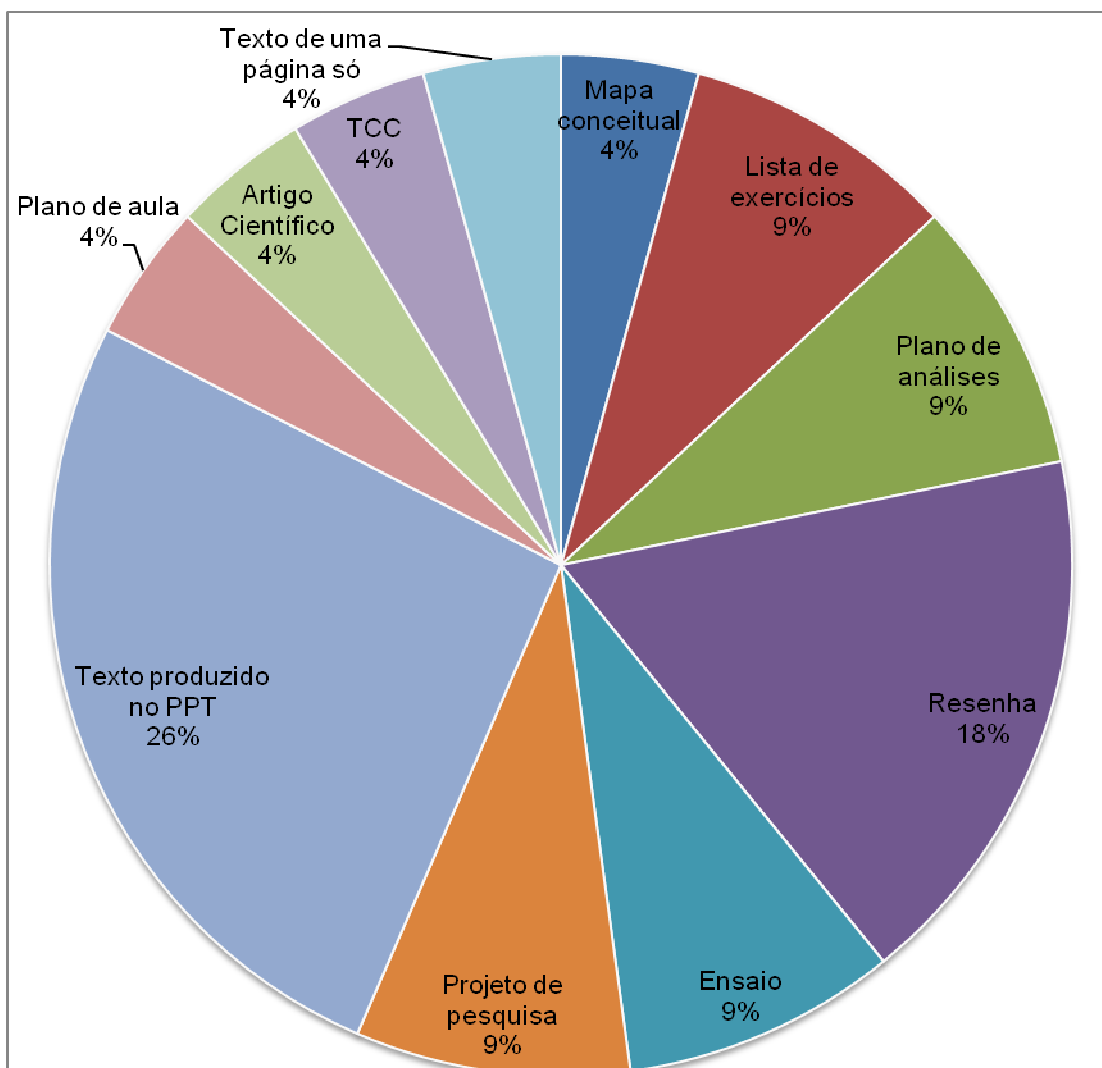
As orientações mostradas no Quadro 13, acima, foram dadas pelo professor titular nos últimos três minutos de aula. Embora não tenha transcrito essa parte, a orientação foi solicitada pelo professor auxiliar ao professor titular, que já havia terminado a aula, para que ele orientasse os alunos quanto ao trabalho avaliativo final. Como verifico na fala transcrita acima, o professor titular, vagamente, apresenta a proposta de produção textual. Informa aos alunos que deverão produzir um artigo científico dentro de uma das temáticas trabalhadas ao longo da disciplina. Instrui, ainda, sobre aspectos referentes às normas da ABNT ao apontar o número de páginas, espaçamento e tamanho da letra. Pela brevidade e/ou ausência de explicação do professor titular acerca da escrita do artigo científico, parece-me que o docente compreende que as convenções escriturais da produção acadêmica ou de determinado gênero textual fazem parte do “senso comum”.

Apesar de saber que os alunos tiveram orientações na disciplina de Prática de Redação Científica relativas à produção de artigos científicos e de outros gêneros (ensaios, resumos, resenhas e outros), observo que a análise apresentada até aqui indica que os cursistas tiveram poucas oportunidades de refletir, de maneira explícita, durante o curso de especialização, sobre as características e funções desses gêneros nas disciplinas destacadas no Quadro 11. A falta de discussão sobre esses aspectos, aliada ao não endereçamento das dúvidas dos alunos e ao fato de que apenas a disciplina Prática de Redação Científica dedicou tempo para discutir tais aspectos, parece sugerir um entendimento por parte dos professores de que a produção de qualquer gênero textual seria de natureza ‘transparente’, ou seja, já conhecida e dominada pelos cursistas, dispensando, portanto, explicações. É importante destacar que o fato de tal discussão ter ocorrido somente na

primeira disciplina cursada pelos alunos e ter estado ausente nas demais disciplinas que se sucederam reforça a hipótese de que tal “conteúdo” seria de responsabilidade do professor dessa disciplina e, pressupondo que teria sido abordado, dispensaria, então, que os outros professores viessem a tratar do tema.

Outro aspecto que destaco a partir do Quadro 11, refere-se à frequência com que os gêneros textuais indicados foram solicitados pelos professores, como demonstra o Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Levantamento dos gêneros textuais no curso LINTEC



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Analisando o Gráfico 4, verifico que os gêneros textuais solicitados aos alunos podem ser divididos em dois grupos, quais sejam: gêneros textuais utilizados pelos professores como “ferramentas pedagógicas” e gêneros textuais científicos (DIONÍSIO e FISCHER, 2010). Os gêneros textuais mobilizados como “ferramentas pedagógicas” foram: plano de aula (4%); plano de análises (9%); lista de exercícios (9%); mapa conceitual (4%); e texto de uma página só (4%).

Os gêneros científicos solicitados aos alunos foram: ensaio (9%); resenha (18%); projeto de pesquisa (10%); monografia - TCC (4%) e artigo científico (4%). O ensaio foi solicitado em duas disciplinas, Linguagens e Mediações Tecnológicas e Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção. O projeto de pesquisa foi solicitado pela docente de Prática de Redação Científica. O TCC foi pedido na disciplina que leva esse nome: TCC. Já o artigo científico foi requisitado pelo professor de Narrativas Visuais. A resenha foi pedida em três disciplinas: Prática de Redação Científica; Metodologia Científica e Leitura e Escrita de Hipertextos. Talvez a maior recorrência do gênero resenha, deve-se ao fato de ele ser utilizado como forma de contato com novas teorias e também como estratégia de ensino, pois é comum que professores em cursos de especialização solicitem a resenha como atividade para a compreensão de textos e como trabalhos em finais de cursos.

Severino (2005, p.131), ao discutir a questão da metodologia de pesquisa no Ensino Superior e os gêneros que circulam no meio acadêmico, aponta que as resenhas permitem a triagem da bibliografia que se vai selecionar, tanto para a elaboração de algum trabalho científico, quanto para a atualização bibliográfica. Para Araújo (2009, p. 78), a resenha crítica acadêmica é um gênero textual que tem como objetivo social “descrever e avaliar o conteúdo de um livro recentemente lançado no mercado editorial e direcionado àqueles interessados na contribuição da obra para determinado campo disciplinar”.

Por último, destaco o texto produzido no PPT (26%), pois esse ocorreu em cinco disciplinas diferenciadas, quais sejam: Novos Letramentos; Metodologia Científica; Discurso das Mídias; Seminário de TCC e Leitura e Escrita de Hipertextos. Com relação a essa produção textual, observo que a mesma foi usada como recurso para apresentações orais em sala de aula e a meu ver, pode ser caracterizada como uma produção híbrida, posto que envolve recursos verbais escritos e orais. Fiad e Miranda (2014), ao tratarem do texto produzido em PPT, informam que ele não integra o grupo de gêneros utilizados como ferramentas pedagógicas e nem o grupo de gêneros

científicos, conforme Dionísio e Fischer (2010). Fiad e Miranda (2014), assim como eu, entendem que o texto produzido em PPT integra o grupo denominado de “gêneros digitais e multimidiáticos” que se prestam ora a incrementar os gêneros científicos (quando um aluno é avaliado pelo PPT que apresenta em um seminário, por exemplo), ora a endossar os gêneros pedagógicos (quando o mesmo PPT é usado para notas particulares do estudante durante a leitura de um artigo), mas que não podem ser inseridos em nenhum dos dois grupos por apresentarem suas peculiaridades.

Ao abordar as peculiaridades do PPT, enquanto gênero digital e multimidiático, Terraza e Lindón (2009) informam que

as apresentações em PPT têm particularidades que as diferenciam de outros textos multimodais, como quadrinhos ou blog. Algumas dessas especificidades são dadas pela função para a qual elas foram originalmente concebidas, isto é, acompanhar o discurso oral e pelas características da tela e de sua projeção em grandes eventos. Daí a sua fragmentação, segmentação e limitações de espaço, mas também a importância dos modos não-verbais, como a música, o vídeo, a animação ou a fotografia que devem acompanhar a fala. Esta última característica implica que o receptor desses textos multimodais é um leitor / ouvinte que deve processar em paralelo o que lê, ouve e vê em várias linguagens<sup>30</sup> (TERRAZA e LINDÓN, 2009, p.224, tradução minha).

Tendo realizado essa visão panorâmica das aulas presenciais, no próximo tópico, realizo uma microanálise de um dos eventos de letramento ocorrido presencialmente no curso LINTEC, envolvendo o gênero resenha acadêmica.

---

<sup>30</sup> Las presentaciones em PowerPoint tienen peculiaridades que las diferencian de otros textos multimodales, como un cómic o un blog. Algunas de estas especificidades vienen dadas por la función para la que originalmente fueron concebidas, es decir, acompañar al discurso oral, y por las características de la pantalla y de su proyección ante grandes audiencias. De ahí su fragmentariedad, segmentación y limitaciones de espacio, pero también la importancia de los modos no verbales como la música, el vídeo, la animación o la fotografía que, supone, deben acompañar al habla. Este último rasgo implica que el receptor de estos textos multimodales es lector/ oyente que debe procesar em paralelo lo que lee, escucha y ve en varios lenguajes (TERRAZA e LINDÓN, 2009, p.224).

#### 4.4 Microanálise de um evento de letramento na aula presencial

Ao traçar esse panorama do que contou como escrita no curso LINTEC, é possível identificar a natureza intertextual das formas como essa ocorreu nesse contexto de formação continuada. A intertextualidade se mostrou presente nas diversas formas como foi solicitada aos alunos que produzissem gêneros textuais, nas orientações dadas pelos professores ao solicitarem aos alunos que escrevessem um texto e no número de vezes que um determinado gênero foi pedido aos alunos do curso LINTEC.

Por essa compreensão, selecionei um evento específico que será objeto de análise pormenorizada na próxima seção desta tese. Assim, dentre as dezenove aulas observadas, selecionei a terceira aula da disciplina Prática de Redação Científica para uma análise mais aprofundada. A escolha desse evento de letramento justifica-se, pois, nesta tese, busco identificar a concepção de escrita que orienta as produções textuais dos alunos em formação continuada do curso LINTEC e compreendo que o gênero resenha – por sua recorrência no contexto acadêmico (FAIRCLOUGH, 2001) e por ter um propósito comunicativo (SWALES, 1990) como instrumento didático que fornece suporte para a escrita dos professores no curso de especialização LINTEC – favorece que a análise desse evento de letramento possa fornecer pistas consistentes da função dos gêneros acadêmicos nesse contexto de formação continuada e, ademais, propicia o exame do(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) os participantes de uma turma de especialização a proporem, desenvolverem e avaliarem a escrita no curso. Dessa maneira, minha intenção não é a de uma mera descrição do evento, mas, sim, a discussão em torno das práticas de escrita realizadas no curso LINTEC, considerando os usos e os significados dessas práticas na pós-graduação *lato sensu* (STREET, 2001).

Para análise desse evento de letramento, construí a Figura 4 que parte da abrangência para o foco. Ela é composta por dois quadros. O Quadro 1A é um recorte do Quadro 10 exposto acima. Apresenta uma listagem dos eventos



de letramento ocorridos nas oito primeiras aulas presenciais do curso LINTEC. Do quadro 1A, mais especificamente do dia 18/08/2012, uma seta direciona para o evento de letramento que descreverei, analisarei e interpretarei neste capítulo. A primeira coluna do quadro 1B trata do tempo em que as ações do evento de letramento ocorreram e, na segunda, há o evento de letramento propriamente dito. Saliento que esta figura teve a intenção de representar graficamente como se deu o processo de análise, mostrando os eventos de letramento nas aulas observadas, de modo abrangente, e o evento de letramento específico que focalizei.

Figura 4 - Representação gráfica do processo de análise das aulas presenciais

Disciplina	Data	DESCRIÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO
Práticas de Produção de Textos	04/08/2012 - Tarde	Professora, com o objetivo de exemplificar, constrói um mapa conceitual sobre a história de chapeuzinho vermelho no quadro com os alunos.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	11/08/2012 - Manhã	Professora solicita aos alunos que construam um quadro comparativo, em grupo, em que avaliarão o impacto de uma nova mídia, a partir dos discursos presentes em outras mídias, de acordo com o seguinte esquema: representação, mídia e contexto social.
Prática de Redação Científica	11/08/2012 - Tarde	Professora solicita aos alunos que façam as atividades da lista de exercício denominada de noções básicas de textos acadêmicos. (Trata-se de exercícios acerca de referências bibliográficas e citações).
Prática de Redação Científica	18/08/2012 - Tarde	Professora propõe aos alunos que façam a resenha em casa ou em sala sobre uma obra literária.
Linguagem e Mediações Tecnológicas	25/08/2012 - Manhã	Professora solicita aos alunos que analisem a página do Facebook de Gina Indelicada a partir dos seguintes critérios: participação - interação; bidirecionalidade - hibridação; permutabilidade - potencialidade e qualidade.
Prática de Redação Científica	01/09/2012 - Tarde	Professora propõe aos alunos uma lista de exercícios de resumo. Informa que atividade poderá ser em dupla e que deverá ser entregue.

Hora	Eventos	Subeventos
13h05	Professora cumprimenta os alunos e pede que as carteiras sejam colocadas em círculo	
13h10	Professora entrega aos alunos <i>checklist</i> da resenha (TRANSIÇÕES)	
13h15	Professora lê o <i>checklist</i> e vai explicando sobre a resenha	Explicação sobre Condições de Produção
13h20		Explicação sobre <i>layout</i>
13h21		Explicação sobre Movimentos Textuais
13h30		Explicação sobre Aspectos Linguísticos
13h34	Professora entrega aos alunos uma resenha do livro <i>Água Viva</i> , de Clarice Lispector (TRANSIÇÕES)	
13h35	Professora pede aos alunos que analisem a resenha entregue do livro <i>Água Viva</i> , de Lispector; utilizando para isso, o <i>checklist</i> explicado anteriormente.	
13h45	Discussão sobre a resenha do livro <i>Água Viva</i> , de Lispector	Professora solicita que os alunos analisem a resenha em dupla ou em trio.
15h21	Orientações para a produção de uma resenha pelos alunos	Produção de uma resenha sobre um livro literário
15h24	Professora propôs aos alunos que fizessem a resenha em casa e deu liberdade aos alunos que quisessem produzir em sala.	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A aula selecionada para a microanálise foi transcrita em eventos, subeventos<sup>31</sup> e unidades de mensagens. Esse recorte foi sensível à forma como os próprios participantes sinalizaram os limites e fronteiras das unidades de análise, sendo, portanto, coerente com a abordagem etnográfica.

A microanálise da aula do dia 18/08/2012 está organizada em três partes. Em primeiro lugar, contextualizo a disciplina Prática de Redação Científica. Depois, analiso o evento de letramento sobre resenha acadêmica. Por último, procedo a análise das produções escritas dos alunos.

#### **4.4.1 Contextualizando a disciplina Prática de Redação Científica**

Recapitulando o exposto no capítulo metodológico, Prática de Redação Científica é uma disciplina de 30 horas que discute os seguintes conteúdos: levantamento dos princípios que norteiam a leitura e a produção de textos científico-acadêmicos, em particular os gêneros de síntese (esquema, resumo, sinopse, resenha crítica) e os gêneros acadêmicos (projeto de pesquisa, trabalho final, ensaio, artigo científico, monografia), considerando as características mais relevantes, as estratégias de raciocínio e argumentação que envolvem a elaboração textual e os recursos coesivos e organizacionais mais utilizados.

A princípio, ao ler o nome da disciplina, questioneei o seu nome, uma vez que a palavra “prática” está no singular, sugerindo uma visão da disciplina como *lócus* do “exercício” da “redação científica”. Se tomar o nome como um dos primeiros pontos a serem discutidos, percebo que o nome da disciplina, qual seja, “Prática de Redação Científica”, por apresentar a palavra “Prática” no singular, parece se aproximar do modelo que presume um letramento autônomo (STREET, 1984), universal, separado do contexto/cultura, bastando saber ler e escrever para participar de situações sociais. Contrariando, dessa forma, o modelo de letramento ideológico (STREET, 1984) em que o aprendizado da leitura e da escrita está inserido em um contexto em que não

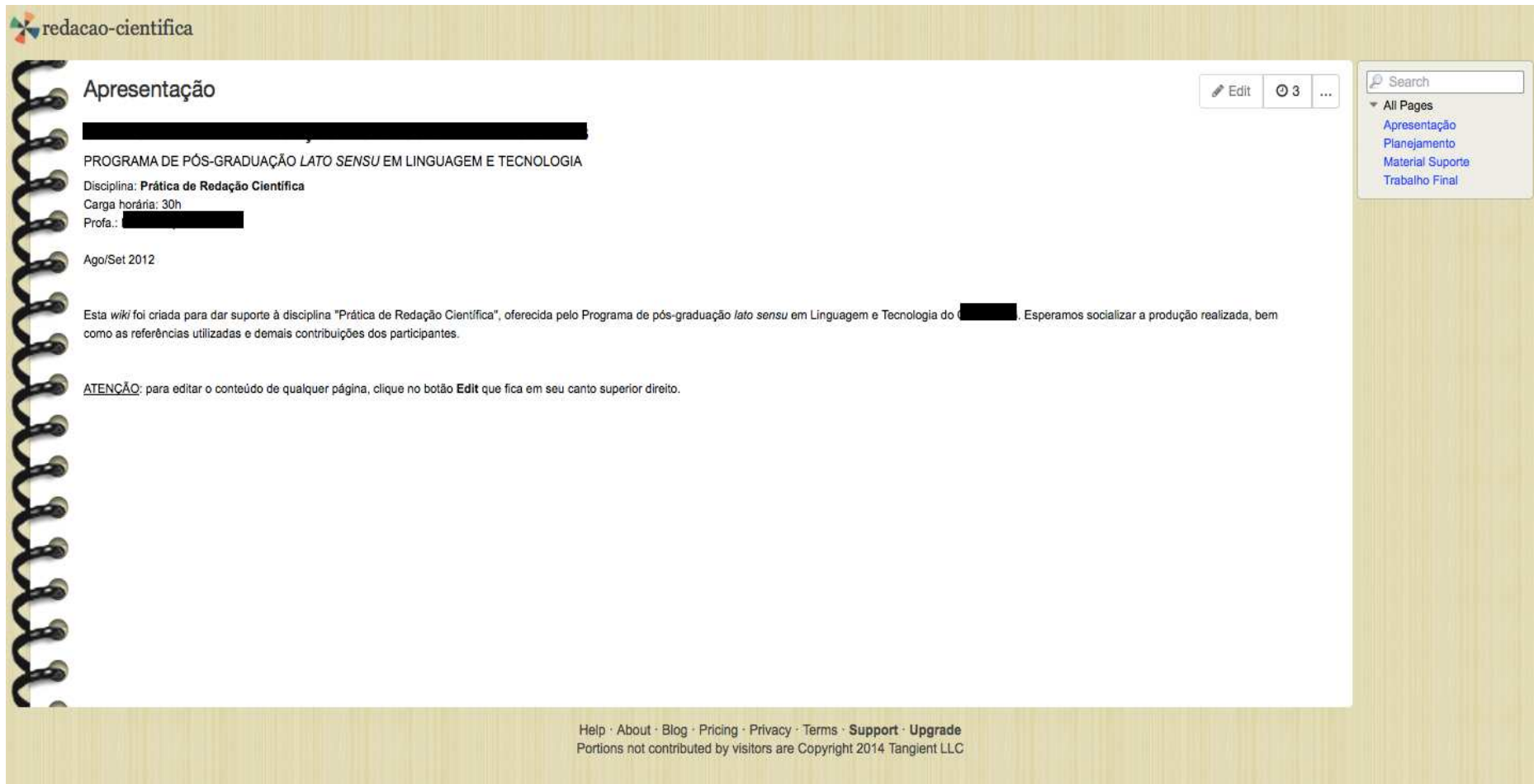
---

<sup>31</sup> Conforme Castanheira (2010), os subeventos são nichos menores de interação. Ou seja, desdobramentos dos eventos de letramento.

basta apenas saber ler e escrever, é preciso que professores e alunos, sujeitos letrados, revelem as relações de uso que estabelecem com a escrita e abram espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação no contexto acadêmico.

Retomando, então, a descrição da disciplina Prática de Redação Científica, destaco que todas as aulas ocorreram presencialmente, porém a professora disponibilizou aos alunos uma plataforma virtual que funcionou como um repositório de textos, de atividades e de entregas de trabalhos. Na Figura 5, abaixo, apresento a página inicial, criada pela docente, denominada redação-científica e que está disponível no *site*: <http://redacao-cientifica.wikispaces.com>.

Figura 5- Página da web da disciplina Prática de Redação Científica



redacao-cientifica

## Apresentação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Disciplina: **Prática de Redação Científica**  
Carga horária: 30h  
Profa.: [REDACTED]

Ago/Set 2012

Esta *wiki* foi criada para dar suporte à disciplina "Prática de Redação Científica", oferecida pelo Programa de pós-graduação *lato sensu* em Linguagem e Tecnologia do [REDACTED]. Esperamos socializar a produção realizada, bem como as referências utilizadas e demais contribuições dos participantes.

**ATENÇÃO:** para editar o conteúdo de qualquer página, clique no botão **Edit** que fica em seu canto superior direito.

Help · About · Blog · Pricing · Privacy · Terms · **Support** · **Upgrade**  
Portions not contributed by visitors are Copyright 2014 Tangient LLC

Edit 3 ...

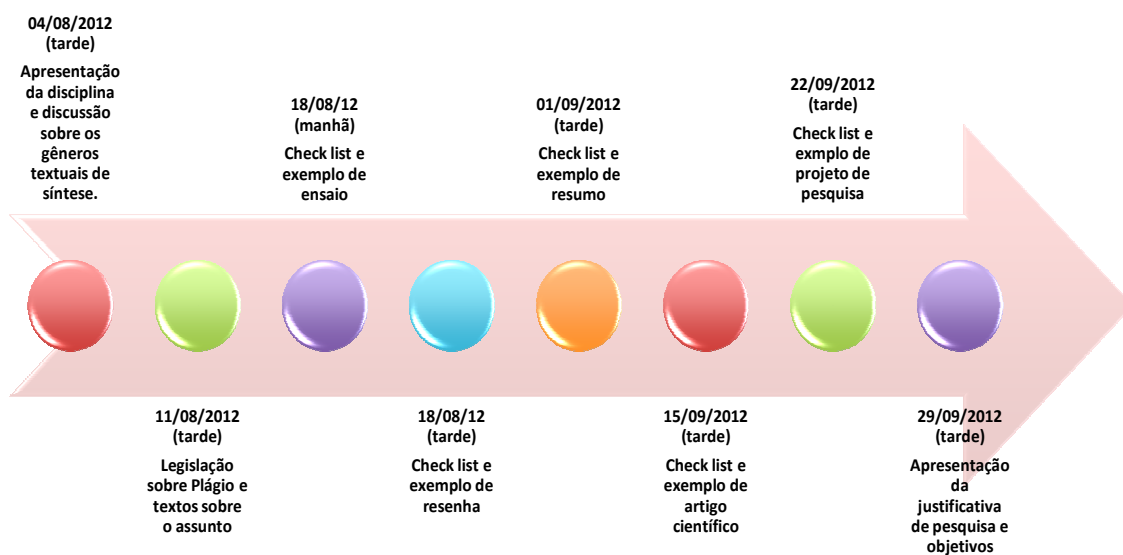
Search

- All Pages
- Apresentação
- Planejamento
- Material Suporte
- Trabalho Final

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Para manter o sigilo da instituição e da docente, marquei de preto o nome da instituição e o nome da professora do curso. Na parte superior da Figura 5, acima, consta o nome da página criada pela docente denominada redação científica. Abaixo, há uma breve apresentação da disciplina com o nome da IES, o nome do curso, a carga-horária, o nome da docente, a data e o objetivo da página. Ao lado dessas informações, há um quadro com quatro *links* que levam a quatro páginas. O primeiro *link* trata da já descrita apresentação. O segundo apresenta o planejamento da disciplina (ementário, conteúdo programático, distribuição de pontos e programação de aulas). No terceiro *link*, há o material bibliográfico disponibilizado pela professora aos alunos. Como forma de ilustrar o que foi entregue pela professora em cada uma das aulas e que coincide com o que postado no *site*, construí a linha do tempo mostrada na Figura 6, abaixo:

Figura 6 - Linha do tempo das aulas da disciplina Prática de Redação Científica



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Das oito aulas ministradas pela professora, em cinco, as aulas foram direcionadas por *checklist* do gênero textual em estudo. Além disso, nessas aulas, houve apresentação de textos considerados “modelos”, para que os alunos pudessem confrontar com o *checklist*. É interessante destacar que nenhum dos textos indicados nas referências recomendadas no plano de ensino foi utilizado nas aulas.

O quarto *link* apresenta o trabalho final da disciplina, que consistiu na construção de partes de um pré-projeto de pesquisa, tais como: justificativa, problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos.

Depois dessa breve apresentação da disciplina, mostro, no próximo tópico, a descrição, a análise e a interpretação de um evento de letramento acadêmico sobre resenha acadêmica que ocorreu no dia 18 de agosto de 2012, no período da tarde.

#### **4.4.2 Um evento de letramento na aula presencial sobre resenha acadêmica**

Inicialmente, para descrever como as coisas estavam acontecendo quando os participantes se ocupavam da resenha acadêmica, busquei verificar as atividades desenvolvidas por eles e o tempo gasto na produção dessas atividades. O resultado da análise desses aspectos está representado no mapa de evento de letramento mostrado no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14 - Mapa do evento de letramento do dia 18/08/2012

<b>Hora</b>	<b>Eventos</b>	<b>Subeventos</b>
13h05	Professora cumprimenta os alunos e pede que as carteiras sejam colocadas em círculo	
13h10	Professora entrega aos alunos <i>checklist</i> da	

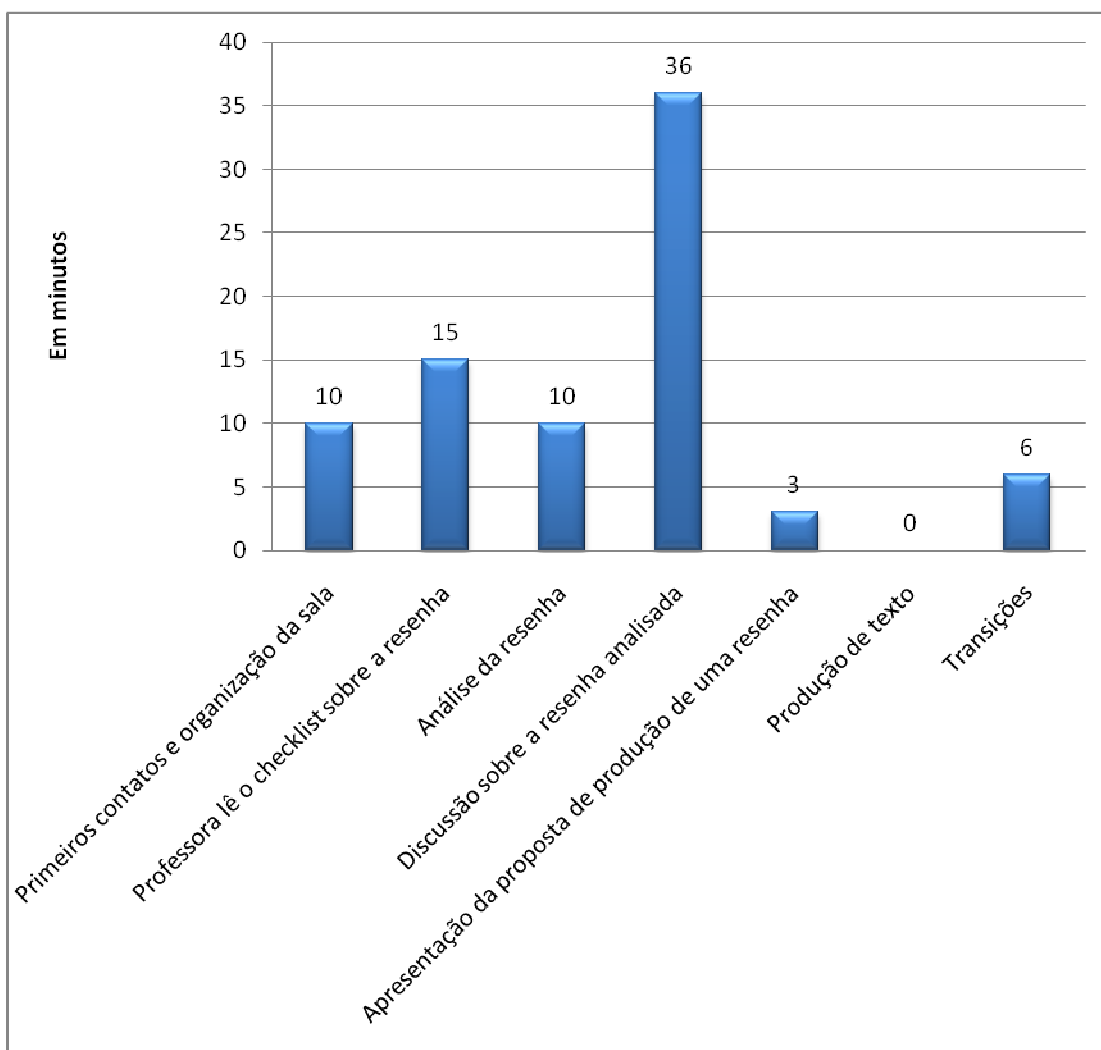
	resenha (TRANSIÇÕES)	
13h15	Professora lê o <i>checklist</i> e vai explicando sobre a resenha	Explicação sobre Condições de Produção
13h20		Explicação sobre <i>layout</i>
13h21		Explicação sobre Movimentos Textuais
13h30		Explicação sobre Aspectos Linguísticos
13h34	Professora entrega aos alunos uma resenha do livro <i>Água Viva</i> , de Clarice Lispector (TRANSIÇÕES)	
13h35	Professora pede aos alunos que analisem a resenha entregue do livro <i>Água Viva</i> , de Lispector; utilizando para isso, o <i>checklist</i> explicado anteriormente.	
13h45	Discussão sobre a resenha do livro <i>Água Viva</i> , de Lispector	Professora solicita que os alunos analisem a resenha em dupla ou em trio.
15h21	Orientações para a produção de uma resenha pelos alunos	Produção de uma resenha sobre um livro literário
15h24	Professora propôs aos alunos que fizessem a resenha em casa e deu liberdade aos alunos que quisessem produzir em sala.	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir do detalhamento desse mapa de evento, foi possível construir categorias, para que eu pudesse compreender como se deu a distribuição do tempo nesse espaço escolar, conforme mostra o Gráfico 5 a seguir.



Gráfico 5 - Uso e distribuição do tempo no evento de letramento sobre Resenha



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Como representado no Gráfico 5, acima, o evento do dia 18/08/2012 foi organizado em sete momentos, a saber: 1º- primeiros contatos e organização da sala de aula, em círculo; 2º- exposição oral direcionada por um *checklist* sobre resenha acadêmica; 3º- análise de uma resenha literária indicada pela professora; 4º- discussão da professora com os alunos acerca da resenha literária; 5º- apresentação de uma proposta de produção de texto; 6º- período destinado à produção textual de uma resenha e 7º- momentos de pausas decorrentes da entrega de materiais que denominei de transições.

No primeiro momento, a professora cumprimentou os alunos e pediu que fizessem um círculo, preparando, então, a configuração espacial do grupo para o desenvolvimento do que proporia a seguir. Depois, a professora distribuiu aos alunos a Figura 7 apresentada mais abaixo, que trata do *checklist* entregue, do gênero textual resenha acadêmica. Antes de iniciar a leitura, a docente fez uma breve apresentação do gênero textual resenha acadêmica, que transcrevo no Quadro 15, abaixo. Optei por apresentar cada unidade de mensagem em itálico e em apenas uma linha, com a intenção de deixá-las mais evidentes. Na primeira coluna constam as linhas, a segunda refere-se às falas dos participantes da pesquisa e a terceira contém comentários analíticos.

Quadro 15 - Apresentação do gênero resenha acadêmica

<b>Linha</b>	<b>Professor</b>	<b>Comentários descritivos</b>
1	<i>Gostaria de começar dizendo duas coisas/</i>	Alunos prestam atenção na professora. Alguns começam a tirar cadernos e livros de suas bolsas.
2	<i>primeiro que.../ as características linguísticas/</i>	
3	<i>principalmente as linguísticas/ e muitas das</i>	Soraia sai da sala com o celular na mão.
4	<i>retóricas/ vão se repetir/ em TODOS os</i>	
5	<i>gêneros acadêmicos/ então/ vocês vão</i>	Alice entra na sala com copos na mão. Depois pega, em sua mesa, uma garrafa de café e a coloca numa mesa que está atrás da professora.
6	<i>observar que/ muitas coisas do checklist se</i>	
7	<i>repetem/ e isto é muito bom/ porque isto/ é a</i>	Alunos se distraem e começam a observar Alice. Alice serve-se café.
8	<i>essência da redação acadêmica/ e/ é a</i>	
9	<i>essência da disciplina/ a segunda coisa que/</i>	
10	<i>gostaria de falar é que/ a função social deste</i>	
11	<i>gênero/ é apresentar/ e avaliar um livro ou</i>	
12	<i>uma obra/ um artigo/ um filme/ uma obra/ é</i>	
13	<i>importante que/ a gente tenha em mente/</i>	
14	<i>sempre/ pra quem a gente está escrevendo/</i>	
15	<i>((professora olha para trás para ver o que</i>	
16	<i>Alice está fazendo)) / para poder melhor</i>	
17	<i>atender o objetivo.</i>	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Nessas palavras iniciais, a docente apresenta duas características da resenha. A primeira trata dos aspectos linguísticos e retóricos do gênero textual resenha. Sobre essas características, a professora informa aos alunos que “as

*características linguísticas/ principalmente as linguísticas/ e muitas das retóricas/ vão se repetir/ em todos os gêneros acadêmicos/ e diz que isto é “a essência da redação acadêmica/ e/ é a essência da disciplina”.* Ao considerar os aspectos linguísticos e retóricos como a essência da disciplina, parece-me que a concepção de texto da docente é “baseada no pressuposto de que existem aspectos comuns na escrita acadêmica que podem ser ensinados aos alunos, independentemente da disciplina que estejam cursando” (STREET, 2010b, p. 547).

Outro aspecto que a professora expõe, inicialmente, refere-se à função social do gênero textual em estudo que, na sua visão, objetiva “*apresentar e avaliar um livro ou uma obra*”. É interessante ressaltar a preocupação da professora quanto a esse aspecto, uma vez que, no trabalho com os diversos gêneros textuais acadêmicos, é preciso ter em mente a sua função social. Como alunos em formação continuada, os discentes do curso LINTEC precisam compreender por que, como, onde e quando se faz uso do gênero textual resenha acadêmica. Após a introdução descrita acima, a professora foi lendo cada um dos tópicos e questões da Figura 7, abaixo, que versa sobre o gênero resenha acadêmica.

Figura 7 - Checklist sobre resenha acadêmica

<b>CURSO:</b> Letras - Tecnologias de Edição	<b>TURNO:</b> noite	<b>TURMA:</b> 1º período
<b>ALUNO:</b>		<b>DATA:</b> / /
		<b>VALOR:</b> 20 pts

**GÊNERO TEXTUAL:** Resenha Acadêmica  
 Função social: apresentar e avaliar um livro

		Critérios de Avaliação		S	N	Parcialmente
Condições de Produção (quem, para quem, onde) (1,5 pts)		O público alvo (colegas, outros estudantes de Letras, usuários da Internet em geral) foi considerado? (0,5 pt)				
		A resenha foi produzida em suporte adequado (arquivo eletrônico)? (0,5 pt)				
		O autor da resenha foi mencionado com destaque após a identificação do livro (fase de Apresentação)? (0,5 pt)				
Layout (como) (3,5 pts)	Formatação	O produto final tem layout típico de uma resenha acadêmica e não ultrapassa 1 lauda e meia (aproximadamente 700 palavras)? (0,5 pt)				
		O trabalho foi formatado com Times New Roman, tamanho 12, margens: sup/inf: 2,5 e dir/esq: 3? (0,5 pt)				
		O espaçamento 1,5 entre linhas foi observado? (0,5 pt)				
		O texto foi justificado? (0,5 pt)				
		As regras da ABNT relativas às citações e às referências foram observadas? (0,5 pt)				
		Há inclusão de cabeçalho, dentro do limite das margens da página, completo (instituição/diretoria/curso/disciplina), sem repetição de informação, com logotipo da instituição? (0,5 pt)				
		Foi feito uso adequado das marcas tipográficas, em especial o itálico, o negrito e o sublinhado, bem como das aspas e dos parênteses? (0,5 pt)				
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	Apresentação (2,0)	O livro foi devidamente identificado (título, autor/organizador, editora, nº de pág., ano de publicação, edição, tradutor etc.)?				
		A obra resenhada foi contextualizada na área? Há alguma informação relevante relacionada ao momento socio-histórico de sua produção?				
		O valor da contribuição do livro para a área em que se insere ou para os leitores potenciais foi estabelecido?				
	Descrição (2,0)	Foi dada uma visão geral da obra resenhada considerando-se a maneira pela qual ela foi organizada? Foram enumeradas as partes/capítulos/seções do livro?				
		O tópico e/ou a ideia principal de cada capítulo/parte/seção foi explicitado(a)?				
		A obra foi devidamente descrita (começo-meio-fim)?				
	Há predomínio de sequências descritivas?					
	Foi citado algum material extra textual para enriquecer a descrição (geral ou detalhada) da obra?					

(cont.)	<b>Avaliação (2,0)</b>	Na fase de descrição da obra é possível detectar comentários que ressaltam a sua qualidade e/ou as suas limitações?			
		As partes ou capítulos do livro tiveram pontos específicos realçados, sustentando e justificando a avaliação feita?			
		Exemplos ou excertos do livro foram usados para ilustrar críticas ou elogios?			
		Elementos como ilustração, diagramação, editoração, trabalho de capa(s) etc. foram considerados na avaliação do livro?			
	<b>Recomendação (1,5)</b>	Além da avaliação feita ao longo da fase de descrição, a resenha abriga uma avaliação final, de tom persuasivo?			
		O texto traz, ao final, uma recomendação ou não, de maneira irrestrita, a obra resenhada?			
		O texto recomenda a obra apesar de apresentar algumas restrições?			
	<b>Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica) (10,5 pts)</b>	Cada parágrafo é tratado como uma unidade (tem apenas um foco, atende a um único objetivo)? (0,5 pt)			
		O objetivo de cada parágrafo está claro para o leitor desde o seu início (tópico frasal bem delimitado)? (0,5 pt)			
		Os parágrafos estão orgânica e naturalmente relacionados uns aos outros? A sequência textual é coerente? (0,5 pt)			
As ideias apresentadas em cada parágrafo têm compromisso com a verdade? (0,5 pt)					
As ideias apresentadas em cada parágrafo guardam coerência entre si? (0,5 pt)					
A(s) referência(s) a texto(s) mencionado(s) foi(foram) feitas ao final da resenha? (0,5 pt)					
<b>Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário) (4,5 pts)</b>	O uso do presente perfeito foi utilizado para contextualizar a obra na área de conhecimento ou no momento sócio-histórico em que foi produzida? (0,5 pt)				
	O uso do presente simples foi feito para descrever as partes/capítulos do livro e/ou para avaliá-lo? (0,5 pt)				
	Ao longo da resenha, os marcadores do discurso, bem como os demais elos coesivos, foram utilizados adequadamente? (0,5 pt)				
	Os adjetivos, expressões adjetivas e advérbios foram utilizados de maneira a garantir o tom isento do texto acadêmico? (0,5 pt)				
	O texto tem tom formal? (0,5 pt)				
	O texto tem linguagem persuasiva? É suficiente para influenciar o leitor (convencê-lo a ler ou a não ler)? (0,5 pt)				
	Foram evitadas aproximações do discurso oral (coloquialismos etc.), palavras e/ou expressões vulgares (gírias), tendenciosas ou preconceituosas, termos tomados na acepção comum (não acadêmica)? (0,5 pt)				
	O produto final está livre de escolhas vocabulares impróprias, do tipo: palavras inexistentes ou inadequadas em termos de sentido, considerando-se o contexto em que foram empregadas? (0,5 pt)				
O produto final está livre de erros (pontuação, ortografia, regência, concordância verbal e nominal) que comprometem a integridade do texto? (0,5 pt)					
<b>OBSERVAÇÕES:</b>					

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

A Figura 7, acima, apresenta o *checklist* distribuído pela professora aos seus alunos. Esse *checklist* está dividido em quatro tópicos: condições de produção (quem, para quem, onde); *layout*; movimentos textuais (coesão, coerência e retórica) e aspectos linguísticos (gramática e vocabulário). Para cada um dos tópicos, há questões utilizadas como critérios de avaliação do tópico. Ao lado dessas questões, há uma nota, pois esse questionário foi utilizado pela regente, primeiramente, no ensino do gênero textual resenha para os alunos do curso de Letras da IES. Parece-me que, quando o *checklist* foi utilizado pela primeira vez,<sup>32</sup> tinha o propósito de ser um instrumento de avaliação pela docente e acredito que seja por esse motivo que há uma nota ao lado das questões. Destaco, no entanto, que isso não ocorreu no evento de letramento em estudo.

Com relação à Figura 7, saliento, ainda, a função social do *checklist*, pois esse gênero textual cumpre a função escolarizada de ser um conjunto de tarefas e itens que precisam ser seguidos para um determinado fim, apontando para uma ação pragmática e pontual. No *checklist*, há normas que devem ser seguidas pelos produtores da resenha para que possam atender às expectativas dos seus leitores. É possível ver que essa lista de questões orienta o aluno a observar aspectos microestruturais: *layout* típico de uma resenha acadêmica; regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); partes de uma resenha acadêmica e regras da gramática normativa. Tais características levam-me a considerar que as escolhas feitas pela professora na organização e uso desse instrumento alinha-se ao modelo de habilidades cognitivas, conforme proposto por Street (2010b). Ao privilegiar tais aspectos, a professora dá ênfase, em seu trabalho, à identificação de características textuais que, presumidamente, uma vez conhecidas pelos alunos, poderão ser utilizadas por eles em outras oportunidades em que necessitem produzir uma resenha.

---

<sup>32</sup> Observando o *checklist* proposto pela professora, verifico que foi construído para os alunos do curso de Letras da instituição em que realizei a pesquisa. Contudo, pelo material entregue, conforme a Figura 7, não é possível identificar a autoria do texto e tampouco quantas vezes foi utilizado pela docente.

Retomando a leitura e a exposição do *checklist*, segundo momento do evento de letramento, a professora, primeiramente, pulou as duas primeiras questões do *checklist* e iniciou a leitura, a partir da terceira questão: “O autor da resenha foi mencionado com destaque após a identificação do livro (fase de apresentação)?” Sobre essa questão, a professora explicou, rapidamente, e já se direcionou para as próximas perguntas que versavam sobre o *layout* da resenha (fonte, tamanho da fonte, espaçamento, regras da ABNT, cabeçalho, marcas tipográficas e outros). A primeira questão desse tópico visa aferir se o produto final tem um *layout* típico de uma resenha acadêmica e não ultrapassa uma lauda e meia. Sobre essa questão, a professora explica, conforme o Quadro 16, abaixo, que

Quadro 16<sup>33</sup> - Primeira discussão sobre o *layout* da resenha acadêmica

Linha	Professor	Comentários descritivos
1	<i>uma lauda e meia/</i> ((professora olha para	Alunos riem e outros comentam de modo inaudível quando a professora comenta que deveriam escrever somente um texto de uma lauda e meia, pois estava recebendo resenhas ruins de outra turma.
2	Soraia e continua a leitura do <i>checklist</i> )/ <i>é</i>	
3	<i>que eu combinei com os meus alunos/</i>	
4	((professora olha para Soraia))/ <i>pois estavam</i>	
5	<i>vindo textos enor:::mes/ e.../ bom/ muito ruim/</i>	
6	((professora ri))/ <i>muito ruim/ é melhor ficar</i>	
7	<i>com uma página só/ então/ vamos limitar/</i>	
8	<i>agora/ aqui com vocês/ nós vamos limitar</i>	
9	<i>também/ não que é ruim/ pois não conheço</i>	
10	<i>texto de ninguém/ porque não tem</i>	
11	<i>necessidade/ porque com uma lauda e meia/ e</i>	
12	<i>no máximo duas páginas/ a gente/ consegue</i>	
13	<i>fazer a nossa resenha/ vocês vão escrever</i>	
14	<i>uma resenha/ para mim/ e vamos tentar uma</i>	
15	<i>base/ uma e meia/ se precisar/ chega até</i>	
16	<i>duas/ oh/ é frente e verso/ não vou ler mais</i>	
17	<i>que frente e verso/ não vou ler não/ estamos</i>	
18	<i>combinados aqui.../</i>	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Nesse comentário, a docente é incisiva em apontar a necessidade de os alunos construírem um texto de apenas uma lauda e meia. E, para justificar

<sup>33</sup> Os Quadros 16, 17, 18 e 19 foram organizados tal como o Quadro 15.

essa necessidade, fez referência aos seus alunos do curso de Letras da IES, que, na sua acepção, estavam construindo textos enormes e muito ruins. Daí, a professora explica não haver necessidade de se construir uma resenha acima de uma lauda e meia. Após provocar risadas nos alunos, quando disse que os textos de seus educandos estavam muito ruins, a docente salientou que não conhecia a escrita de nenhum aluno da turma LINTEC, já que essa seria a primeira produção textual que os discentes iriam fazer na sua disciplina. Em seguida, conforme se vê nas linhas 14 e 15, observo que a docente indica que ela será a leitora dos textos produzidos pelos alunos. Tal posicionamento remete às discussões de Geraldi (1993, p.137), quando o teórico, ao tratar da produção textual, afirma a necessidade de que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”. Analisando a citação do referido autor, percebo que, no caso dos alunos do curso LINTEC, “a razão para dizer o se tem a dizer” foi determinada pela professora. Ou seja, a professora seria a única leitora das resenhas, negando, assim, o caráter interacional da escrita e, por isso, o resultado é uma escrita circular: aprende-se a escrever na escola para a própria escola (GERALDI, 1985).

Ainda, no tópico *layout*, destaco a segunda questão que versa sobre o tipo de letra, tamanho da letra e das margens. A respeito dessa pergunta da Figura 7, a professora explica:

Quadro 17 - Segunda discussão sobre o *layout* da resenha acadêmica

Linha	Professor	Comentários descritivos
1	<i>então/ aqui oh.../ como vocês vão fazer em</i>	Os alunos comentam inaudivelmente e alguns dão risadas quando a docente questiona aos alunos se conhecem a ABNT.
2	<i>casa/ direitinho/ no computador/ pode seguir</i>	
3	<i>as recomendações aí/ as margens/ o</i>	
4	<i>tamanho.../ o espaçamento 1,5 entre linhas foi</i>	
5	<i>observado? ((professora lendo o checklist) o</i>	
6	<i>texto foi justificado?/ ((professora lendo o</i>	
7	<i>checklist)) todo mundo sabe o que é texto</i>	
8	<i>justificado?/ regras da ABNT relativas às</i>	
9	<i>citações e às referências foram observadas?/</i>	
10	<i>((professora lendo o checklist)) olhem para</i>	
11	<i>mim/ pois temos que observar/</i>	

Fonte: Elaboração própria, 2015.



Na explicação anterior, a docente adianta aos alunos que eles iriam produzir a resenha em casa e esta deveria ser feita “direitinho no computador”. Ao utilizar o diminutivo, parece-me que a docente se referiu ao uso das normas de formatação propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). “Direitinho”, então, para professora pode significar a observação dessas regras na produção textual. Isso pode ser percebido na linha 6, quando a professora questiona se os alunos sabem o que é um texto justificado. Tal questão provocou comentários inaudíveis e risadas por parte dos alunos. Nas linhas 7 e 8, a professora lembra as regras da ABNT sobre as citações e referências. Nesse momento, a professora não explica a questão, apenas interpela e, talvez, faça isso porque, na sua segunda aula, tratou desses dois assuntos.

No tópico denominado movimentos textuais da resenha acadêmica (apresentação, descrição, avaliação e recomendação), destaco a discussão ocorrida sobre a primeira questão do tópico, subtópico apresentação: O livro ou a obra foi devidamente identificado (título, autor/ organizador, editora, nº de pág., ano de publicação, edição, tradutor etc.)?. Após a leitura, a professora teceu o comentário abaixo:

Quadro 18 - Primeira discussão sobre os movimentos textuais da resenha acadêmica

<b>Linha</b>	<b>Professor</b>	<b>Comentários descritivos</b>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	<i>quanto mais informações da obra vocês tiverem/ é melhor/ ainda mais que agora que as obras são veiculadas pela internet/ muitas delas/ então/ estas várias reimpressões/ então/ é bom que você (inaudível) / porque você pode ser condenado/ vamos dizer assim/ eu quero dizer assim/ se eu tenho uma outra/ então/ se eu tenho uma outra edição da obra/ eu posso ver diferenças da obra/ quanto mais detalhes da obra/ a gente puder dar/ tem que dar/</i>	Alunos prestam atenção na professora.

Fonte: Elaboração própria, 2015

Explorando essa transcrição, ressalto que a professora alerta os alunos a respeito da identificação do autor, da obra, editora, número de páginas, ano de publicação, edição e tradução. Para a docente, quanto mais informações da obra forem dadas na resenha será melhor, pois facilita a identificação de diferenças entre edições. No Quadro 18, a docente usa o termo condenado e, ao utilizá-lo está se referindo, provavelmente, à questão do plágio acadêmico.

Em outra questão do subtópico descrição, a regente questiona se foi dada uma visão geral da obra resenhada, considerando a maneira pela qual ela foi organizada e se foram enumeradas as partes/ capítulos/ seções do livro. Sobre esse subtópico do *checklist*, a professora esclareceu:

Quadro 19 - Segunda discussão sobre os movimentos textuais da resenha acadêmica

Linha	Professor	Comentários descritivos
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	((professora lendo e comentando o <i>checklist</i> )) <i> você começa descrevendo/ observe que mudou até a sequência/ agora é uma sequência descritiva/ nesta descrição/ eu vou começar dando uma visão geral da obra/ o que é o livro?/ depois/ a maneira como foi organizada/ foi organizada por capítulos?/ tem partes?/ parte um/ parte dois/ e parte três/ ou não?/ não está organizada deste jeito/ como não está organizado?/ se sim/ foram enumeradas as partes?/ você fala assim/ o livro tem três partes/ e não fala quais são as partes/ o livro tem três partes.../ uma parte fala sobre isto/ outra sobre aquilo.../ foram enumerados os capítulos?/ as seções do livro?/ o que quer dizer.../ é importante perder um pouquinho de tempo nisto/ depois/ o tópico/ ((professora lendo o <i>checklist</i>)) ou a ideia principal de cada capítulo/ ou de cada parte ou de cada seção foi explicitado?/ é o que eu estava falando.../ o livro tem três partes/ eu vou dizer também o tópico/ ou a ideia principal de cada parte/</i>	Os alunos estão dispostos em círculo e seguindo a leitura realizada pela professora. Alguns alunos realizam anotações no caderno e/ou no <i>checklist</i> entregue pela professora.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Com relação à explicação anterior, a docente discute sobre a necessidade de se organizar a resenha em partes, tópicos ou seções. Ao longo

da sua explicação, a professora aponta o que deve estar contido no primeiro parágrafo da resenha e, em seguida, prende-se à questão da organização da obra. Acentuo que esse posicionamento de apresentar a organização da resenha não se modificou durante a exposição das outras questões dos subtópicos avaliação e recomendação. Ao longo de todo o evento de letramento, houve, por parte da docente, a preocupação de mostrar o que o aluno deve escrever em cada uma das partes do gênero resenha acadêmica.

Entretanto, é importante destacar que, ao dar ênfase às partes que compõem a resenha acadêmica, parece-me que a professora entende que a academia é uma cultura relativamente homogênea, ou seja, os discursos acadêmicos são relativamente estáveis (LEA; STREET, 1998). Isso significa que basta o aluno aprender as regras básicas de um discurso acadêmico determinado para reproduzi-las, sem ruídos, em todos os outros. Dessa forma, o estudante adaptaria automaticamente, a sua escrita às mudanças de gêneros discursivos. Assim, o aluno estaria, também, apto para adaptá-la aos diferentes discursos e gêneros de outras especialidades.

No que concerne ao último tópico da Figura 7, que trata dos aspectos linguísticos, a professora solicitou que um aluno lesse a questão para que, depois, ela pudesse realizar os seus comentários. Saliento que, até esse momento, não houve nenhum comentário e/ou participação dos alunos. De modo geral, os alunos ficaram somente observando a professora. Na hora em que a professora pediu a um aluno que lesse as questões do último tópico, que versava sobre tempo verbal, correção gramatical, uso de elementos coesivos, tom formal e outros; de início, nenhum estudante se voluntariou. Depois de alguns minutos, uma aluna se ofereceu para realização da tarefa. Nesse momento, a professora não teceu comentários sobre as questões, houve apenas a leitura realizada pela aluna e todos os outros alunos ficaram prestando atenção à leitura da colega de classe.

O olhar panorâmico explorado até aqui oferece alguns indícios das características do modelo de letramentos acadêmicos que parece orientar a participação dos membros do grupo (professores e alunos). Entretanto, para que pudesse ampliar o meu entendimento do que “estava acontecendo ali” em

relação à escrita, dei prosseguimento à minha análise examinando o terceiro momento do evento de letramento.

No terceiro momento, a professora entregou aos alunos a resenha do livro *Água Viva*, de Clarice Lispector e pediu aos estudantes que analisassem a resenha da obra literária à luz da Figura 7. A professora alertou aos discentes sobre a importância de se analisar essa resenha, na medida em que a atividade avaliativa dessa aula seria a produção de uma resenha acadêmica. Ao realizar esse alerta, novamente, noto que a docente colocou a leitura e a apreciação da resenha com fins meramente avaliativos. Talvez isso tenha ocorrido com base na provável visão da professora de que escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar e cujo destino é reproduzir a sua instituição (PÉCORA, 1983, p.52).

Ainda no terceiro momento, a docente possibilitou aos discentes trabalharem em grupo; porém, em sua maior parte, os alunos trabalharam sozinhos. Ademais, atendeu aos alunos nas carteiras com o objetivo de sanar as suas dúvidas. No decorrer desse período, a professora vinha ao fundo da sala, em alguns momentos, para saber a minha opinião sobre a exposição do conteúdo e sobre o andamento da disciplina. De modo geral, evitei realizar comentários que indicassem juízo de valor.

No momento de maior duração, o quarto, conforme o Gráfico 5, os alunos analisaram, com a professora, a resenha do livro *Água Viva*, de Clarice Lispector, apoiados nas questões propostas pelo *checklist*. A fim de caracterizar como os participantes da turma procederam, nesse momento, e como construíram significados para a produção de uma resenha, destaco, a seguir, alguns trechos dessa discussão.

Quadro 20 - Primeira discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água Viva*

Sujeito	Unidades de Mensagem
Alice	<i>professora/ eu acho o seguinte/ como eu já havia falado/ o texto é muito bom/ e/ cumpre o papel de resenha crítica/ mais crítica positiva/ em relação ao livro/ mas/ eu acho que/ pode dar uma melhorada/ como por exemplo/ ela faz uma introdução/ que é</i>

]

	<i>grande/ mas que ainda não é/ a descrição do livro/ então/ eu tenho um parágrafo com a introdução.../</i>
Professora	<i>o primeiro parágrafo que/ você está falando que é a introdução/ ((Ao mesmo tempo, Mônica balança a cabeça concordando com Alice.))</i>
Alice	<i>e logo um parágrafo gran:::ção/ para a descrição/ e sobrou pouco espaço/ para falar do livro realmente/ ela só deu um exemplo/ o livro fala por exemplo da questão do tempo/ ela dá um exemplo sobre a questão do tempo/ no terceiro parágrafo/ mas já não dá mais tempo de fazer nada/ então/ se ela tivesse juntado os dois parágrafos de cima/ se ela tivesse juntado a descrição/ com a introdução/ então/ sobraria um parágrafo para.../</i>
Professora	<i>mas/ você está querendo dizer que esta pessoa aqui/ fez um parágrafo de apresentação/ um parágrafo de descrição/ um parágrafo para avaliação/ um parágrafo para recomendação/ ((olhando para o texto e depois no final volta o seu olhar para aluna))</i>
Alice	<i>eu acho que/ ela fez introdução/ descrição/ exemplo/ e conclusão/</i>
Corina	<i>ah/ eu já não acho que/ tem esta unidade assim não/</i>
Matsumoto	<i>avaliação ocorreu ao longo/ na verdade.../ não tem um parágrafo.../ ((Vários alunos comentam ao mesmo tempo))</i>
Corina	<i>ela não contextualiza a obra/ e ao contextualizar/ ela pode descrever no meio/</i>
Professora	<i>a contextualização/ a rigor/ não é a descrição não/</i>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

No trecho da discussão entre os participantes apresentado no Quadro 20, acima, Alice realiza uma crítica à resenha entregue pela professora e se justifica, dizendo que a resenha lida não está bem dividida em termos da extensão dos parágrafos. Depois, Alice apresenta uma solução para o problema (isto é, para melhorar a resenha), quando propõe a junção dos parágrafos. Alice, em sua intervenção, adota a perspectiva de análise da resenha, conforme proposta pela professora no momento anterior, em que foram analisados os diversos itens do *checklist*. Dessa maneira, a aluna também dá destaque a características do texto, tais como: aspectos da estrutura organizacional da resenha (por exemplo, introdução) e extensão de parágrafos, itens esses que foram enfatizados pela professora, anteriormente.

Em seguida, a professora inicia um questionamento da aluna Alice dizendo: *o primeiro parágrafo que/ você está falando que é a introdução*. O uso do *mas* pela professora após resposta dada por Alice põe em dúvida o raciocínio proposto pela aluna: *mas/ você está querendo dizer que esta pessoa aqui*, e em: *“um parágrafo de apresentação/ um parágrafo de descrição/ um parágrafo para avaliação/ um parágrafo para recomendação?!”*, Alice refuta e afirma: *que está dividido em “introdução/ descrição/ exemplo/ e/ conclusão”*.

Depois, vê-se que outros participantes se engajam nessa discussão apresentando alternativas diversas: Corina diz não reconhecer que o texto tenha a unidade proposta por Alice e aponta outro item do *checklist* que não foi observado na resenha, a contextualização da obra. Conforme indicado pelo sinal preto, houve uma sobreposição de falas, quando Matsumoto aponta mais uma característica do texto. A seu ver, a avaliação da obra pelo autor da resenha foi feita ao longo do texto e não em um único momento. Com esse comentário, Matsumoto corrobora com a posição de Corina que havia dito que o texto não tinha a unidade proposta por Alice (ou seja, *introdução/ descrição/ exemplo/ e conclusão/*).

Pelo trecho da discussão apresentado acima, verifico que os participantes buscam manifestar sua visão sobre o texto examinado tendo como referência o *checklist* entregue pela professora. Não há concordância entre eles quanto às características da resenha e/ou mesmo quanto aos itens do *checklist*, conforme parece estar implícito na fala de Corina que propõe uma maneira como a autora da resenha poderia ter contextualizado a obra: *ela (a autora) não contextualiza a obra/ e ao contextualizar/ela pode descrever no meio*. Nesse momento, a professora responde de maneira categórica à alternativa apresentada por Corina: *a contextualização/ a rigor/ não é a descrição não*.

No trecho da transcrição apresentado no Quadro 21, a seguir, Alice informa que, quando ressaltou a necessidade de reorganização dos parágrafos da resenha, foi na tentativa de compreender o enredo do livro de Lispector.

Quadro 21 - Segunda discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água Viva*

Sujeito	Unidades de Mensagem
Alice	<i>até agora eu não entendi/ o que é esta obra?/</i>
Professor	<i>será se a reclamação dela.../ estou tentando entender.../ não seria melhor atendida/ se/ simplesmente os exemplos fossem um pouquinho maio::r/ mexessem na primeira seção/ neste parágrafo que ela está dizendo/ que/ ela chamou de exemplos da obra/ falasse um pouco mais/ desse mais um exemplo.../ um parágrafo maior/ ou um parágrafo maior/ um exemplo mais consistente/</i>
Sara	<i>o que a gente não encontrou aqui/ foi a dividido em seções/ ((Muitos alunos discutem ao mesmo tempo))</i>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Alice parece perplexa e pergunta: *o que é esta obra?* Em sua opinião, a resenha não tinha apresentado elementos suficientes para que ela compreendesse de que se tratava o livro resenhado. A professora, dessa vez, dá continuidade à discussão, assumindo a perspectiva dos alunos de pensar alternativas de alteração no texto que pudessem favorecer a compreensão do leitor. Assim, ela reconhece a ‘reclamação’ de Alice e sugere que ela seria melhor atendida se os exemplos fossem maiores, mais consistentes ou que os parágrafos fossem maiores. Outra cursista, Sara, afirma: *“a gente/ não encontrou/ aqui/ foi a / dividido em seções”*. Sara parece, então, sugerir que a falta de organização em seções seria outra razão para a dificuldade dos leitores em compreender sobre o que trata a obra de Lispector.

Como os participantes não conseguem chegar a um acordo sobre as características da resenha analisada *por meio do checklist*, uma aluna apresenta, como se vê no Quadro 22, a seguir, uma hipótese para a dificuldade de se realizar tal avaliação:

Quadro 22 - Terceira discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água Viva*

Participante	Unidades de Mensagem
Mônica	<i>quando a gente pega um texto assim/ é mais complexo do que quando a gente pega um texto acadêmico/</i>
Professora	<i>a resenha é que tem que ser acadêmica/ pode ser qualquer coisa... [de um filme, de um texto acadêmico]./</i>
Mônica	<i>não estou falando no sentido de a gente está pensando os blocos/ e as partes que está dividido o texto/ para gente está vendo a resenha assim/ é mais complexo/ do que você pegar um texto acadêmico/ para fazer/ entendeu?/</i>
Sara	<i>porque ela está resenhando algo literário/ poé::tico/ etc./</i>
Corina	<i>eu acho que é por aí/ que a Alice falou/</i>
Matsumoto	<i>porque a faculdade é que cobra/</i>
Professora	<i>o que eu acho é que/ independente do que está resenhando.../ pode-se fazer uma [resenha] de um baile funk/ se ele resenhar/ academicamente falando/ ele vai ter que passar por esses passos.../ com este tipo de linguagem/ não importa sobre o que ele está falando/ talvez fosse mais fácil/ se ele estivesse resenhando/ um artigo acadêmico/ ou um livro acadêmico/</i>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em sua intervenção, Mônica indica não questionar o uso do *checklist*, o problema, para ela, está na resenha que está sendo analisada, que não apresenta as características esperadas, posto que fala de uma obra de natureza literária. A professora faz objeção a essa interpretação ao dizer: “a resenha é que tem que ser acadêmica” e que, se fizer uma resenha de um baile *funk*, terá que se passar *pelos passos* de construção de uma resenha. Ao reforçar a necessidade de se seguir os passos necessários para a produção de uma resenha, a professora, mais uma vez, toma o *checklist* como guia de instruções a ser trilhado. Ou seja, é como se um modelo de resenha pudesse ser transplantado para qualquer situação.

Cabe destacar, no Quadro 22, acima, a fala de Matsumoto quando afirma: “*porque a faculdade é que cobra*”. Nessa fala, ficam explícitas as



relações de poder entre os alunos e as instituições de ensino (STREET, 2010b; LEA; STREET, 1998; SCOTT; LILLIS, 2007). Ao que parece, seu comentário vem reforçar a necessidade de seguir os passos da lista, pois esses são exigidos no processo avaliativo. Ainda que não concorde, precisa incorporar o discurso acadêmico para que seja reconhecido pelos membros da academia como um integrante dessa instituição. Após essa discussão preliminar, a professora recorreu novamente ao *checklist* e foi avaliando, com os alunos, os diversos aspectos indicados nesse documento.

A última fase desse evento de letramento tratou da produção de texto. Pelo Gráfico 5, verifico que o tempo destinado a essa parte da aula foi curto e a parcela apresentada tratou da exposição da professora sobre a proposta de resenha, como mostra o Quadro 23, abaixo:

Quadro 23 - Discussão sobre a produção textual de uma resenha acadêmica

<b>Participante</b>	<b>Unidades de Mensagem</b>
Professora	<i>a proposta é a seguinte/ cada um vai fazer uma resenha/ como?/ como eu vou precisar consultar a devida obra/ para eu corrigir/ eu vou precisar que/ vocês escolham um clássico da literatura/ os clássicos eu já li quase todos/ eu li muito/ agora/ se você vier com livro que eu não li/ vai ser complicado para mim.</i>
Matsumoto	<i>you leu Magda Soares?/</i>
Professora	<i>literatura/ clássicos da literatura/ ((Matsumoto com olhar de indignação))</i>
Matsumoto	<i>porque a literatura/ a gente acaba que/ tem que ler outra vez/</i>
Professora	<i>não/ pode ser livro que você leu/ quando você era menino/ aliás/ eu vou dar uma dica para vocês/ sabe por que é mais interessante [fazer uma resenha]/ de um livro que você já leu/ há mais tempo/ para lembrar-se das coisas essenciais/ e na hora de fazer a descrição e avaliação/ você vai colocar/ as essenciais/</i>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O pouco tempo destinado à produção da resenha parece se justificar pela crença de que, após terem contato com um *checklist* norteador da análise

e da produção de uma resenha e terem analisado uma resenha em sala de aula, os alunos estarão aptos para produzir o gênero. Não precisarão de muito tempo, porque deverão apenas colocar em prática o que estudaram em sala de aula, sem muitos conflitos nem tensões quanto aos critérios que ficaram ocultos nessas aulas: que identidade assumir e que relações de poder estarão envolvidas nessa produção.

Alguns aspectos devem ser considerados na proposta feita pela professora de que os cursistas produzam resenhas de livros de literatura que ela e eles já leram tempos atrás. Destaco, nessa proposição, o esvaziamento de uma das funções sociais do gênero resenha de informar, examinar, discutir e apresentar uma avaliação a respeito de uma nova obra, recém lançada. Ao destituir dessa função a produção a ser feita pelos cursistas, posto que não haveria novidade a ser examinada, a atividade assume um caráter notadamente artificial e escolarizado. Tal sugestão é justificada pela professora como necessária diante das condições que ela terá para realizar a avaliação dos trabalhos. Conforme ela disse: *se você vier com livro que eu não li/ vai ser complicado para mim.*

Ao insistir que a resenha seja feita sobre uma obra literária já lida há mais tempo e não sobre uma obra de natureza acadêmica, conforme sugerido pela interrogação de um dos participantes (*você leu Magda Soares?*), a professora dá uma dica aos alunos: *isso facilitaria a tarefa, pois eles irão se lembrar das coisas essenciais/ e na hora de fazer a descrição e avaliação/ você vai colocar/ as essenciais.* Essa orientação privilegia uma perspectiva que aponta para aspectos da superfície do texto, deixando de lado, mais uma vez, possíveis discussões sobre a relevância da atividade de resenhar para além do contexto institucional e avaliativo em que os participantes se encontram. Ademais, a condução dos trabalhos indica que, do ponto de vista da docente, se o aluno aprender a escrever uma resenha de um livro literário, ele aprenderá a escrever resenhas acadêmicas, pois seguirá a mesma estrutura retórica (apresentação, descrição, avaliação e recomendação). Assim, a professora parece entender que as práticas de escrita são homogêneas e passíveis de aplicação em quaisquer contextos. Uma vez aprendidas, o sujeito saberá

escrever em qualquer situação comunicativa. Pelo exposto, parece-me, então, que a concepção de escrita da docente está focada no modelo autônomo de letramento que, na concepção de Lea e Street (1998), exprime um padrão reducionista em que a escrita é considerada um produto completo em si mesmo, cujos significados independem de fatores contextuais de produção.

A partir dos resultados apontados pela análise desse evento, entendo, tal como Street (2010b), que os gêneros textuais, no contexto acadêmico, não devem ser identificados e caracterizados, apenas, através de dimensões estruturais e retóricas, mas, também, através de suas “dimensões escondidas” (STREET, 2010b). Tais dimensões guardam relação direta com as questões de identidade, de poder e de autoridade, que são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento, num dado contexto acadêmico.

#### **4.4.3 *Feedback* das resenhas acadêmicas**

Tendo em vista a proposta de produção textual solicitada pela professora, entendo ser necessário, nesta parte do trabalho, tecer algumas considerações sobre as resenhas realizadas pelos alunos a partir do *checklist* que orientou o evento de letramento em estudo. A análise das resenhas dos alunos e das correções da professora forneceram indícios para compreender, ainda mais, a função do gênero textual resenha acadêmica no curso LINTEC e, além disso, para identificar como foram implementadas as orientações dadas pela docente nas produções escritas do grupo pesquisado.

A partir desses objetivos construí, primeiramente, o Quadro 24, a seguir, que apresenta, na primeira coluna, os participantes da pesquisa, na segunda, o livro literário resenhado, na terceira, a nota recebida pelos alunos e, na quarta, os aspectos assinalados pela professora ao longo da correção.

Quadro 24 - Aspectos sinalizados pela docente na correção da resenha

Participante s da pesquisa	Livro Literário Resenhado	Nota e conceito atribuído à resenha	Aspectos sinalizados pela docente na correção			
			Condições de produção	Layout	Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	Aspectos linguísticos – gramática e vocabulário
Mônica	O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupery	10,0		X		x
Sara	Dom Casmurro, de Machado de Assis	10,0		X		x
Luiza	O Cortiço, de Aluísio Azevedo	10,0		X		x
Priscila	Um general na biblioteca, de Ítalo Calvino	10,0		X		X
Alice	Estação Carandiru, de Dráuzio Varela	10,0		X		X
Marieta	Dom Casmurro, de Machado de Assis	10,0		X		X
Matsumoto	Histórias Extraordinárias, de Allan Poe	10,0				
Soraya	Primeiras estórias, de Guimarães Rosa	10,0		X		X
Corina	O Santo e a Porca, de Ariano Suassuna	10,0		X		X
Cecília	Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector	10,0		x		X
Cássia	Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa	10,0		X		x
Flor de Liz	Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis	10,0		X		x
Sandra	O Retrato de Dorian Grey, de Oscar Wilde	10,0		X		x
Lúcia	O Caçador de Pipas	10,0		X		x

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Conforme as orientações da professora, os alunos deveriam produzir uma resenha acadêmica de um clássico da literatura. A justificativa da professora para tal produção era o fato de ela já ter lido uma grande variedade de livros desse tipo. Nas palavras da professora *“eu vou precisar que/ vocês escolham um clássico da literatura/ os clássicos eu já li quase todos/ eu li muito/ agora/ se você vier com livro que eu não li/ vai ser complicado para mim”*.

Observando a segunda coluna do Quadro 24, acima, noto que os alunos realizaram resenhas de diversas obras literárias brasileiras. Ademais, houve resenhas de clássicos da literatura britânica, americana e francesa. Contudo, verifico que uma das obras resenhadas não é considerada clássica se tomar como referência Coutinho (2011). Na visão desse autor, o livro *O Caçador de Pipas*, de Khaled Hosseini, é um gênero que é “tido como literatura com ‘l’ minúsculo”, ou seja, uma subliteratura por ser de massa<sup>34</sup>. (COUTINHO, 2011, p.207).

Embora saiba da complexidade na classificação do conceito de “clássico”<sup>35</sup>, percebo que a professora não expôs acerca do termo na solicitação da produção textual, quando analiso o Quadro 23 acima. Parece-me

---

<sup>34</sup> Para Coutinho (2011, p. 209), a literatura de massa, assim como o “romance folhetim, intenta preencher as lacunas psicológicas do leitor e atender muito mais à sua necessidade de divertimento do que a uma reflexão filosófico-metafísica (SERRA, 1997: 25)”. Seu leitor atua como consumidor, enquanto na literatura culta “exige-se dele também um papel de produtor do texto, ou seja, sua leitura é realizada sem que os autores tenham que fornecer qualquer chave interpretativa para seus personagens, é forçoso iniciar-se (SODRÉ, 1985: 15)”.

<sup>35</sup> Diante da complexidade de classificação do termo “clássico”, Calvino (1993) compila alguns aspectos sobre o conceito: 1- obras que ultrapassam o seu tempo, persistindo de alguma maneira na memória coletiva e sendo atualizada por sucessivas leituras, no transcurso da história. 2- obras que registram e simultaneamente inventam a complexidade de seu tempo. De maneira explícita ou implícita desvelam a historicidade concreta, as idéias e os sentimentos de uma época determinada. 3- obras de reconhecido valor histórico ou documental, mesmo não alcançando a universalidade inconteste. 4- inesgotáveis, ou como diz Calvino: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. 5- formas únicas de conhecimento – transmite paixões humanas oriundas de um patrimônio universal (que é a experiência do homem); 6- obras que utilizam a linguagem de uma maneira exemplar, original e inesperada; 7- um conjunto de revelações, ideias e sentimentos que têm a propriedade de durar na memória mais do que outras manifestações artísticas (música, cinema, etc.). Estas podem ter (e geralmente têm) um impacto maior na hora da fruição, mas seu prolongamento emotivo – a sua duração - é mais breve e inconsistente do que o proporcionado pela grande obra literária.

que para a docente, o conceito era compreendido por todos os discentes, dispensando, assim, a explicação dele.

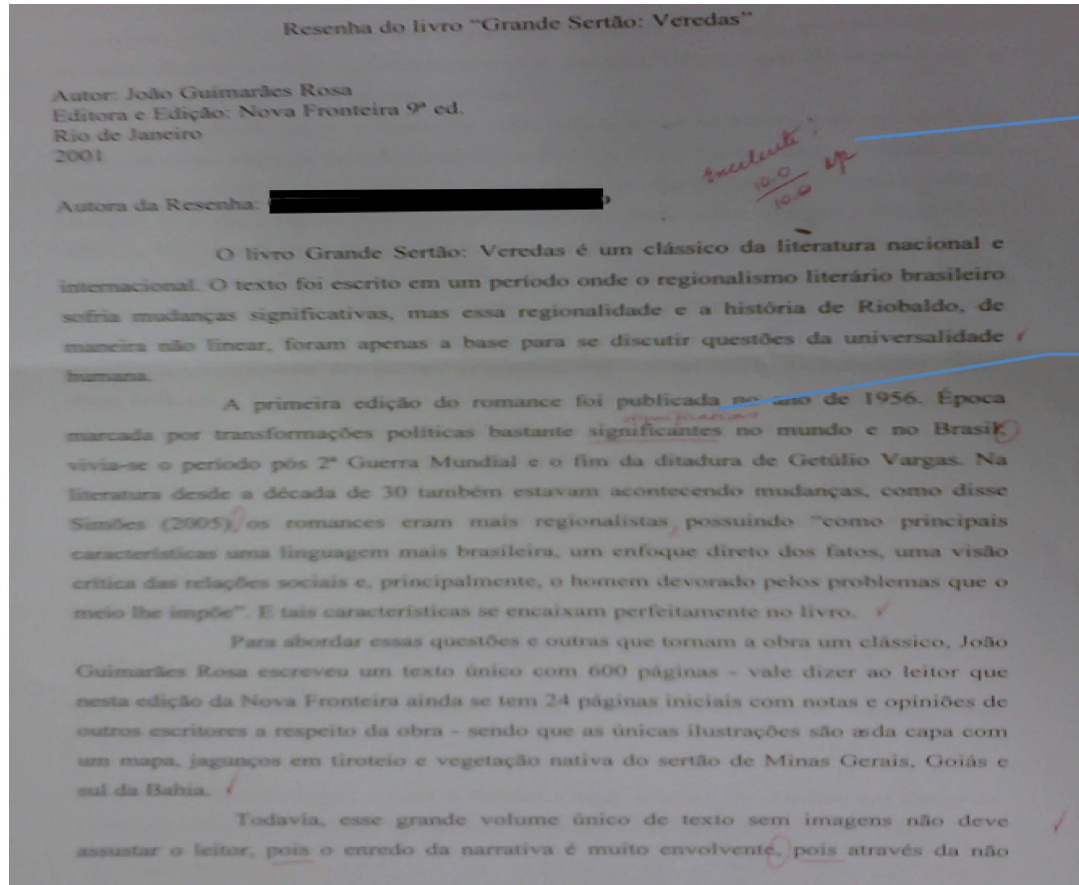
Retornando para a descrição do Quadro 24, identifiquei, na terceira coluna, os aspectos sinalizados pela docente na correção. Em sua correção, a professora demarcou nos textos dos alunos somente os aspectos concernentes ao *layout* e aos linguísticos. Com relação ao *layout*, notei que as marcações da docente se referiram ao uso de citações, referências e alinhamento do texto. Agora, os aspectos linguísticos sinalizados pela docente tratavam de aspectos ortográficos, concordância verbal, uso de vírgulas e outros. Percebo que tais sinalizações estão ancoradas na perspectiva dos modelos de habilidades cognitivas e de socialização acadêmicas que segundo Street (2010b, p. 542) “tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos”.

Na Figura 8<sup>36</sup>, a seguir, apresento uma dessas produções realizadas por um dos alunos do curso LINTEC.

---

<sup>36</sup> No anexo C, apresento as Figuras 8 e 9 digitadas, dada à ilegibilidade das figuras.

Figura 8 - Resenha do livro Grande Sertão: Veredas – parte 1



(1) Excelente: 10/10

(2) Significativas

Fonte: Elaboração a partir do banco de dados da pesquisa, 2015.

Figura 9 - Resenha do livro Grande Serão Veredas – parte 2

linearidade o leitor muitas vezes busca ler mais e mais para conseguir entender o que Riobaldo está querendo dizer ao compadre Quelemém. Resumir o texto não é tarefa fácil, pois o narrador personagem transita pelo tempo/ espaço ao contar ao compadre a sua vida. O que se pode dizer é que Riobaldo teve uma infância difícil, entrou para o bando dos jagunços meio sem querer, onde vive os seus maiores conflitos internos, externos e pessoais, e no final sai da jagunçagem depois de vencer suas batalhas. O que o leitor não pode deixar de perceber é que nada é contado por acaso, que tudo uma hora ou outra irá fazer sentido na história, que toda escolha, veredas que ele segue desde a infância determinam o seu presente e futuro.

Além disso, o texto faz com que o leitor se identifique em diversas passagens como esta que trata do amor: Rosa (2001 p. 213) "Eu fui, com o coração feliz, por Otacília eu estava apaixonado. Conforme me casei, não podia ter feito coisa melhor, como até hoje ela é minha muito companheira"; ou desta sobre o diabo e Deus: Rosa (2001 p. 40) "o senhor acredita, acha fio de verdade nessa parlada, de com o demônio se poder tratar pacto?" E é justamente por abordar e discutir questões da subjetividade humana: existência divina, conflitos, medos, desejos e sentimentos, que a obra possui grande significância na literatura, pois a narrativa transcende a trama regionalista, que é extremamente complexa, descritiva e geográfica real – como o Liso do Sussuarão – para temas universais. O Sertão com as suas várias veredas que levam a diversos lugares é como a vida cheia de escolhas e possibilidades de caminhos para escolher.

Assim, este romance de ficção de meados do século passado é completamente atual, porque por mais que a humanidade tenha mudado, talvez de maneira mais visível, culturalmente, socialmente e politicamente, o homem sempre teve e terá questões a serem discutidas a respeito de sua subjetividade. E isso já é um bom motivo para se ler o livro que de maneira única e inteligente leva o leitor a refletir a própria vida e a vida humana como um todo.

REFERÊNCIAS

ROSA, JOÃO GUIMARÃES. Grande Sertão: veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SIMÕES, ROSANA (org.). Grandes Sertões e suas veredas. In: Análise das Obras do Vestibular 2006 UFMG. Belo Horizonte: Associação Pré UFMG, 2005. p. 97-125.

*colocar entre parênteses após a citação (ROSA, 2001, p. 213)*

*Se a Rosana Simões é a organizadora da obra, quem é o autor do capítulo intitulado Grandes Sertões e suas veredas? Que você [...]? Sua referência está incompleta!*

(3) as

(3) Colocar entre parênteses após a citação (ROSA, 2001, p.213)

(4) Por parágrafo.

(5) João Guimarães.

(6) Rosana

(7) Se Rosana Simões é a organizadora da obra, quem é autor do capítulo intitulado Grandes Sertões e suas veredas? Que você [...]? Sua referência está incompleta!

Fonte: Elaboração a partir do banco de dados da pesquisa, 2015.



Ao examinar a produção textual acima, chamam-me a atenção os comentários da docente nas extremidades do texto. Nessa resenha, a professora fez dois comentários: (1) *Colocar entre parênteses após a citação* (ROSA, 2001, p.213) e (2) *Se Rosana Simões é a organizadora da obra, quem é autor do capítulo intitulado Grandes Sertões e suas veredas? Que você [...]? Sua referência está incompleta!*

Além desses comentários, a docente fez uma marcação em forma de “v” ao lado de cada parágrafo. Há, também, marcações no corpo do texto em que a professora realiza correções gramaticais e de aspectos ligados à ABNT. Tal prática de apontar erros gramaticais ao longo do texto para que o aluno reflita, sozinho, sobre a produção escrita e corrija esses erros, além de estar pautada pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), limita a atividade de correção a uma espécie de caça erros, conforme Ruiz (2001).

Assim, o texto do aluno só é considerado adequado se estiver obedecendo às regras da norma padrão. (RUIZ, 2001). Contudo, é importante salientar que não estou dizendo que a norma padrão da Língua Portuguesa não deva ser ensinada, mas que a produção textual do aluno não seja vista apenas como espaço de correção gramatical, e, sim, como um espaço para que o professor se torne coautor do texto, deixando claro para o aluno o que deve ser melhorado a partir de observações que deem conta da macroestrutura do texto e não apenas de correções locais presas às regras gramaticais. Em outras palavras, um professor com o qual o discente pode contar, que deixa claro para o aluno o que deve ser melhorado a partir de observações que deem conta da macroestrutura do texto e não apenas das correções pontuais, presas às regras gramaticais (LEAL, 2000).

Outro aspecto notado nas Figuras 8 e 9 refere-se ao uso de tinta vermelha na correção da produção textual. Segundo Lea e Street (1998), o uso de tintas de diferentes cores é a mais conhecida das formas simbólicas que afirmam a autoridade nas escolas e, em certa medida, mesmo em universidades, o uso de tinta vermelha indica a autoridade sobre o escritor inicial (aluno), que usa caneta azul ou preta e que pode até ser disciplinado caso use o vermelho. Pelas análises, esses autores concluíram que as formas linguísticas de escrever, do professor e do aluno, e o direito de escrever sobre

os textos dos outros reproduzem e disfarçam as relações de poder no contexto acadêmico.

Por último, cabe salientar que algumas perguntas propostas no *checklist*, Figura 7, acima, não foram respondidas pelo aluno ao produzir o seu texto. Entre essas questões, destaco:

- A obra foi contextualizada na área?
- O valor da contribuição do livro para a área em que se insere ou para leitores potenciais foi estabelecido?
- Foram enumeradas as partes/ capítulos/ seções do livro?
- O tópico e/ou a ideia principal de cada capítulo/ parte/ seção foi explicitado?
- Foi citado algum material extra textual para enriquecer a descrição (geral ou detalhada) da obra?

É interessante perceber que, embora o aluno não tenha respondido todas as questões propostas pelo *checklist* na construção do seu texto, ele recebeu 10 pontos, ou seja, a nota máxima atribuída pela docente de Prática de Redação Científica a essa atividade avaliativa. É possível que isso tenha ocorrido pelo fato de o aluno ter compreendido os elementos recorrentes que compõem uma resenha acadêmica, não se atendo assim, a todas as questões propostas pelo *checklist* que orientou o evento de letramento tratado anteriormente.

Após ter discutido as aulas presenciais e ter analisado e compreendido as concepções que orientam a escrita nesse ambiente de aprendizagem; no próximo capítulo, descreverei, analisarei e interpretarei (WOLCOTT, 1994) as aulas virtuais do curso LINTEC.

## 5 AULAS VIRTUAIS NO CURSO LINTEC

No cronograma<sup>37</sup> do curso LINTEC, há a indicação de duas disciplinas que ocorreriam de modo virtual, quais sejam: Leitura, Escrita e Hipertexto e Produção em Ambientes Digitais. No entanto, a disciplina Leitura, Escrita e Hipertexto não ocorreu a distância e, sim, presencialmente. Visitando as notas de campo e as gravações em vídeo, identifiquei que isso ocorreu devido à dificuldade da professora com a plataforma Moodle.<sup>38</sup> Contudo, a professora da disciplina Novos Letramentos reorganizou o cronograma da disciplina para que ela ocorresse nos modos virtual e presencial, uma vez que a professora da disciplina não estava no Brasil e não tinha condições de lecionar presencialmente. Embora o Moodle fosse o AVA disponibilizado pela IES, o AVA que os professores das referidas disciplinas utilizaram para a realização das aulas foi o Facebook.

Considerando que o objetivo desta tese é analisar e compreender as práticas de escrita dos professores em um contexto de formação continuada (presencial e virtual), neste capítulo, busco descrever, analisar e interpretar as práticas de escrita realizadas no AVA. Organizei esta seção em quatro partes. Na primeira, apresento, de forma geral, o AVA adotado pelos professores. Na segunda, mostro a organização das aulas virtuais ocorridas no curso LINTEC. Na terceira, realizo um levantamento da escrita na especialização LINTEC, examinando o que se escreve, como se escreve e com que propósito se

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo B.

<sup>38</sup> O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, com o acréscimo de novas funcionalidades etc. Moodle é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - *Learning Management System*, ou CMS – *Course Management System*), ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos *on-line* ou suporte *on-line* a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis. (Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em 16 ago. 2014)

escreve. Por último, realizo uma microanálise do evento de letramento digital ocorrido na disciplina Novos Letramentos.

### 5.1 Sala de aula virtual: o Facebook

O Facebook é uma rede social gratuita que foi lançada em 2004. Conforme Allegretti (2012), o Facebook é um serviço que se insere no rol das mídias da Web 2.0,<sup>39</sup> que se caracterizam pela liberação do polo de emissão, sendo também identificadas como “mídias de função pós-massiva<sup>40</sup>”

Para participar do Facebook, os usuários devem se registrar antes de utilizar o *site*. Feito isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens. Ademais, os usuários podem participar de grupos de interesse comum. A seguir, apresento a página criada pelo professor para a disciplina Novos Letramentos no Facebook.

---

<sup>39</sup> O'Reilly (2006) define a Web 2.0 como um “conjunto de tendências econômica, social e tecnológica que coletivamente formam as bases para a próxima geração da internet – mais madura, um meio distintivo caracterizado pela participação do usuário, abertura, e efeito de rede”.

<sup>40</sup> As funções massivas são aquelas dirigidas para a massa, ou seja, para pessoas que não se conhecem, que não estão juntas espacialmente e que assim têm pouca possibilidade de interagir (LEMOS, 2010, p. 157).

Figura 10 - Página do Facebook da disciplina Novos Letramentos

The image shows a screenshot of a Facebook page for a group named "Novos Letramentos L&T". The page layout includes a top navigation bar with the Facebook logo and search bar, a left sidebar with navigation options like "Feed de notícias", "Mensagens", and "Eventos", and a right sidebar with a list of members. The main content area features a post from a user named "F..." about a book drawing contest for "TODA MAFALDA, do Quino". The post includes a drawing of Mafalda and text in Portuguese. Below the post, there are interaction options like "Curtir", "Comentar", and "Compartilhar". The right sidebar lists members such as "Eduardo Franco Gomes", "Jose Oliveira", and "Deise Pereira França".

**facebook** Pesquise pessoas, locais e coisas

**Raquel Franco**  
Editar perfil

**FAVORITOS**

- Feed de notícias
- Mensagens
- Eventos 1
- Fotos
- Centro Federal de ... 20+
- UFMG 20+

**GRUPOS**

- Especialização Language...
- Produção em Amb... 3
- Novos Letramentos L&T**
- Minha Família
- Criar Grupo...

**AMIGOS**

- Melhores amigos 8
- Família 6
- Centro Universitár... 20+
- IEMG – Instituto de Educ... 20+
- Belo Horizonte 20+

**APLICATIVOS**

- Jogos 20+
- Feed de jogos 20+
- Neste dia

**PÁGINAS**

- Feed das Páginas 8
- Curtir Páginas 20+
- Criar uma página...

**INTERESSES**

- Seguindo

**Novos Letramentos L&T** Membros Eventos Fotos Arquivos

Publicar Foto/Vídeo Perguntar Arquivo

Escreva algo...

**PUBLICAÇÕES RECENTES**

**F...**

**A Ateneo sorteia o livro TODA MAFALDA, do Quino.**  
www.sortiefb.com.br

Já pensou em ter todos, eu disse, TODOS os quadrinhos da Mafalda num só livro?? E o melhor, na língua original em que foi escrito? Sem traduções, sem adaptações?? A Ateneo Idiomas sorteará no dia 17/09 o livrão TODA MAFALDA em

Curtir - Comentar - Compartilhar - Obter notificações - 27 de agosto às 23:53

Visualizado por 10 curtiram isso.

Escreva um comentário...

**Sobre** 15 membros

Grupo fechado

O que as pessoas devem publicar nesse grupo? Adicionar uma descrição

15 membros - Enviar mensagem - Convidar por e-mail

Adicionar pessoas ao grupo

**Patrocinado** Ver Todos

**Pousada Casa Viola**  
booking.com

Reserve & Economize! Pousada Casa Viola. 8.8 - Pontuação baseada em 63 avaliações.

**Home Theater 5.2 canal...**  
store.sony.com.br

R\$ 2.499,00 Transforme seu ambiente em uma sala de entretenimento reproduzindo filmes, ...

**Ano Novo é na Passarela**  
passarela.com.br

Acesse já e confira os novos modelos para você arrasar nas festas de final de ano!

Jussara Venancio curtiu a foto de Nilza Nonato.

Ramon Mendes está ouvindo Dark Paradise de Lana Del Rey em Pandora.

Rafael Fernandes Miranda curtiu o vídeo de Beyoncé em Belo Horizonte.

Ana Angelica N Viana compartilhou a foto de Pe. Marcelo Rossi - Vc no colo de Jesus.

Rubens Ahyrton Ragone Martins curtiu o link de Pragmatismo Político.

Wanderley Freitas curtiu a foto de NASF Congonhas.

Eduardo Franco Gomes

Jose Oliveira

Deise Pereira França

Luiza Trópia

Michelle Corgozinho

Raquel Cristina Baeta ...

Paula Dantas de Oliveira

Jussara Venancio

Tatiane Melo

Rafael Fernandes Mira...

Fernanda Ramos

Pollyanna Ribeiro

Ana Angelica N Viana

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Observando a Figura 10, verifico que as imagens e o texto escrito misturam-se na página. As mensagens são organizadas lado a lado, na parte superior e inferior e entre as imagens, exigindo um tipo de leitura e escrita diferente do convencional (GALHARDO, 2013). Na tentativa de compreender o AVA adotado pelos professores, dividi a figura acima em duas sessões: barras horizontais e verticais. Na primeira seção, há duas barras. A primeira trata-se da imagem abaixo:

Figura 11 - Barra horizontal 1 do Facebook



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Na parte superior da página do Facebook, há uma barra azul, vista na Figura 11, acima, em que aparece o nome da rede social Facebook. Ao lado da palavra Facebook, há um campo de busca em que se pode procurar por pessoas, locais e coisas na rede social. Ao lado desse campo de pesquisa, há ícones sombreados. O primeiro funciona para solicitar ou aceitar amizades na rede. O segundo possibilita a interlocução entre as amizades por meio de um chat. O terceiro informa as notificações recebidas em minha página do Facebook. Após os itens sombreados, há um *link* denominado página inicial que leva à página inicial do Facebook, neste caso, o meu. Em seguida, vem a minha foto,<sup>41</sup> pois, para acompanhamento das aulas virtuais, pedi autorização aos professores para participar do grupo fechado no Facebook denominado Novos Letramentos L&T. Por isso, todas as informações da Figura 10 relacionam-se ao meu perfil no Facebook. Ao lado da minha foto, há um cadeado que demonstra que esta página trata-se de um grupo fechado. À direita do cadeado, uma pequena engrenagem indica acesso à ferramenta que

<sup>41</sup> Todos os dados apresentados na pesquisa com relação ao Facebook tomando como AVA foram retirados do meu perfil nessa rede social. Para que possa ter acesso ao Facebook, os usuários têm que criar o seu perfil de identificação. Antes da pesquisa, eu já tinha o meu perfil e não foi necessário criá-lo para que pudesse acessar a página criada pela professora com fins educativos.

têm as funções de criar página, configurar página, solicitar ajuda, entre outros. Na segunda barra vista, na Figura 12, abaixo, destaco as fotos dos membros do grupo. Saliento que cobri com um disco negro os rostos dos participantes da pesquisa para preservar suas identidades.

Figura 12 - Barra horizontal 2 do Facebook



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Além das fotos, há o nome do grupo Novos Letramentos L&T e as abas membros, eventos, fotos e arquivos. Há, também, notificações e, novamente, a possibilidade de criar grupos, configurar e pesquisar no Facebook. Com relação às barras verticais, as dividi em quatro subseções, como mostro na Figura 13, abaixo:

Figura 13 - Barras verticais do Facebook

The image shows a screenshot of the Facebook interface from 2012. On the left side, there is a vertical navigation bar with sections: FAVORITOS (Feed de notícias, Mensagens, Eventos, Fotos, Centro Federal de..., UFMG), GRUPOS (Especialização Language..., Produção em Amb..., Novos Letramentos L&T, Minha Família, Criar Grupo...), AMIGOS (Melhores amigos, Família, Centro Universitár..., IEMG - Instituto de Educ..., Belo Horizonte), APLICATIVOS (Jogos, Feed de jogos, Neste dia), PÁGINAS (Feed das Páginas, Curtir Páginas, Criar uma página...), and INTERESSES (Seguindo). The main content area shows a group post for 'Novos Letramentos L&T' with a book advertisement for 'TODA MAFALDA' and a sponsored advertisement for 'Pousada Casa Viola'. The right side shows a vertical list of recent activity. Red numbers 1, 2, 3, and 4 are overlaid on the image to highlight specific elements: 1 points to the 'Criar Grupo...' button in the left sidebar; 2 points to the book advertisement; 3 points to the sponsored advertisement; and 4 points to the right sidebar activity list.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.



A primeira coluna (número 1) indica caminhos para outros modos de interação (mensagens privadas, por exemplo), conteúdo do *site* (dicas, interesses, aplicativos) e grupos de amigos. A segunda coluna (número 2) traz um quadro na parte superior, para que o usuário escreva algo, no *feed* de notícias, em seu status, e/ou coloque fotos ou vídeos e/ou proponha questões e/ou anexe um documento. Abaixo desse quadro, há uma coluna denominada *feed* de notícias que apresenta as postagens dos amigos e oferece caminhos que incentivam a interação por meio das opções curtir, comentar e compartilhar aquilo que foi postado. Na parte superior da terceira coluna (número 3), há a opção de criar eventos e participar de jogos e outras atividades para as quais o dono do perfil é convidado. Abaixo, nessa mesma coluna, há propagandas com *links* dos patrocinadores do *site*. Finalmente, a quarta coluna (número 4) mostra as atividades dos amigos em tempo real, ou seja, as postagens, comentários e a opção curtir, que estão acontecendo no momento da visualização. Na parte inferior dessa coluna, há, também, a opção para o usuário declarar seu *status online* ou bloquear essa informação. Caso não haja o bloqueio, os amigos *online* podem interagir sincronicamente na página, através da função bate-papo.

Por meio dessa descrição, questioneimei-me o papel atribuído ao Facebook enquanto AVA acadêmico. É notório que o Facebook apresenta várias ferramentas de interação que propiciam a comunicação entre professores e alunos do curso. A rede social permite o compartilhamento de praticamente todo tipo de conteúdos digitais (imagens, vídeos, áudios, simulações etc.). Oferece, também, diversas ferramentas para a comunicação entre os seus usuários (chats, fóruns, envio de mensagens etc.), além de facilitar a criação e o compartilhamento de conteúdos, como, por exemplo, *blogs*, *links*, vídeos etc. Além disso, propicia aos produtores e leitores dos textos o potencial de significação dos modos ou meios semióticos (KRESS, 2010), pois, conforme Dionísio (2011)

com o advento das novas tecnologias, [entendendo aqui o Facebook, enquanto uma NTICs] se criam novas imagens, novos *layouts* [...]. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a

combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2011, p.138).

Pelo exposto, são notórias as potencialidades do Facebook enquanto AVA. Allegretti *et al* (2012) discutindo esses potenciais aponta que essa rede social tem sido utilizada como espaço de aprendizagem em diferentes contextos de formação “por facilitar a convergência e o compartilhamento de materiais de diferentes mídias”. Segundo a autora, o Facebook apresenta algumas vantagens que podem favorecer o seu uso educacional, a saber:

facilidade de conversação, auxílio na diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos, melhora do nível de relacionamento, suporte à interação entre alunos, rompendo com o discurso limitado tipo aluno-professor; possibilidade de substituir sistemas de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System*) formais como o Moodle e Blackboard,<sup>42</sup> entre outros. Além dessas características comunicacionais e de interatividade, temos a possibilidade de pensar numa aprendizagem com currículo flexível, transgredir o tempo e espaço formal, bem como oferecer novas formas de tratar o conhecimento no âmbito escolar (ALLEGRETTI *et al*, 2012, p.54).

Valadares e Murta (2012, p.1), por sua vez, compreendem que as redes sociais de relacionamento, como Facebook, MySpace, Twitter, YouTube ocupam lugar de destaque na sociedade contemporânea e têm sido usadas como recursos pedagógicos. Esses autores veem as “redes sociais como um ambiente potencialmente livre e aberto para (re) apropriações que, na relação com os usuários, transcendem o sentido que tinham *a priori*”.

---

<sup>42</sup> A plataforma Blackboard é um software proprietário, desenvolvido pela Blackboard Inc., um provedor de softwares e serviços para educação *online*. O Blackboard é um LMS (Learning Management System) com funcionalidades de instrução e comunicação.

## 5.2 Organização das aulas virtuais

No início desta pesquisa, não imaginava que iria analisar as práticas escritas realizadas em um ambiente virtual, visto que, na escolha do *locus* de pesquisa, descrita no capítulo metodológico, não tomei como referência cursos a distância. Contudo, a partir da análise documental, identifiquei que o curso ofertaria duas disciplinas a distância. Assim, construindo um processo iterativo-responsivo na interação com o campo de pesquisa, ampliei o foco inicial desse estudo que, antes, se voltava exclusivamente para as aulas presenciais,<sup>43</sup> aproveitando para examinar como os participantes desenvolviam a escrita no AVA. Tentando estabelecer a relação parte-todo no processo de pesquisa etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), busquei analisar a organização das aulas virtuais. Nos Quadros 25 e 26, abaixo, apresento um panorama da organização das aulas virtuais observadas durante o período de trabalho de campo.

Na primeira e na segunda coluna dos Quadros 25 e 26, apresento, respectivamente, a data e a descrição das ações realizadas pelos participantes. Esses eventos de letramento digital foram registrados de forma bem sintética, com o objetivo de construir uma visão mais geral das ações ocorridas desde a criação da disciplina no Facebook até o término da primeira atividade avaliativa ocorrida no AVA. Em seguida a esses quadros, construí os Gráficos 6 e 7, com o objetivo de identificar as semelhanças em torno da organização de cada uma das duas disciplinas que foram desenvolvidas no AVA.

---

<sup>43</sup> Ao expor esse fato, na verdade, demonstro uma visão preconcebida que pressupunha que haveria somente práticas de escrita em ambientes presenciais de aprendizagem. Em outras palavras, como pesquisadora deveria estar aberta para identificar o que estava acontecendo no curso LINTEC, ou seja, quais práticas de escrita estavam sendo construídas nesse curso de formação continuada.

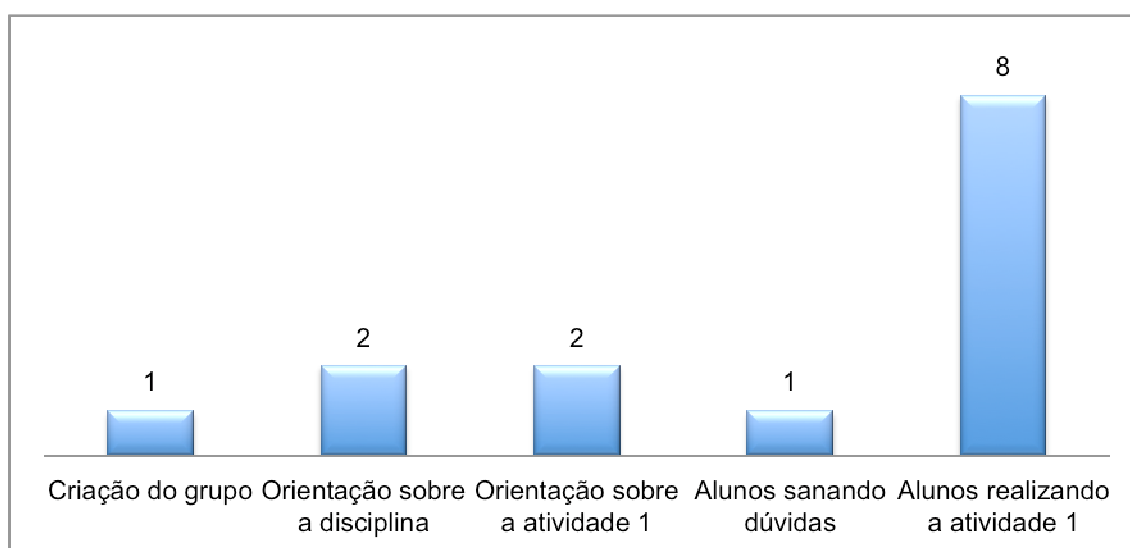
Quadro 25 - Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos

<b>Dia</b>	<b>Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos</b>	<b>Ações dos participantes</b>
29/09/2012	Professora cria grupo e dá orientações acerca da disciplina.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
30/09/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
04/10/2012	Professora orienta a primeira atividade (leitura do texto de Magda Soares, discussão sobre o texto, via Facebook, e pesquisa na web de outros autores que discutem o conceito de letramento).	Alunos “curtem” e visualizam a postagem inicial.
07/10/2012	Alunos tiram dúvidas sobre a disciplina.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
08/10/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
10/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
11/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
12/10/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos visualizam a postagem inicial.
13/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
13/10/2012	Professora orienta a primeira atividade.	Alunos visualizam a postagem inicial.
14/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
14/10/2012	Professora orienta a primeira atividade.	Alunos visualizam a postagem inicial.
15/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
16/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
16/10/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos visualizam a postagem inicial.
17/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.

18/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
------------	--------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Gráfico 6 - Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos



Fonte: Elaboração própria, 2015 .

Quadro 26 - Eventos de letramentos digitais em Produção em Ambientes Digitais

<b>Dia</b>	<b>Eventos de letramentos digitais em Produção em Ambientes Virtuais</b>	<b>Ações dos participantes</b>
02/09/2013	Professora cria grupo e dá orientações acerca da disciplina. Aluno se apresenta aos professores.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
03/09/2013	Alunos se apresentam aos professores.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
04/09/2013	Alunos se apresentam aos professores.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
05/09/2013	Professora orienta a atividade 1.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
06/09/2013	Professora orienta a atividade 1	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.

07/09/2013	Professor orienta a atividade 1 e informa sobre a plataforma criada para disciplina.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
08/09/2013	Professores orientam acerca da plataforma criada para a disciplina.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
09/09/2013	Professores orientam acerca da plataforma criada para a disciplina (Multiverse). Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
10/09/2013	Professores orientam acerca da plataforma criada para a disciplina. (Multiverse). Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
11/09/2013	Professores orientam acerca da plataforma criada para a disciplina. (Multiverse). Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.
13/09/2013	Professores orientam acerca da plataforma criada para a disciplina. (Multiverse). Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professores “curtem”, comentam e visualizam a postagem inicial.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Gráfico 7 - Eventos de letramentos digitais em Produção em Ambientes Digitais



Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir dos Quadros 25 e 26 e dos Gráficos 6 e 7, dispostos acima, observei que as disciplinas Novos Letramentos e Produção em Ambientes Virtuais iniciaram as suas atividades a partir da criação de um grupo restrito no

Facebook. Por ter escolhido para análise os primeiros contatos dos alunos no ambiente virtual, observo que, nesse primeiro momento, houve uma preocupação dos professores em expor aspectos concernentes à disciplina, tais como objetivos, ementários, cronograma e outros. Noto que em Novos Letramentos e Produção em Ambientes Virtuais, o tempo destinado às orientações da disciplina e a resolução das atividades propostas ocuparam a maior parte dos dias, sendo nove dias na disciplina Novos Letramentos e cinco dias na disciplina Produções em Ambientes Digitais.

Diferentemente do que ocorreu nas aulas presenciais, nas aulas em ambientes virtuais, a escrita ocupa o lugar central, pois, conforme Marcuschi (2002, p.5) “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”. Diante disso, no próximo tópico, faço um levantamento das práticas de escrita ocorridas nas aulas virtuais.

### **5.3 Práticas de escrita nas aulas virtuais**

Pelo panorama já apresentado, fica evidente o papel da escrita no AVA, pois a Educação a Distância (EAD) “requer 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” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA, 2010, p.158). Diante disso, questionei-me: Quais as práticas de escrita construídas no Facebook enquanto AVA? O que participantes da pesquisa escreveram? Com que propósito? Quais os gêneros textuais solicitados aos alunos? Com o intuito de responder essas perguntas, recorri novamente os Quadros 25 e 26 acima. Analisando-os, noto que ao longo dos 14 dias sistematizados da disciplina Novos Letramentos e dos 10 dias da disciplina Produção em Ambientes Virtuais, os alunos e a professora utilizaram as

ferramentas *feed* de notícias<sup>44</sup> e o botão curtir<sup>45</sup> para interagirem no AVA. No *feed* de notícias, os alunos e os professores realizaram diversos gêneros textuais no AVA, no ato de postar no Facebook.

No Quadro 27, abaixo, com o intuito de identificar os gêneros textuais produzidos nas disciplinas que ocorreram virtualmente, apresento a data, os gêneros textuais e os produtores de texto, respectivamente. Para cada quadro, elaborei gráficos para visualizar a recorrência com que cada gênero textual foi pedido. Para a elaboração desse quadro,<sup>46</sup> levei em consideração as postagens principais realizadas no *feed* de notícias.

Quadro 27 - Gêneros textuais da disciplina Novos Letramentos

<b>Dia</b>	<b>Gêneros textuais</b>	<b>Produtores de Texto</b>
29/09/2012	Aviso	Professora
30/09/2012	Aviso	Professora
04/10/2012	Atividade	Professora
07/10/2012	Carta/ solicitação	Aluno
08/10/2012	Aviso/ Comunicado	Professora
10/10/2012	Comentários	Aluno
11/10/2012	Aviso Comentário	Professora Aluno
12/10/2012	Aviso	Professora
13/10/2012	Comentários Aviso	Aluno Professora
14/10/2012	Comentário	Aluno
15/10/2012	Comentário	Aluno

<sup>44</sup> Localizado na coluna central da sua página inicial do Facebook, o *feed* de notícias é uma lista em constante atualização de históricos de pessoas e páginas que você segue no Facebook. As postagens no *Feed* de notícias incluem discussões dos textos, indicações de textos e vídeos.

<sup>45</sup> O botão curtir é uma forma de as pessoas compartilharem seus interesses nas postagens realizadas.

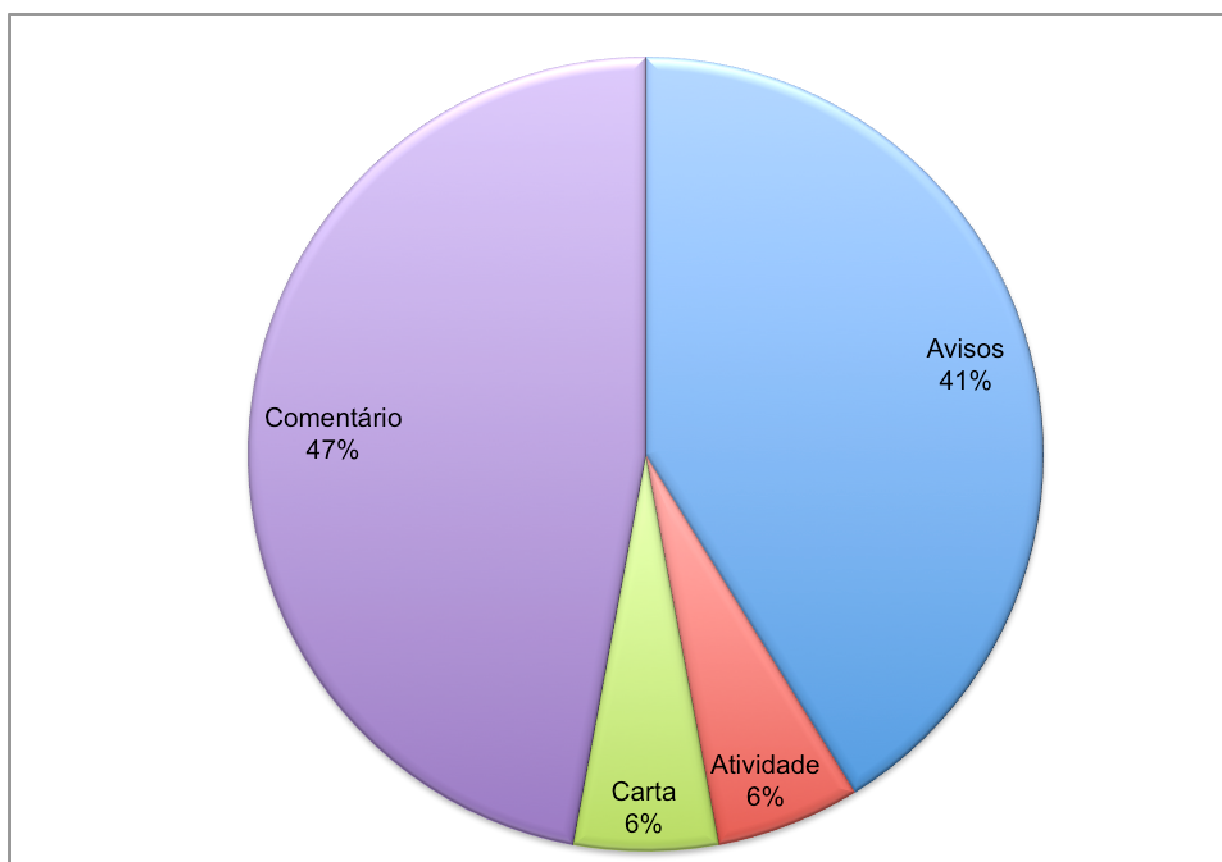
<sup>46</sup> É importante dizer que a nomeações dos gêneros textuais foram dadas pelos participantes da pesquisa na maior parte dos eventos de letramento digital. Contudo, em alguns momentos, nas aulas virtuais, tive que nomear alguns gêneros e para isso, tomei como referência o Dicionário de Gêneros Textuais, de Costa (2014).



16/10/2012	Aviso Comentário	Professora Aluno
17/10/2012	Comentário	Aluno
18/10/2012	Comentário	Aluno

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Gráfico 8 - Gêneros textuais da disciplina Novos Letramentos



Fonte: Elaboração própria, 2015.

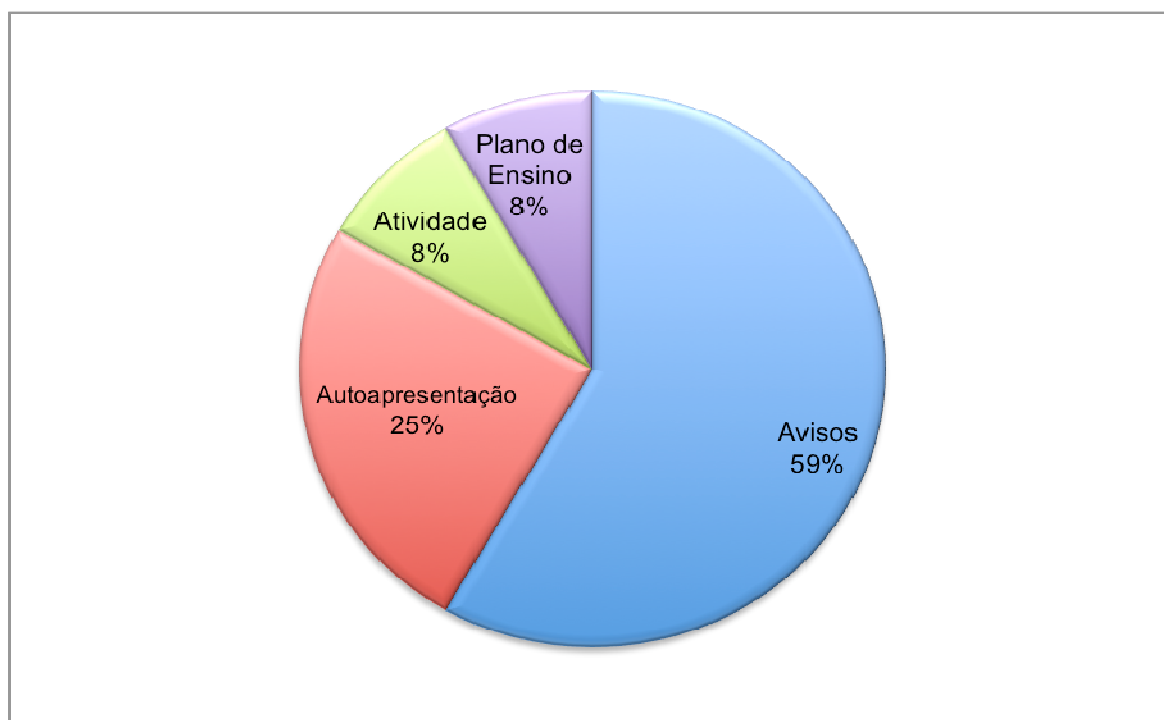
Da mesma forma que fiz em relação à disciplina Novos Letramentos, construí o Quadro 28 e o Gráfico 9 para identificar os gêneros textuais produzidos pelos participantes da pesquisa na disciplina Produção em Ambientes Virtuais.

Quadro 28 - Gêneros textuais da disciplina Produção em Ambientes Virtuais

<b>Dia</b>	<b>Gêneros textuais</b>	<b>Participantes</b>
02/09/2013	Aviso Plano de Ensino Autoapresentação	Professora Alunos
03/09/2013	Autoapresentação	Aluna
04/09/2013	Autoapresentação	Aluna
05/09/2013	Aviso	Professora
06/09/2013	Aviso Atividade	Professora
07/09/2013	Aviso	Professor
08/09/2013	Aviso	Professora
09/09/2013	Aviso	Professora
10/09/2013	Aviso	Professora

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Gráfico 9 - Gêneros textuais da disciplina Produções em Ambientes Digitais



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Contrastando os Quadros 27 e 28 e os Gráficos 8 e 9, observo que os alunos e os professores, no *feed* de notícias, postaram avisos, plano de ensino, autoapresentações, exercícios e comentários. Na disciplina Novos Letramentos, noto que os gêneros textuais mais produzidos foram avisos (41%) e comentários (47%). Os avisos realizados pela professora são de naturezas diversas. De modo geral, tratavam da organização da disciplina, do AVA e dos questionamentos aos alunos quanto à realização da primeira atividade que discutiu o conceito de Letramento. Já os comentários feitos pelos alunos e pela professora são as discussões propriamente ditas, ou seja, a realização da atividade 1. Com relação à disciplina Produção em Ambientes Virtuais, percebo que os avisos ocuparam a maior parte das postagens, com 59%. A autoapresentação ocupou o segundo lugar, com 25%, o exercício e o plano de ensino ocuparam o terceiro lugar, com 8% cada. Os avisos, na disciplina Produção em Ambientes Virtuais cumpriram o mesmo papel da disciplina Novos Letramentos: informar os alunos sobre a organização da disciplina e orientar a atividade 1 que tratou da discussão sobre o termo comunicação. Nas autoapresentações, tanto os alunos como os professores, se apresentaram no AVA.

Outro aspecto que quero salientar são os gêneros textuais produzidos pelos alunos e que foram solicitados pelos docentes para serem entregues *in box* no Facebook. Na Figura 14, a seguir, apresento as solicitações realizadas pelos docentes das duas disciplinas:

Figura 14 - Trabalho final da disciplina Produção em Ambientes Digitais

# Trabalho final

🕒 21 de outubro de 2013   📖 Leituras   👤 admin

Criar uma "marca" em um ambiente digital, certo? Hoje vemos muitas e muitas de sucesso que usam as redes para "promocionar" uma marca ou o trabalho de uma pessoa, a exemplo <https://www.facebook.com/nacaonordestina>.

1) Que elementos fazem esta página e não outras tantas, sobre o mesmo tema, tenha mais sucesso?

2) A partir do bate papo do encontro presencial (ver vídeo abaixo), produzam um texto sobre o tema baseado no conceito de migração digital (ver links de referência).



O trabalho é em **grupo** de, no máximo 4 integrantes, e deve ser entregue até o dia 29/11/2013.

## Links de referência

- [Migração Digital](#) - Lorenzo Vilches

- [Publicidade na web - O perfume da imagem](#) (arquivo pdf) - Jorge Quintão e Wagner Moreira

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

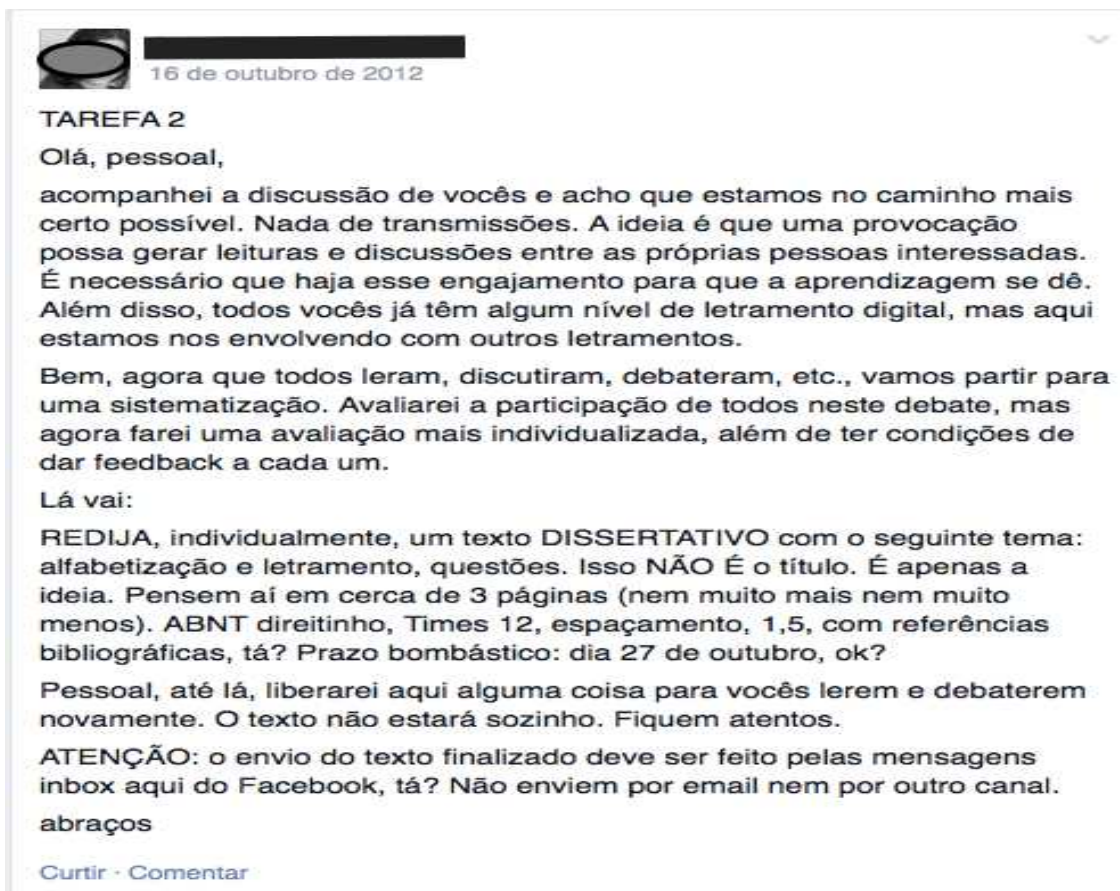
Na figura anterior, um dos professores da disciplina Produções em Ambientes Digitais solicitou aos alunos que produzissem um “texto” sobre o tema migração digital. Noto que, ao pedir os alunos que construíssem um texto, o professor deixou vago o gênero textual que pretendia que os discentes produzissem. Dessa forma, entendo que se os alunos escrevessem uma resenha, um relatório ou qualquer gênero textual, não haveria diferença, uma vez que o docente não explicitou o gênero que os alunos deveriam produzir.

Vejo, então, que as convenções de escrita que os alunos deveriam usar na produção do “texto” sobre migração digital permanecem implícitas, em vez de explícitas, porque parece que o professor parte do pressuposto de que os estudantes já sabem que “texto” é esse (LILLIS, 1999).

Uma das prováveis explicações para que o professor tenha solicitado aos alunos que, simplesmente, produzissem um “texto” deve-se ao fato de que todos os alunos do curso LINTEC já fizeram um curso superior e/ou já realizaram a disciplina Prática de Redação Científica. Daí se pressupõe que os discentes já conhecem os textos acadêmicos. Importa destacar que tal perspectiva ancora-se na prática do mistério (LILLIS, 1999), que pouco considera as histórias prévias de letramento dos alunos, as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas em formações anteriores e as habilidades a serem desenvolvidas no domínio acadêmico.

Outra solicitação realizada para que os alunos postassem *in box* no Facebook foi a de Novos Letramentos, como exponho, abaixo:

Figura 15- Tarefa 2 da disciplina Novos Letramentos



16 de outubro de 2012

**TAREFA 2**

Olá, pessoal,

acompanhei a discussão de vocês e acho que estamos no caminho mais certo possível. Nada de transmissões. A ideia é que uma provocação possa gerar leituras e discussões entre as próprias pessoas interessadas. É necessário que haja esse engajamento para que a aprendizagem se dê. Além disso, todos vocês já têm algum nível de letramento digital, mas aqui estamos nos envolvendo com outros letramentos.

Bem, agora que todos leram, discutiram, debateram, etc., vamos partir para uma sistematização. Avaliarei a participação de todos neste debate, mas agora farei uma avaliação mais individualizada, além de ter condições de dar feedback a cada um.

Lá vai:

REDIJA, individualmente, um texto DISSERTATIVO com o seguinte tema: alfabetização e letramento, questões. Isso NÃO É o título. É apenas a ideia. Pensem aí em cerca de 3 páginas (nem muito mais nem muito menos). ABNT direitinho, Times 12, espaçamento, 1,5, com referências bibliográficas, tá? Prazo bombástico: dia 27 de outubro, ok?

Pessoal, até lá, liberarei aqui alguma coisa para vocês lerem e debaterem novamente. O texto não estará sozinho. Fiquem atentos.

ATENÇÃO: o envio do texto finalizado deve ser feito pelas mensagens inbox aqui do Facebook, tá? Não enviem por email nem por outro canal.

abraços

[Curtir](#) · [Comentar](#)

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Nas orientações acima, a professora pediu aos alunos que redigissem um texto dissertativo com o seguinte tema: alfabetização e letramento, questões. Analisando essa proposta, entendo que seria mais adequado, à luz dos estudos linguísticos atuais sobre os gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2011), solicitar a produção de um gênero discursivo específico e não um tipo textual.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Marcushi (2005, p.3) usa a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida "pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção".

Noto, ainda, que as orientações dadas pela professora com relação à produção de texto referiram-se, tão somente, aos aspectos normativos da ABNT e, dessa forma, percebo, tal como ocorreu na disciplina Produção em Ambientes Digitais, a instituição das “práticas institucionais do mistério” (LILLIS, 2009). Assim, aspectos tais como condições de produção e elementos linguístico-discursivos que materializam o referido “texto dissertativo” foram deixados de lado. Em outras palavras, não basta explicar como o texto se estrutura linguisticamente, é necessário ficar explícito os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no meio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determina a prática de letramento nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia e para que e para quem se escreve no contexto acadêmico.

Com relação às últimas duas questões acima – para que e para quem se escreve –, observei, analisando as notas de campo e os vídeos realizados nesta pesquisa, que a professora foi a única leitora dos textos produzidos e colocados *in box* pelos alunos e o seu objetivo era, simplesmente, avaliar os discentes. Dessa forma, tal como ocorreu nas aulas presenciais, há a negação do caráter interacional da escrita, ou seja, uma desapropriação do sujeito da linguagem (LEIVA, 2000).

Outro aspecto que saliento nas orientações dadas pela professora, vistas na Figura 15, é a seguinte afirmativa: “todos vocês já têm algum nível de letramento digital”. Ao dizer isso, a docente deixa transparecer que compartilha de uma visão relacionada aos aspectos mecânicos da tecnologia computacional que trazem, subjacente, uma noção de letramento digital como um conjunto de habilidades básicas e funcionais para o uso do computador. Em outras palavras, uma visão autônoma do letramento (STREET, 1984), focada no determinismo do canal ou da tecnologia e não nas práticas sociais que, na visão de Street (2012, p. 74), “atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si”. Lankshear; Snyder; Green (2000), na mesma direção de Street (1984), concebem que uma visão de letramento digital com foco nos

---

aspectos meramente tecnológicos restringe a compreensão da dimensão social e cultural que as tecnologias engendram, tornando-se necessária a ampliação das análises a respeito das atividades de linguagem que por ela é mediada.

Após ter realizado um levantamento dos principais gêneros textuais produzidos nas disciplinas virtuais e ter identificado como se davam as orientações dos professores acerca da produção escrita, no tópico a seguir, realizo uma microanálise dos primeiros 19 dias da disciplina Novos Letramentos.

#### **5.4 Microanálise de um evento de letramento digital**

As descrições realizadas anteriormente possibilitaram-me perceber as intertextualidades (MAYBIN, 2000) ao longo das aulas virtuais observadas. Elas ocorreram pela utilização do Facebook como AVA, pela forma como foram organizadas as aulas virtuais, pelos gêneros textuais produzidos no AVA e pela forma como os professores orientaram os alunos para a produção textual.

Partindo desse prisma, optei pelos primeiros 19 dias ocorridos na disciplina Novos Letramentos para a realização desta microanálise. Para analisar esse evento de letramento digital, elaborei a Figura 16, a seguir, que parte da abrangência para o foco. Ela é composta por dois quadros. O quadro 1A é parte do Quadro 25, já exposto acima, apresentando uma listagem dos eventos de letramento digitais ocorridos nos 19 dias observados na disciplina em discussão. Do quadro 1A, mais especificamente do dia 13/10/2012, uma seta direciona para uma das postagens que descreverei, analisarei e interpretarei neste capítulo.



Figura 16 - Representação gráfica do processo de análise das aulas virtuais

<b>Dia</b>	<b>Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos</b>	<b>Ações dos participantes</b>
29/09/2012	Professora cria grupo e dá orientações acerca da disciplina.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
30/09/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
04/10/2012	Professora orienta a primeira atividade (leitura do texto de Magda Soares, discussão sobre o texto, via Facebook, e pesquisa na web de outros autores que discutem o conceito de letramento).	Alunos "curtem" e visualizam a postagem principal.
07/10/2012	Alunos tiram dúvidas sobre a disciplina.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
08/10/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
10/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
11/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
12/10/2012	Professora dá orientações sobre a disciplina.	Alunos visualizam a postagem principal.
13/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
13/10/2012	Professora orienta a primeira atividade.	Alunos visualizam a postagem principal.
14/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	Alunos e professora "curtem", comentam e visualizam a postagem principal.
14/10/2012	Professora orienta a primeira atividade.	Alunos visualizam a postagem principal.

13 de outubro de 2012 · Belo Horizonte

Não sou nada especialista em letramento e quase tudo que li a respeito foi em espanhol e mesmo assim se chamava "Literacidad crítica". Então eu gostaria de pedir ajuda aos colegas. Quando comecei a ler o texto e vi o conceito que a Magda Soares dá à letramento me confundi muito. Para mim era assim: alfabetizar é ensinar uma pessoa a ler descifrando os códigos da língua, a união das sílabas, etc. Letramento é conseguir ler qualquer gênero textual e entender por completo o conteúdo do mesmo. E para concluir era comum escutar que muitos alunos eram alfabetizados e não letrados. Mas quando li o texto proposto pela professora e me deparei com o seguinte parágrafo, não entendi onde a minha definição de letramento se encaixava: "Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências dela sobre a sociedade" pg 2. Alguém me ajuda???

Curtir · Comentar

curtiram isso. Visualizado por todos

uma pessoa pode ser analfabeta e, no entanto, letrada. Eu tinha uma aluna de 66 anos na alfabetização da EJA que havia ganhado a vida e sustentado a casa com 5 crianças, que agora eram adultos, fazendo bolos, tortas e salgados para aniversários e casamentos... Perguntei a ela como fazia para medir os ingredientes e ela disse que ela memorizava visualmente as medidas quando aprendia e por outro, era pura intuição. Ela sabia que ingredientes combinavam entre si e que quantidades eram necessárias pela cara da massa ou do recheio. Eu não consigo fazer um bolo direito nem com receita.

13 de outubro de 2012 às 11:13 · Curtir · 3

Acho esse conceito da Magda sensacional... mas vamos discutindo. 😊

13 de outubro de 2012 às 12:14 · Curtir

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A microanálise das aulas virtuais ocorridas do período de 29/09/2012 a 18/10/2012 está organizada em três partes. Primeiramente, contextualizarei a disciplina Novos Letramentos. Depois, descreverei como se deram os primeiros contatos dos alunos do curso LINTEC com o Facebook, tomado como AVA. Por último, analisarei o evento de letramento digital que ocorreu no *feed* de notícias do Facebook.

#### **5.4.1 Contextualizando a disciplina Novos Letramentos**

Como já dito no capítulo metodológico, a disciplina Novos Letramentos objetivou proporcionar aos alunos leituras e debates teóricos e práticos sobre letramentos e novos letramentos. Buscou propiciar ações em torno dos novos letramentos e proporcionar aos alunos a possibilidade de eles se inserirem em novos letramentos.

Pelo objetivo da disciplina, pelas referências bibliográficas indicadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem e Tecnologia (2010) e pelas discussões realizadas nas salas presenciais e virtuais, depreendo que, embora a disciplina discuta o termo letramento, verifico que o conceito adotado por Novos Letramentos se aproxima das concepções teóricas do NGL. Tal concepção está centrada, primordialmente, no ensino do letramento, ou melhor dizendo, nos multiletramentos.

Segundo Street (2012a, p.72), Cazden (1996) e outros do NGL apresentam a noção de multiletramentos “em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual”. Street (2012a, p.73) alerta que esse grupo

está interessado especialmente em canais e modos de comunicação que podem ser denominados de letramentos. Particularmente Kress está interessado na noção de letramento visual, então, para ele, o multiletramento sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender a fim de serem letradas. (Kress e van Leeuwen 1990). Elas

terão de aprender a lidar com os ícones e símbolos, como o pacote *Word for Windows* com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens e assim por diante (STREET, 2012a, p.73).

Já os NEL, ao contrário do NGL, representam uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo, no espaço e nas relações de poder que configuram tais práticas.

O termo múltiplos letramentos foi desenvolvido por Street (1984, p.71) e outros teóricos na tentativa de opô-lo a uma noção autônoma reificada, segundo a qual existe “apenas uma coisa chamada letramento, que tem um L maiúsculo e um minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre as outras coisas”. Embora tenha desenvolvido o termo, Street (2012a) alerta para o perigo de reificação.

Ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil escorregar e supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas. Assim, por exemplo, quando deparamos com a cultura gujarati e o letramento gujarati em Leicester, a tendência autônoma nos leva a pôr os dois juntos (STREET, 2012a, p.72).

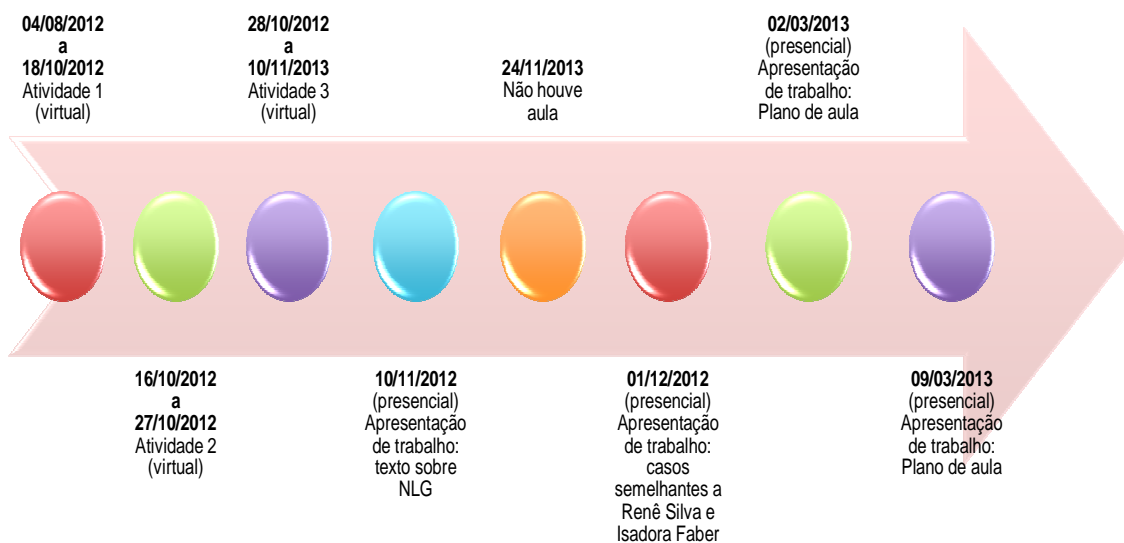
Apesar das diferenças entre múltiplos letramentos e multiletramentos, o problema, em ambas as posições, é a possibilidade de reificação e também de determinismo. Para Street (2012a, p.74), se entendermos um letramento como um modo ou um canal, “então cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto”.

Saliento que, ao trazer, nesse momento, a discussão dos conceitos de múltiplos letramentos e multiletramentos, o faço no sentido de compreender a orientação e o alinhamento teórico da disciplina para que assim possa analisar

as práticas de escrita ocorridas na aula virtual em estudo.

Retomando a contextualização da disciplina, criei a linha do tempo, mostrada na Figura 17, a seguir, com o objetivo de termos uma visão geral dos eventos de letramentos digitais em que o grupo pesquisado participou.

Figura 17 - Linha do tempo das aulas da disciplina Novos Letramentos



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Pelo cronograma do curso LINTEC, os alunos deveriam ter participado de três encontros presenciais nos dias 06, 20 e 27 de outubro de 2014. Contudo, pelos motivos já expostos, os eventos de letramentos digitais ocorreram a distância e foram marcados pela realização das atividades 1, 2 e 3. Na primeira atividade, a professora solicitou aos alunos que lessem e comentassem, no *feed* de notícias, o texto de Magda Soares denominado *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Pediu, ainda, que postassem outros trechos de outros autores que discutissem sobre letramento e evidenciassem se o termo se aproximava ou se distanciava de Soares (2002). Na segunda atividade, a docente requereu aos alunos que produzissem um texto dissertativo sobre o termo alfabetização e letramento e postassem *in box* no Facebook. Na terceira atividade a distância, a professora requisitou aos alunos que lessem e discutissem a entrevista de Roxane Rojo, denominada *Rumo aos novos letramentos* e um manifesto chamado de *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, do NGL.

Nos quatro encontros presenciais, os alunos apresentaram os trabalhos demandados pela docente de Novos Letramentos. No dia 10/11/2012, os discentes expuseram o texto do NGL citado acima. Para essa atividade, a turma foi dividida em três grupos. No dia 01/12/2012, os alunos, em dupla, apresentaram uma pesquisa em que analisaram uma ocorrência, como a de Renê Silva no Twitter e de Isadora Faber no Facebook, conforme o referencial teórico dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos. Por último, nos dias 02/03/2013 e 09/03/2013 houve a apresentação de planos de aulas que, também, deveriam ser planejados a partir do referencial teórico estudado na disciplina.

Depois dessa breve apresentação da disciplina, mostro, no próximo tópico, a descrição, a análise e a interpretação (WOLCOTT, 1994) de um evento de letramento digital ocorrido no *feed* de notícias do Facebook.

### 5.4.2 Primeiros contatos com o AVA

No dia 03 de outubro de 2012, a professora da disciplina Novos Letramentos se apresentou no grupo fechado do Facebook da turma LINTEC. Questionou se os alunos já haviam cursado alguma disciplina virtual e informou que os primeiros encontros da disciplina iriam acontecer pela rede social Facebook, como se observa na postagem inicial.<sup>48</sup> da Figura 18, a seguir:

Figura 18 - Postagem do dia 03/10/2012

**Novos Letramentos** 3 de outubro de 2012

Olá, pessoal,

será que vocês já conhecem a dinâmica de cursos on-line? Já cursaram alguma disciplina? Há especializações que são inteiras virtuais. Já viram? Nossa ideia no curso era proporcionar uma experiência dessas, até como um novo letramento. Sábado, dia 6, terá início nossa disciplina "blended", Novos Letramentos. A dinâmica será por tarefas, com prazos rígidos, e vamos nos comunicando e interagindo on-line, aqui pelo Facebook. Escolhi usar o FB porque ele é menos "amarrado" do que o Moodle, embora não seja um sistema especializado em aulas. Muitos cursos têm feito páginas no FB para finalidades educacionais. Funciona legal. O mais importante, no entanto, é o engajamento da turma, ok? Cursos a distância só funcionam porque as pessoas participam. Educação 2.0. É meu convite a vocês. 😊

Curtir · Comentar

4 pessoas curtiram isso.

**[User]** Nunca fiz disciplina on-line, espero que seja um sucesso!!!  
3 de outubro de 2012 às 16:11 · Curtir · 1

**[User]** 😊 Fiz algumas disciplinas e cursos online! Disciplina - disciplina e mais disciplina ! Senão..... (inclusive já fui reprovada em matéria online)  
3 de outubro de 2012 às 16:18 · Curtir · 1

**[User]** Eu já fiz cursos corporativos online, nada mais... ;D  
3 de outubro de 2012 às 19:58 · Curtir · 1

**[User]** Também nunca fiz disciplina on-line.  
4 de outubro de 2012 às 21:46 · Curtir · 1

**[User]** Será a primeira vez que farei uma disciplina on-line.  
4 de outubro de 2012 às 23:07 · Curtir · 1

Escreva um comentário...

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

<sup>48</sup> Estou denominando de postagem inicial a primeira postagem realizada pelos participantes da pesquisa quando incluem um novo comentário no *feed* de notícias do Facebook. E como postagem posteriores, as postagens que são realizadas em decorrência da inicial.

A postagem inicial, da Figura 18, acima, trata de um questionamento da professora aos alunos do curso LINTEC se já haviam feito uma disciplina *on-line*. Após esse questionamento, a docente informou aos alunos que muitos cursos de especializações estão ocorrendo cem por cento a distância. Entendo que, nesse momento, a professora justifica a realização das aulas virtuais, pois conforme o cronograma do curso LINTEC, Novos Letramentos iria ser ministrada presencialmente e não semipresencialmente. Ainda na postagem inicial, a professora disse aos alunos que a disciplina Novos Letramentos teria início no dia 06 de outubro de 2012 e que a dinâmica das aulas seriam por tarefas, com prazos rígidos. Nessa postagem, a professora explicou também o porquê da utilização do Facebook enquanto AVA. Conforme a docente, o Moodle, plataforma virtual utilizada pela IES, é “amarrado”. Depois dessa postagem convite, cinco alunos da turma responderam, por meio das postagens posteriores, que nunca tinham feito uma disciplina *on-line*, sendo que uma aluna disse ter sido reprovada numa disciplina feita anteriormente.

Após essas informações, notei que alguns alunos solicitaram à professora que os adicionassem na página criada especificamente para a disciplina denominada Novos Letramentos, já que esse primeiro contato ocorreu na página da turma Especialização Linguagem e Tecnologia. Na Figura 19, abaixo, apresento uma dessas discussões:

Figura 19 - Postagem do dia 07/10/2012

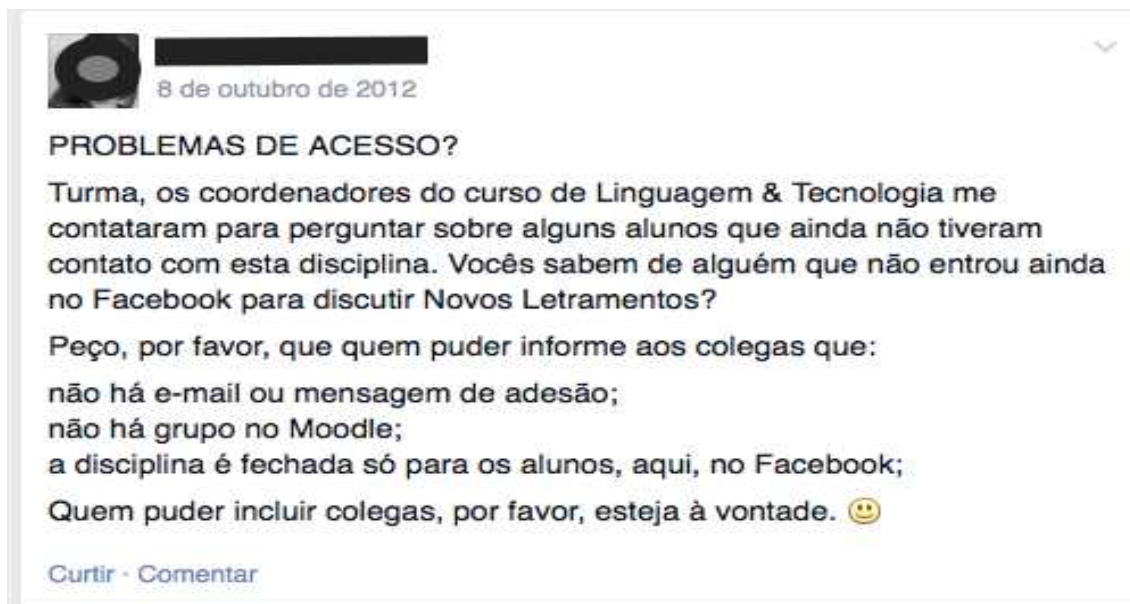


Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Na postagem inicial mostrada na Figura 19, acima, Priscila questionou a professora sobre como faria para participar da disciplina e a docente respondeu que qualquer aluno poderia adicioná-la na página específica criada para as aulas no Facebook. Porém, além de Priscila, outros alunos apresentaram dificuldades para terem acesso à disciplina, visto que, no dia 08 de outubro de 2012, a docente postou a mensagem abaixo em decorrência de uma solicitação da coordenação do curso.



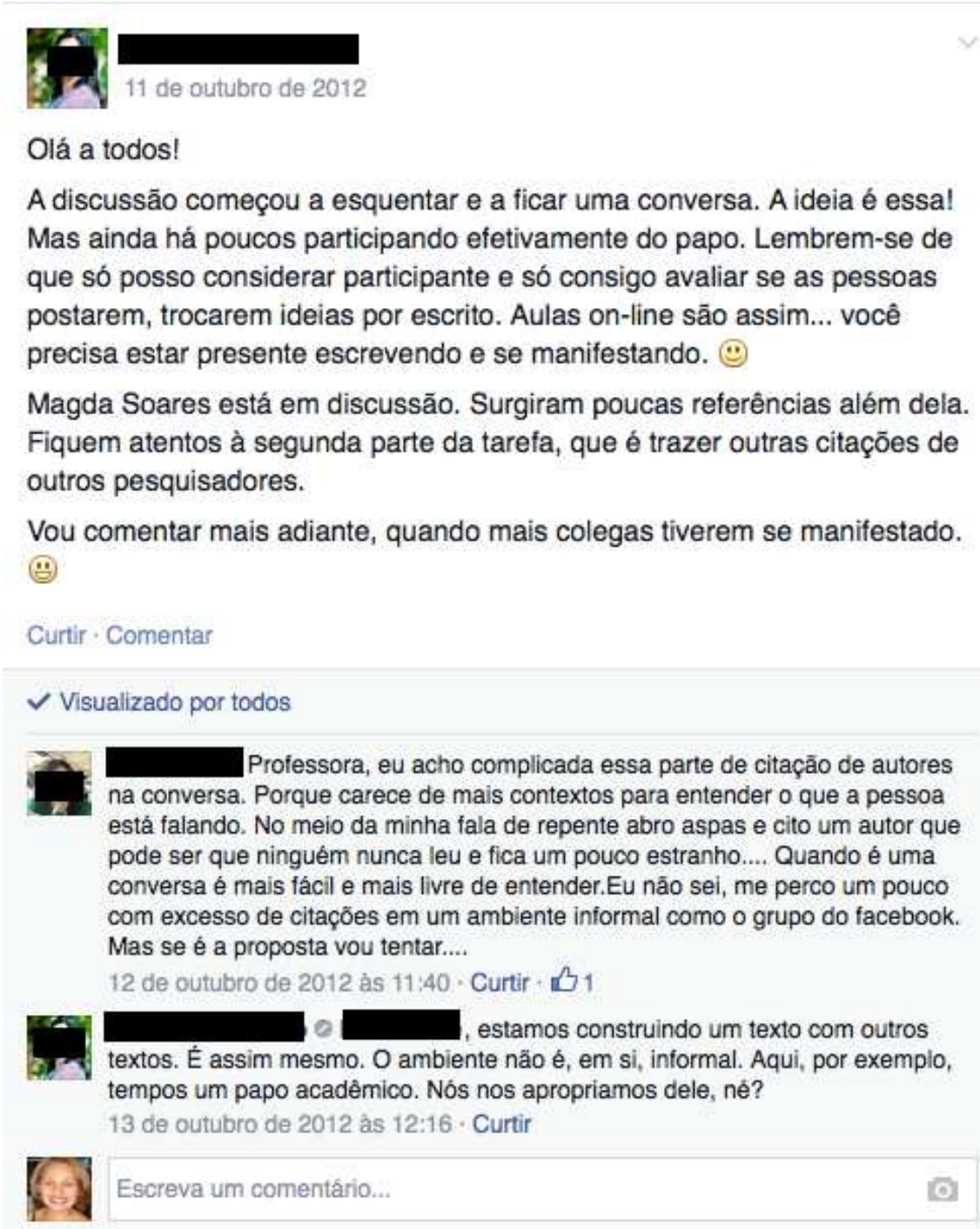
Figura 20 - Postagem do dia 08/10/2012




Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Além da dificuldade de acesso ao Facebook, tomado como AVA, Alice, em outro momento, questionou a rede social Facebook enquanto espaço acadêmico. No dia 12 de outubro de 2012, a aluna apresentou à professora a sua dificuldade de escrever “academicamente” num ambiente que, na sua visão, apresenta-se de maneira informal. Na segunda postagem posterior à inicial, vista na Figura 21, vem essa discussão:

Figura 21 - Postagem do dia 11/10/2012




[Redacted Name]  
 11 de outubro de 2012

Olá a todos!

A discussão começou a esquentar e a ficar uma conversa. A ideia é essa! Mas ainda há poucos participando efetivamente do papo. Lembrem-se de que só posso considerar participante e só consigo avaliar se as pessoas postarem, trocarem ideias por escrito. Aulas on-line são assim... você precisa estar presente escrevendo e se manifestando. 😊


Magda Soares está em discussão. Surgiram poucas referências além dela. Fiquem atentos à segunda parte da tarefa, que é trazer outras citações de outros pesquisadores.


Vou comentar mais adiante, quando mais colegas tiverem se manifestado. 😊


[Curtir](#) · [Comentar](#)


---

✓ Visualizado por todos


[Redacted Name] Professora, eu acho complicada essa parte de citação de autores na conversa. Porque carece de mais contextos para entender o que a pessoa está falando. No meio da minha fala de repente abro aspas e cito um autor que pode ser que ninguém nunca leu e fica um pouco estranho.... Quando é uma conversa é mais fácil e mais livre de entender. Eu não sei, me perco um pouco com excesso de citações em um ambiente informal como o grupo do facebook. Mas se é a proposta vou tentar....  
 12 de outubro de 2012 às 11:40 · [Curtir](#) · [👍 1](#)


[Redacted Name] 
[Redacted Name], estamos construindo um texto com outros textos. É assim mesmo. O ambiente não é, em si, informal. Aqui, por exemplo, temos um papo acadêmico. Nós nos apropriamos dele, né?  
 13 de outubro de 2012 às 12:16 · [Curtir](#)





Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Na Figura 21, primeiramente, a professora chamou a atenção dos alunos para a pouca participação dos discentes na realização da atividade.

Lembrou que nas aulas a distância o processo de avaliação só ocorre pelas postagens realizadas no AVA. Em resposta à postagem da professora, Alice demonstrou a sua dificuldade em se apropriar do Facebook enquanto AVA quando afirmou que: *Professora, eu acho complicado essa parte de citação de autores na conversa. Porque carece de mais contextos para entender o que a pessoa está falando.* Ao dizer isto, Alice indicou a sua dificuldade em apoderar-se do Facebook enquanto um espaço acadêmico e entendo que esse questionamento tenha ocorrido, pois o Facebook, na sua concepção, não foi criado para esse fim.

Na postagem de Alice, observo, também, que a sua principal queixa se refere aos modos de citar no Facebook. Sobre isso afirma a aluna: *No meio da minha fala de repente abro aspas e cito um autor que pode ser que ninguém leu e fica um pouco estranho... Quando é uma conversa é mais fácil e mais livre de entender. Eu não sei, me perco um pouco com excesso de citações em um ambiente informal como o grupo do Facebook.* Com essa fala, fica evidente que o estranhamento da aluna com relação ao Facebook, tomado como AVA se dá, principalmente, pois nessa rede social, não se escreve “formalmente”, *a priori*. Parece-me, então, que a indagação da aluna procede, pois a escrita na academia é um marcador ideológico de poder e autoridade (LEA, 2013). Ou seja, escrever academicamente, para Alice, carrega um *status* de formalidade que não pode ser realizado em uma rede social. Demonstra que as características da escrita, ou melhor, os aspectos formais na realização de citações se dão em contextos ditos “acadêmicos” e vê-los ocorrendo em um contexto de rede social parece para pós-graduanda como artificial, deslocado e impróprio. Evidencio, ainda, que o fato de a escrita ocorrer em um ambiente menos convencional (Facebook) não diminui para a discente as dimensões de poder e autoridade que a academia impõe.

Pelo exposto, a postagem de Alice fornece evidências de que as produções dos alunos escritas *on-line* estão alinhadas às normas e aos valores incorporados nos contextos institucionais (LEA, 2013). Isso significa que o processo de letramentos acadêmicos digitais vai além da aquisição das

habilidades letradas específicas desse contexto, pois envolvem questões de cunho epistemológico (o que conta como conhecimento e quem é detentor dele; relação entre as formas de escrita, constituição do sujeito e relações de poder), como posições parciais e ideológicas que se refletem nas exigências da escrita acadêmica e nos processos avaliativos.


Por último, cabe dizer que, ao longo das postagens realizadas por Alice e pelos outros participantes do grupo, não evidenciei nenhuma outra em que os alunos questionassem o uso do Facebook enquanto AVA. Percebi, também, que Alice atendeu o que a professora solicitou, adequando-se, assim, ao que a docente propôs, inicialmente.

#### **5.4.3 Um evento de letramento digital: fórum de discussão**

As descrições, interpretações e análises realizadas até esta parte oferecem algumas pistas das características do modelo de letramentos acadêmicos que parece nortear a participação dos membros do grupo para a realização das atividades no curso LINTEC. Entretanto, para que pudesse ampliar o meu entendimento do que “estava acontecendo ali” em relação à escrita, dei prosseguimento à minha análise, examinando o evento de letramento digital ocorrido no *feed* de notícias do Facebook, denominado, nesta tese, fórum de discussão.

Na Figura 22, abaixo, apresento a primeira atividade de Novos Letramentos.

Figura 22 - Postagem do dia 04/10/2012



4 de outubro de 2012

### TAREFA 1

Olá a todos, aqui vai a primeira tarefa da disciplina Novos Letramentos. Por enquanto, faremos atividades on-line, incluindo-se a discussão dos textos, que estarão registradas aqui. Em novembro, teremos aulas presenciais. Vejam que nossas aulas têm o MESMO valor aqui e em sala de aula física. Mãos à obra.

A tarefa é:

[a] Ler o texto de Magda Soares (papisa do tema do letramento no Brasil) que consta neste link: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

[b] À medida que forem lendo o texto dela, postar trechos que gerem comentários. Postem o trecho e o dono da postagem faz o primeiro comentário. Os colegas vão comentando depois. Não valem comentários só pra constar, como "legal", "concordo", etc. Façam perguntas, associem a outros textos, etc.

[c] Pesquisar na web outros textos sobre letramento e postar trechos que dialoguem (concordando ou discordando) com o texto de Magda Soares. São sugestões de autores: Angela Kleiman, Antônio Carlos Xavier, Carla Coscarelli, eu, Júlio Araújo e autores estrangeiros, como Brian Street ou outros.

Participarei desta discussão. Estarei sempre de olho. A intensidade da discussão gerará uma nota, ok? Distribuirei 15 pontos nesta atividade, de acordo com o engajamento de todos no papo. Primeiro vamos abordar o letramento para, depois, ir para os novos letramentos.

Semana que vem tem outra atividade, ok? Esta aqui está valendo até o dia 15, depois do recesso. Bom trabalho! 😊

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

SCIELO.BR

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Nas orientações da professora, observo que ela subdividiu a atividade 1 em três subtarefas. Na letra a, pediu aos alunos que lessem o texto de Soares (2002),<sup>49</sup> denominado *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Na segunda subtarefa, letra [b], orientou os alunos sobre como deveriam realizar as postagens: *À medida que forem lendo o texto dela, postar trechos que gerem comentários. Postem o trecho e o dono da postagem faz o primeiro comentário. Os colegas vão comentando depois. Não valem comentários só pra constar, como “legal”, “concordo”, etc. Façam perguntas, associem a outros textos, etc.*

Examinando a segunda subtarefa, letra [b], verifico que ela apresenta-se coerente com o que se tem chamado de fórum de discussão por pesquisadores que tratam dos gêneros textuais no contexto das NTICs. Entre esses autores, destaco Machado (2009), Bezerra (2011) e Lêdo (2013).

Machado (2009, p.67) considera o fórum de discussão uma das ferramentas de interação coletiva de maior utilidade dentro de uma plataforma de ensino mediado por computador. Para ele, o fórum de discussão “pode ser caracterizado segundo o tema (livre ou dirigido) e/ou a duração (permanente ou por tempo determinado)”.

Bezerra (2011, p.12), por sua vez, entende que o fórum de discussão, no ambiente acadêmico, apresenta-se como gênero textual central utilizado no AVA para dar conta da interação entre os professores e alunos em um curso a distância. Segundo esse autor, entre os recursos interacionais utilizados na

---

<sup>49</sup> Nesse texto, Soares (2002) realiza uma retrospectiva acerca da história da escrita. Para ela, nos primórdios da escrita, o espaço foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; depois, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho que o escriba dividia em colunas; por último, com a descoberta do códice, foi a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Recentemente, com a escrita digital, surge um novo espaço de escrita: a tela do computador. No computador, o espaço de escrita é a tela; “ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto” (SOARES, 2002, p.150). Ao realizar essa afirmação, Soares (2002) informa que a tela do computador “traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p.151).

EAD, “o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino a distância mediado pela Internet”.

Já Lêdo (2013) afirma que o propósito ou objetivo principal do fórum é promover a discussão de tópicos pertinentes à disciplina. O tópico é proposto pelo professor e espera-se que tanto alunos como professores, interajam de forma significativa a respeito do tema, a fim de que essa troca possibilite o melhor entendimento sobre determinados conceitos e, conseqüentemente, contribua para a construção do conhecimento.

Com relação à terceira subtarefa, letra [c], a docente propõe aos alunos que pesquisem na *web* outros textos sobre letramento e demanda que postem trechos que concordem ou discordem do texto de Soares (2002). Ela sugere, também, aos discentes, diversos autores do campo de letramento que, em certa medida, aproximam-se e distanciam-se teoricamente. Ao não tratar dessas aproximações e desses distanciamentos teóricos, a professora não é transparente (LILLIS, 1999) na exposição da atividade, pois presume que os discentes já conheçam o campo e tenham condições de mapear posições, relações e diferenças entre os autores. Além disso, não apontou os critérios que deveriam ser comparados.

Vale salientar que compreendo, tal como a docente, a necessidade de que os alunos realizem outras leituras, pois, vejo que auxiliam no desenvolvimento da identidade profissional do aluno que se dará pelas discussões e postulações teóricas. Contudo, entendo que seja necessário expor, com maior clareza, os parâmetros da pesquisa que seria realizada pelos alunos. Leal (2000), ao discutir os objetivos e a clareza das atividades, defende que

[...] a clareza dos objetivos auxilia de forma significativa o processamento mental dos sujeitos e transforma-se na possibilidade de produzir textos coerentes e coesos. Negar essa aprendizagem equivale obstacularizar o próprio pensamento – condição de existência real dos indivíduos (LEAL, 2000, p.137).

Além de propor as três subtarefas que compuseram a atividade 1, no final da postagem, a docente destacou o valor da atividade, quinze pontos, acrescentando que *“estarei sempre de olho”*. Nessa afirmativa, verifico, novamente, que o que se produz e se escreve nas aulas virtuais, tal como nas aulas presenciais, tem um único objetivo: a avaliação. Dessa forma, parece-me que escrever para a docente atende ao propósito de “uma situação escolar e não uma situação comunicativa” (LEAL, 2000, 136).

Outro ponto que destaco nas recomendações finais, trata-se da seguinte afirmação: *“a intensidade da discussão gerará nota”*. Percebo que a professora quis provocar os alunos para a participação na atividade 1, contudo, ao dizer, simplesmente, que “a intensidade da discussão gerará nota” não denota quais os critérios utilizará no processo avaliativo.

Finalizando este tópico, ressalto o papel norteador da atividade 1 (fórum de discussão), pois é por meio dela que ocorrem as interações do grupo pesquisado nesses primeiros 19 dias da disciplina. Alguns autores, ao tratar do papel do fórum de discussão, afirmam que, em certa medida, ele simula a sala de aula presencial. Crystal (2001), ao tratar essa questão, compara o fórum de discussão, enquanto evento comunicativo, à sala presencial, uma vez que é nesse espaço que ocorrem as discussões sobre um determinado ponto. 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”.

Dada a importância do fórum de discussão e pela possibilidade de contraste com a sala de aula presencial, discutida no Capítulo 4, elaborei o Quadro 29, a seguir, com o intuito de evidenciar o número de postagens principais e posteriores realizadas pelo grupo em estudo. Esse quadro está dividido em quatro colunas: na primeira coloco o dia em que ocorreu o evento de letramento digital; na segunda, o evento propriamente dito, na terceira e



quarta colunas o número de postagens principais e posteriores, respectivamente.

Quadro 29 - N° de postagens por eventos de letramentos digitais

<b>Dia</b>	<b>Eventos de letramentos digitais em Novos Letramentos</b>	<b>N° de postagens iniciais</b>	<b>N° de postagens posteriores</b>
04/10/2012	Professora orienta a primeira atividade.	1	0
08/10/2012	Professora orienta acerca da disciplina.	1	4
10/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	3
		1	7
11/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	2
		1	5
		1	11
12/10/2012	Professora orienta acerca da primeira atividade.	1	1
13/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	6
		1	0
		1	3
		1	6
		1	3
13/10/2012	Professora orienta acerca da primeira atividade.	1	6
12/10/2012	Professora orienta acerca da primeira atividade.	1	0
14/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	3
15/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	3
		1	2
		1	1
16/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	0
		1	3
		1	3
12/10/2012	Professora orienta acerca da primeira atividade.	1	0
17/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	1
18/10/2012	Alunos realizam a atividade 1.	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>74</b>

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Durante a realização da atividade foram realizadas 25 postagens principais e 74 postagens posteriores. E, partindo, dessa forma, do princípio da intertextualidade (MAYBIN, 2000), selecionei duas postagens em que os participantes da pesquisa realizam a atividade 1

A primeira postagem escolhida foi realizada no dia 13 de outubro de 2012 por Flor de Liz. A Figura 23, a seguir, apresenta essa postagem:

Figura 23 – Primeira postagem do dia 13/10/2012



13 de outubro de 2012

É a primeira vez, que tenho contato "de modo mais aprofundado" com o termo Letramento. Para mim, era apenas o sinônimo de alfabetização e percebo que este preconceito é extremamente equivocado, afinal nunca antes precisei desvencilhar um termo do outro. Isso só foi possível após a leitura do texto (parcial no momento) e de alguns comentários dos colegas. E por isso informo a vocês que estou em um processo de entendimento e construção de um conceito.

Percebi que muitos já estão familiarizados com este termo e tecem comentários para além do que consigo entender no momento, mas eu chego lá!

Então, por isso inicio, minha discussão da premissa do início do capítulo, segundo Tfouni (1988 e 1995).

"A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

E Kleiman acrescenta a esse outros componentes: também as próprias práticas sociais de LEITURA e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Então posso concluir, a partir dessa premissa, que EU estou em um processo de letramento sobre um assunto que desconhecia, a partir do momento que me vejo inserida no contexto de Ler, entender e escrever sobre "Letramento", certo? (Eu estou me vendo como objeto de análise)

Curtir · Comentar

 curtuiu isto. Visualizado por todos

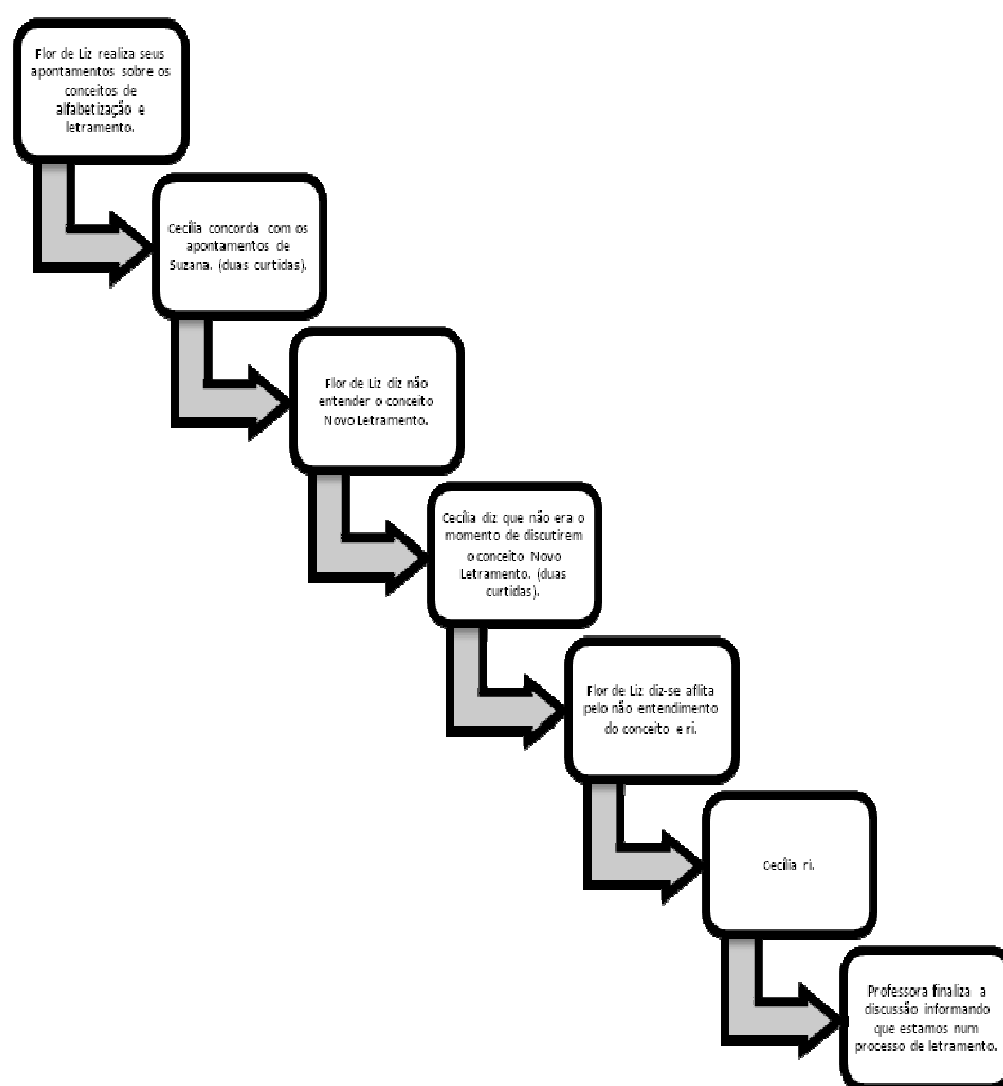
 a corretíssima! Magda fala disso também! Kleiman, num outro texto que não me lembro qual rrsrs diz que estamos todos indefinidamente em processo de letramento, posto que esse se apresenta como construção sócio-cultural!

13 de outubro de 2012 às 11:29 · Curtir ·  2



A partir desse comentário inicial, outros alunos e a professora discutiram sobre os apontamentos de Flor de Liz acerca do texto de Soares (2002). Na Figura 24, abaixo, faça uma representação de como ocorreu essa discussão.

Figura 24 – Representação da primeira postagem do dia 13/10/2012



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Analisando a discussão realizada, evidencio que essas ocorreram de forma assíncrona, ou seja, não aconteceram em tempo real. Vejo que, primeiramente, Flor de Liz realizou uma postagem e logo após, Suzana respondeu concordando com a colega. Esse comentário recebeu duas “curtidas”. Depois, Flor de Liz apontou a sua dificuldade na compreensão do conceito novo letramento e Cecília respondeu à colega que, naquele momento, não era hora de discutirem sobre o conceito novo letramento. Aflita, Flor de Liz ri pela não compreensão do conceito. Cecília também ri da discussão e, por último, a professora informa que *estamos em processo de total letramento [...] estamos o tempo todo*.

A meu ver, quando a professora diz *estamos em processo de total letramento [...] estamos o tempo todo* não respondeu a dúvida da aluna e tampouco provocou discussões. Dessa forma, a docente não sana a dúvida da discente. Conforme Paiva e Rodrigues Jr. (2004), uma questão importante relacionada à expectativa da função do professor, no AVA, é a sua participação contínua no fórum de discussão, tecendo comentários, apontando contribuições e realizando correções. Ao não realizar essas ações, a professora de Novos Letramentos não foi transparente (LILLIS, 1999) e como diria Street (2010b) “escondeu” o seu posicionamento do conceito de letramento.

Segundo Street (2010b), há muitas “dimensões escondidas” na produção escrita acadêmica que poderiam, paulatinamente, ser explicitadas pelos professores aos alunos, como o funcionamento do gênero (texto) em questão, as contribuições dos estudos, as vozes de outros autores, os pontos de vista, as escolhas linguísticas e respectivos sentidos. Diante disso, Street (2010b) propõe que essas “dimensões escondidas” deixem de ser depreendidas, especialmente por alunos, apenas através de inferências em práticas de letramentos acadêmicos.

Outro aspecto que destaco na Figura 23, tem relação com os diversos códigos semióticos, multimodais (KRESS, 2003) presentes no *feed* de

notícias do Facebook, tais como: o texto em si; o suporte; o design da tela; o arranjo dos itens; as formas; os tamanhos; as cores. Vejo, pelas imagens da postagem, uma dinamicidade na abordagem do conteúdo, mesclando texto verbal e visual, com blocos marcados pela opção “curtir”, em que os membros do grupo pesquisado têm a opção de dizer se curtiram ou não da postagem feita.

No bate-papo<sup>50</sup> estabelecido, ocorrem significações particulares no formato da fonte utilizada em determinado trecho (letra maiúscula quando se quer gritar e/ou dizer com veemência), como por exemplo: “Tô tentando entender NOVO LETRAMENTO, que para mim ainda parece o velho letramento”. Além das onomatopeias que significam risadas (kkkkkkkk/ rs).

Sobre esses aspectos multimodais presentes na discussão dos alunos, ressalto que vão para além da função estética, pois na visão de Kress (2003), eles participam da construção de sentido pelo sujeito e demandam letramentos próprios de espaços virtuais. Nessas postagens, noto a inclusão de um código linguístico específico que transmuta da oralidade à virtualidade. Há, também, mudanças de uso dos modos (da escrita para a imagem) e dos meios (do livro para a tela) e, em decorrência disso, conforme Medeiros (2011), há a criação de um novo gênero.

A lógica da escrita é uma lógica sequencial, uma lógica temporal relacionada à estrutura textual, pois no texto escrito há um caminho de leitura a ser seguido. Já na imagem, a lógica é da espacialidade e não há um único caminho de leitura a ser seguido - a imagem pode ser lida em diferentes sequências. Não se trata, pois, de um gênero da escrita, mas de um novo gênero, um gênero visual, um gênero da tela. É esse gênero que predomina na tela, mesmo que nela estejam também textos escritos. Na tela, o caminho de leitura está aberto e é aí que se encontra o trabalho imaginativo do

---

<sup>50</sup> É interessante observar que Machado (2009), Bezerra (2011) e Lêdo (2013), citados anteriormente, ao discutirem acerca do fórum de discussão partem de AVA (Moodle e Blackboard) que, a priori, foram construídos para fins acadêmicos. No caso da minha pesquisa, o fórum de discussão se diferencia, porque a interação se dá em uma rede social. Observo que as marcas interacionais são distintas de um fórum de discussão que ocorre em um AVA criado para fins acadêmicos. Um exemplo é quando Flor de Liz apresenta de certa maneira essa informalidade no fórum de discussão do Facebook: kkkk, rs, “tô tentando entender”. Outro aspecto a ser considerado é a opção “curtir” as postagens realizadas.

leitor, na criação da ordem de leitura. Vemos que no texto escrito, a leitura é de certa forma conduzida por um caminho já determinado. Na tela, a ordem da leitura, o caminho a ser seguido, encontra-se aberto (às vezes mais, às vezes menos). É certo, pois, que as decisões sobre onde clicar, por onde navegar, que caminho seguir são demandadas do leitor mais do que num texto escrito. Não quer dizer que a imagem esteja substituindo o texto escrito ou que a tela esteja substituindo o livro impresso. O que se observa é que os novos meios de comunicação e as novas mídias, impressas e digitais, favorecem uma crescente preferência pelo uso e pelo reconhecimento do modo visual (MEDEIROS, 2011, p.157).

Entendendo, então, o Facebook como um novo meio de comunicação que favorece o uso do modo visual a partir dos elementos gráficos que compõem o leiaute e dos recursos gráficos que estão disponíveis aos participantes desta pesquisa e que influenciam, diretamente, na relação que o grupo pesquisado estabelece com o AVA, na Figura 25, abaixo, identifico outros aspectos multimodais e o questionamento de Aline sobre o conceito de letramento.

Figura 25 – Segunda postagem do dia 13/10/2012

  13 de outubro de 2012 - Belo Horizonte

Não sou nada especialista em letramento e quase tudo que li a respeito foi em espanhol e mesmo assim se chamava "Literacidad crítica". Então eu gostaria de pedir ajuda aos colegas. Quando comecei a ler o texto e vi o conceito que a Magda Soares dá à letramento me confundi muito. Para mim era assim: alfabetizar é ensinar uma pessoa a ler descifrando os códigos da língua, a união das sílabas, etc. Letramento é conseguir ler qualquer gênero textual e entender por completo o conteúdo do mesmo. E para concluir era comum escutar que muitos alunos eram alfabetizados e não letrados. Mas quando li o texto proposto pela professora e me deparei com o seguinte parágrafo, não entendi onde a minha definição de letramento se encaixava: "Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências dela sobre a sociedade" pg 2. Alguém me ajuda???

Curtir · Comentar

  curtiram isso.  Visualizado por todos

  uma pessoa pode ser analfabeta e, no entanto, letrada. Eu tinha uma aluna de 66 anos na alfabetização da EJA que havia ganhado a vida e sustentado a casa com 5 crianças, que agora eram adultos, fazendo bolos, tortas e salgados para aniversários e casamentos... Perguntei a ela como fazia para medir os ingredientes e ela disse que ela memorizava visualmente as medidas quando aprendia e por outro, era pura intuição. Ela sabia que ingredientes combinavam entre si e que quantidades eram necessárias pela cara da massa ou do recheio. Eu não consigo fazer um bolo direito nem com receita.

13 de outubro de 2012 às 11:13 · Curtir ·  3

  Acho esse conceito da Magda sensacional... mas vamos discutindo. 😊

13 de outubro de 2012 às 12:14 · Curtir





Então, não sei se é pertinente e estamos falando da mesma coisa, mas lá vou eu usar o audiovisual para dar uma ilustrada!  
 Sinopse: A animação acompanha a rotina da personagem "Maria José", uma menina que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos. "Maria José" é apenas mais uma Maria que deixou de lado os estudos e se dedicou à casa, ao marido e aos filhos, vivendo em estado de auto-anulação, onde sua vontade e seus sonhos não ultrapassam a cerca da casa onde vive. O filme de Márcio Ramos explora as limitações e a falta de perspectiva que essas mulheres enfrentam durante toda a sua vida, se repetindo por diversas gerações. Mais que isso, "Vida Maria" transborda os limites do sertão, aproximando-se também das mulheres pobres urbanas, que da mesma forma que "Maria José" vivem a mercê do marido, cuidando da casa e dos filhos.  
<http://vimeo.com/28397701>

Esta Animação vai muito além das questões de alfabetização e letramento (ao meu ver, ainda estou em um processo de entendimento de cada um dos conceitos) mas queria apenas abrir uma discussão a cerca da ideia de que Maria José aprende escrever observando a escrita das gerações passadas, um processo de repetição das letras do A E I O U e também de símbolos, acredito que o mesmo ocorreu com a aluna citada acima pelo [REDACTED]



#### Vida Maria

"VIDA MARIA" é um projeto premiado no "30. PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO", realizado pelo Governo do Estado do Ceará.

15 de outubro de 2012 às 09:47 · Curtir · 2



Esse vídeo é ótimo... e ao meu ver levanta outro ponto... a alfabetização e letramento na EJA. Porque pra quem já esteve em uma sala de alfabetização de jovens e adultos perceberá que muitas vezes as pessoas que não são "letradas" vivem um ciclo vicioso que nunca escolheram para si...

15 de outubro de 2012 às 18:48 · Curtir



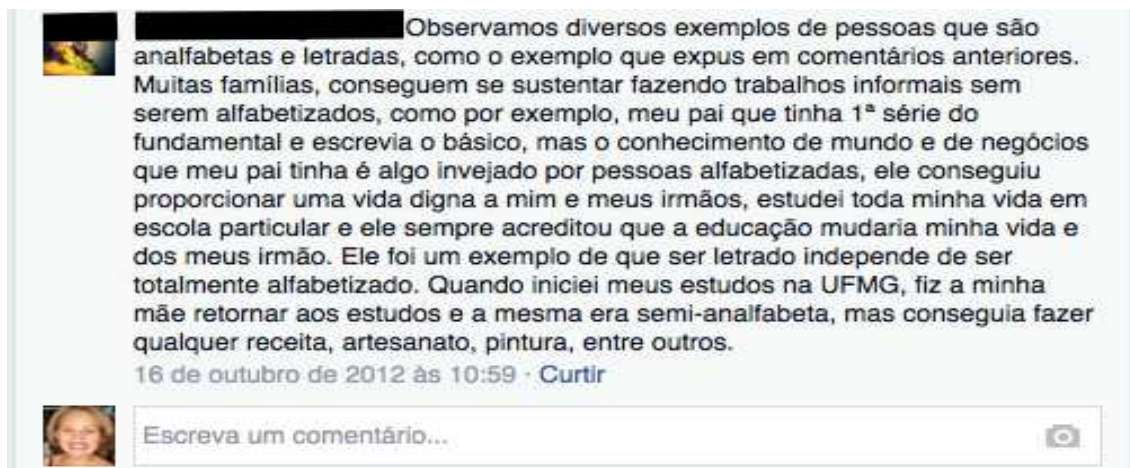
Realmente muitas vezes as pessoas são condicionadas a tomar um caminho que não escolheram. Tem um curta chamado Menina Espantalho, que retrata também esta dura realidade das mulheres que são privadas do direito a educação. O legal desse curta é que Luzia consegue se impor e mudar sua realidade.

E pensando em pessoas que são letradas e não alfabetizadas, Luzia é um bom exemplo, ela com sua percepção de mundo, sua bagagem sócio-histórica (o seu letramento, se for pesar na afirmação de Magda Soares: "existem letramentos") consegue mudar o pensamento e sua família e conseqüentemente a sua história de "Maria".

<http://vimeo.com/groups/newdirectors/videos/6199557>

#### Vimeo

Vimeo is the home for high-quality videos and the people who love them.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Como mostrado na Figura 25, nessa discussão, a professora e os seus alunos “tentam” responder a indagação de uma participante da pesquisa sobre o conceito de alfabetização e letramento.

Na primeira postagem, Aline diz não ser especialista em letramento e informa que quase tudo que leu foi em espanhol e que conhecia o termo *literacidad crítica*. Para Aline, *alfabetizar é ensinar uma pessoa a ler decifrando os códigos da língua, a união das sílabas*. E, *“letramento é conseguir ler qualquer gênero textual e entender por completo o conteúdo do mesmo*. Após informar o seu entendimento dos termos, Aline diz que ao ler o texto de Magda Soares ficou confusa, pois o seu conceito de alfabetização e letramento não se encaixa no proposto pela teórica e, diante disto, solicita ajuda aos colegas.

Em resposta à solicitação da colega Aline, Matsumoto recorre aos seus saberes experienciais para ilustrar a discussão e narra o caso de uma ex-aluna de 66 anos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que na sua acepção era analfabeta, mas letrada, pois ganhou a vida e sustentou sua casa com cinco *crianças fazendo bolos, tortas e salgados para aniversários e casamentos...* No trecho em itálico retirado da postagem de Matsumoto, observo que o aluno utilizou as reticências e percebo que a

utilização desse sinal gráfico deu-se para interromper um pensamento de forma que o leitor subentenda o que seria enunciado. Da mesma forma fez a professora na postagem seguinte: *Acho esse conceito da Magda sensacional... mas vamos discutindo 😊*.

Analisando o uso das reticências nas duas postagens anteriores, considero-as uma pontuação minimalista<sup>51</sup> que na acepção de Crystal (2001), no livro *Language e Internet*, trata-se de uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas e abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética. Saliento, no entanto, que não identifiquei na figura em análise todos os elementos apresentados por Crystal (2001). Talvez isso ocorra por dois motivos: pelo nível escolar e pela possibilidade de o grupo pesquisado estar considerando o Facebook um AVA.

Outro aspecto utilizado pela docente é o uso do código não-verbal próprio da escrita digital denominado *emoticons*. Esse código é um indicador de emoção, representado pela expressão facial que denota, nesse caso, alegria da professora na realização da postagem. A meu ver, o uso dos *emoticons* é um dos exemplos de como a escrita no fórum de discussão simula a oralidade. Acerca disso, expõe Araújo (2013):

Talvez os *emoticons* sejam a marca mais prototípica da transmutação que se reflete na escrita do [fórum de discussão], pois sinais de pontuação, letras, números e outros caracteres são combinados, a fim de transmitir emoções e outras manifestações de uma comunicação face a face. Não seria, então, redundante afirmar que estes caracteres [...] foram (no sentido bakhtiniano) absorvidos e reinterpretados pelo gênero chats reconfigurando-se em uma nova escrita (ARAÚJO, 2003, p. 100).

Berto e Gonçalves (2011), da mesma forma que Araújo (2003), entendem que

a intersecção entre essas semioses apresentadas, ou seja, a possibilidade de inclusão de imagens e conteúdos não-verbais no processo de enunciação digital e os signos únicos

---

<sup>51</sup> Estou compreendendo o termo minimalista a partir da Literatura, pois um dos aspectos fundamentais desse movimento artístico é a economia de palavras (CRYSTAL, 2001).

observados na linguagem dos internautas como tentativa de externar no momento da enunciação suas emoções (os conhecidos *emotions*), contribui para um aumento na qualidade semântica do processo de conversação, uma vez que essas ferramentas emprestam ao conteúdo escrito que serviu de base ao fluxo conversacional, um pouco das intenções e expressões que o autor desejava imprimir no ato enunciativo, tal como ocorreria em um diálogo face-a-face (BERTO e GONÇALVES, 2011, p.107).

Além do *emoticons*, observo que as postagens mostradas na Figura 25 não são construídas só por meio da escrita, mas, também, por curtidas, imagens, sons e pela indicação de um curta metragem que foi feito por Soraya, na terceira postagem posterior, na tentativa de explicar a Aline os conceitos de alfabetização e de letramento. Sobre isso afirma Araújo (2004):

[...] ao lado da escrita, a imagem e o som, longe de concorrerem, formam um amálgama para gerar sentido. Em outras palavras, no domínio discursivo digital, a linguagem verbal não é a semiose privilegiada, mas também não é, hierarquicamente, inferior às outras que coexistem com ela. Entendo que a intersemiose é uma característica importante nos gêneros digitais que, ao aclimatar tantos outros em seu interior, reinterpreta-os em seu ambiente virtual, enriquecendo-se com outras linguagens (ARAÚJO, 2004, p.100).

Dessa forma, a imagem, o som e os *emoticons* deixam de ser, apenas, adereços que ornamentam e delimitam artisticamente o espaço da escrita verbal no Facebook, tomado como AVA, “para se configurarem como elementos-fonte ricos em informações matizes de sentido com peso cognitivo e valor semântico, no mínimo, iguais aos da palavra” (XAVIER, 2002, p. 157). Diante disso, a noção de texto ultrapassa os limites do código linguístico, ao se associar com outros modos semióticos (KRESS, 2010).

Após a postagem de Soraya, Cássia, na quarta postagem posterior, diz que *Esse vídeo é ótimo... e a meu ver levanta outro ponto... a alfabetização e letramento na EJA. Porque pra quem já esteve em uma sala de alfabetização de jovens e adultos perceberá que muitas vezes as pessoas que não são "letradas" vivem um ciclo vicioso que nunca escolheram para si...* Observo, novamente, nessa postagem, o uso das reticências pela aluna.

Na quinta postagem posterior, Mônica indica outro curta metragem denominado Menina Espantalho, que retrata a dura realidade das mulheres que são privadas do direito à educação. Na sexta postagem posterior, Flor de Liz recorre à história dos seus pais para ilustrar os conceitos de alfabetização e de letramento para Aline.

É oportuno destacar as intertextualidades<sup>52</sup> presentes nas postagens descritas acima que, de modo geral, como já dito, serviram ou não para responder a dúvida da colega, uma vez que Alice não informou se havia ou não compreendido o conceito. A intertextualidade esteve presente, de diversas formas, na segunda postagem realizada no dia 13/10/2012.

Na postagem inicial, Alice expõe o seu entendimento os conceitos de alfabetização e de letramento antes da leitura do texto de Soares (2002). Matsumoto, na primeira postagem posterior, respondendo à demanda da colega, cita um clichê da área e faz alusão a uma ex-aluna. A segunda postagem posterior diz que o conceito de Soares (2002) é sensacional. Dois dias após, na terceira postagem posterior, Soraia, na tentativa de responder a dúvida de Alice, faz uma citação indireta do filme Vida de Maria. A quinta postagem posterior amplia a discussão, apontando o letramento numa turma de EJA. Na sexta postagem posterior, Mônica faz alusão ao filme denominado Menina Espantalho e relaciona a história da protagonista ao conceito de Soares (2002). Na sétima postagem posterior, Flor de Liz relaciona os conceitos discutidos à trajetória de vida dos seus pais.

Por meio da identificação de como os alunos tentaram responder à colega, chama-me a atenção, novamente, a forma como a professora respondeu o questionamento da discente, qual seja: *Acho esse conceito da Magda sensacional... mas vamos discutindo 😊*. Percebo que a docente não explicou o conceito e nem tampouco refutou e/ou aceitou as postagens

---

<sup>52</sup> Bakhtin (2011) afirma que o texto nunca é o primeiro, porque traz consigo referências de outros anteriores ou servirá de referência a posteriores, ou ainda, “o fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum” (BAKHTIN, 2011, p.357). Essa relação entre textos e a existência de um “eu” que pressupõe a existência de um “outro” implica necessariamente a presença de várias vozes em um enunciado.

realizadas pelos alunos. Entendo que a professora não queira dar respostas prontas aos discentes e, talvez, isso ocorra, visto que alguns pesquisadores do campo das NTICs partilham de uma pedagogia da colaboração (LÉVY, 1993) e, dessa forma, entendem que a dinâmica preconizada para a sala de aula virtual tem como princípio básico uma reconceituação do sujeito em processo de aprendizagem, decididamente entendido, não mais como consumidor de conteúdos prontos, mas como coautor e coprodutor de tais conteúdos, o que implica, necessariamente, a emergência de novos papéis docentes (MACIEL, 2002).

A partir da análise de como a professora coordenou a atividade 1, descortinei as formas como os eventos de letramentos digitais foram conjuntamente construídos. Por exemplo, a maneira como a professora orientou os alunos para a atividade 1, o modo como os alunos responderam as dúvidas dos colegas, a forma como a professora respondeu as dúvidas dos alunos e a maneira como os participantes da pesquisa escrevem no Facebook, tomado como AVA, possibilitaram que eu obtivesse obter indícios do significado da escrita nas aulas virtuais do curso LINTEC, que parte de uma visão autônoma do letramento (STREET, 1984).

---

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo de pesquisas que tratam das práticas de escrita nos Ensinos Fundamental e Médio. Porém, poucos trabalhos foram realizados, no contexto brasileiro, quanto ao campo dos letramentos acadêmicos (MARINHO, 2010a; OLIVEIRA, 2011; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014).

Partindo dessa constatação, realizei um estudo de caso etnográfico que buscou analisar e compreender os significados das práticas de escrita no curso de especialização LINTEC oferecido por uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Belo Horizonte.

Ao longo deste estudo, foi possível tecer reflexões, de naturezas diversas, do processo de escrita no curso de especialização LINTEC. Apontarei aqui os desafios enfrentados no desenvolvimento desta tese e, depois, os pontos significativos dessa trajetória.

Destaco, primeiramente, três desafios com os quais me deparei durante o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro desafio foi selecionar a instituição de ensino para a realização da pesquisa. Ao fazer o levantamento de cursos de especialização ofertados na região metropolitana de Belo Horizonte, foram identificados nove cursos, dos quais sete voltavam-se para o campo da linguagem, com ênfase em linguagem e tecnologia, docência no Ensino Superior, novas linguagens e novas abordagens, língua portuguesa, leitura, escrita e gramática, língua portuguesa no ensino fundamental. Dentre os nove cursos de especialização identificados na região, optei pelo estudo do curso sobre Linguagem e Tecnologia, tendo em vista o interesse em examinar como a aproximação entre as áreas linguagem e tecnologia estava sendo realizada. Tal tarefa mostrou-se aparentemente fácil para mim, a princípio, pois fiz dois cursos na instituição escolhida e isso facilitaria o meu processo de entrada. Contudo, realizar uma pesquisa num local em que passei cerca de cinco anos na minha vida, levou-me a refletir sobre as implicações desse meu reposicionamento enquanto pesquisadora.

O segundo desafio surgiu da natureza holística e pela abrangência da pesquisa, uma vez que obtive variados registros de campo. No capítulo metodológico, Capítulo 3, relatei que a turma pesquisada iniciou as suas atividades em agosto de 2012 e encerrou em dezembro de 2013. Durante esse tempo, acompanhei as atividades do grupo em diferentes disciplinas presenciais: Prática de Redação Científica; Linguagens e Mediações Tecnológicas; Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção; Novos Letramentos; Narrativas visuais; Metodologia Científica; Discurso das Mídias; Leitura, escrita e hipertexto; e Seminários de TCC, além das disciplinas em ambiente virtual: Novos Letramentos e Produção em Ambientes Digitais. Ao longo desse período de um ano e meio, realizei filmagens das aulas, fotografias, notas de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, entre outros procedimentos, para o registro das informações. Assim, o estudo envolveu a realização de observação participante durante o período do curso (um ano e seis meses), realizado em regime presencial (300 horas), aos sábados, e virtual (60 horas). O banco de dados reúne 54 horas de gravação em vídeo da interação entre professores e alunos, produções textuais realizadas pelos alunos, textos indicados e trabalhados pelos professores, planos de ensino, além de documentos que regulamentam o curso.

Diante dessa diversidade de registros, emergiu o terceiro desafio, que foi o de trabalhar com diferentes lentes de análise, pois adotei como princípio, nesta pesquisa, utilizar vários níveis de análise para lançar luz sobre as salas de aula presencial e virtual do curso LINTEC, ou seja, num diálogo entre o macro e micro. Optei, neste trabalho, por um processo analítico que envolveu a exploração do princípio comparativo característico de estudos etnográficos (HEATH, 1982; STREET, 2006). Adotei, ainda, a descrição, a análise e a interpretação, conforme proposto por Wolcott (1994). Com base nesses recursos, foram criados mapas de eventos (CASTANHEIRA, 2010) para que pudesse identificar os momentos em que as produções escritas foram propostas ou realizadas pelos participantes. A multiplicidade de lentes



exploradas para a análise das aulas do curso LINTEC permitiu-me focalizar, de modo plural, como se deram as práticas de escrita na especialização.

Além dos desafios, outros pontos e reflexões significativos afloraram no desenrolar da pesquisa, frutos dos questionamentos ocorridos no início e durante a investigação. É importante destacar que, quando se trata de um processo de pesquisa “iterativo-responsivo”, considera-se a investigação como processo dinâmico que demanda uma atitude reflexiva e um processo analítico-recursivo. Assim, “[...] questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48).

Nessa dinâmica da pesquisa e para alcançar o objetivo ao qual me propus, explorei as seguintes perguntas gerais:

- Que concepções orientam as práticas de escrita dos participantes da pesquisa em formação continuada no curso LINTEC?
- Quais os significados da escrita no curso de especialização Linguagem e Tecnologia de uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Belo Horizonte?

Em decorrência dessas perguntas gerais, nasceram outras questões de cunho operacional:

- O que e para que se escreve no curso LINTEC?
- Quais são os gêneros textuais produzidos no curso LINTEC?  
Qual/ quais o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) a escrita dos participantes de uma turma de especialização?
- De que forma os alunos são orientados acerca da escrita acadêmica no curso LINTEC?
- Como se escreve no curso LINTEC?

Tomando, então, esses questionamentos como referência, baseei-me teoricamente nos NEL. Esse grupo, conforme Lea e Street (1998), argumenta

em favor de uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*. Os NEL, em vez de se engajarem em debates sobre uma escrita boa ou ruim, propuseram-se a conceituar, no nível da epistemologia, a escrita em contextos acadêmicos. Assim, construíram três modelos: modelo de habilidades cognitivas (concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva), modelo de socialização (supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis) e modelo de letramentos acadêmicos (coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Ou seja, volta-se para uma perspectiva ideológica de letramento).

Adotando, como referência, a abordagem de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998) proposta pelos NEL, descrevi, analisei e interpretei (WOLCOTT, 1994) as aulas presenciais e virtuais ocorridas no curso LINTEC. Em seguida, destaquei alguns aspectos das aulas presenciais (Capítulo 4) e depois, das aulas virtuais (Capítulo 5). Por último, realizei um contraste entre essas aulas que foram tratadas nos Capítulos 4 e 5 desta tese.

No Capítulo 4, tratei das aulas presenciais do curso LINTEC, que ocorreram nas dependências da IES, em uma sala convencional. Nas poucas vezes que os alunos escreveram em sala, as carteiras foram reconfiguradas, pois essas produções foram em grupo. Foram 10 disciplinas que ocorreram presencialmente, sendo que, na maior parte dessas aulas, os professores adotaram, como técnica, a aula expositiva. As aulas em que houve a leitura de textos apresentavam certo padrão: o professor selecionava os alunos e determinava quem teria o turno para ler trechos do texto para a sala. Os alunos do curso LINTEC leram diversos gêneros textuais, a saber: artigos científicos, *checklist*, resumo, resenha, poesias, capítulos de livro. Nas aulas em que houve a apresentação de trabalhos, os alunos, majoritariamente, utilizaram o projetor multimídia. Nessas apresentações, os professores iam interrompendo os alunos para explicar ou reforçar um determinado ponto. Com relação às aulas em que teve lugar a escrita, ressalto que, das

dezenove aulas observadas, em seis, os alunos escreveram em sala. Além dessas aulas, identifiquei que os alunos produziram textos de outras três maneiras, quais sejam: os professores orientavam e indicavam atividades extraclasse, os alunos e professores realizavam, conjuntamente, uma produção escrita em sala e a apresentação e/ou entrega de trabalhos em que os alunos, previamente, tinham realizado uma produção escrita.

A partir da identificação de como os alunos escreveram nas aulas presenciais e do entendimento de que o conceito de gêneros está implícito em cada um dos modelos propostos para abordar a escrita dos estudantes no ensino superior, conforme Russell *et al.* (2009a), foi possível identificar os gêneros textuais produzidos pelos participantes da pesquisa, quais sejam: mapa conceitual, questionário, TCC – monografia, artigo científico, projeto de pesquisa, resenha, ensaio, textos produzidos em PPT, plano de análises e plano de aula.

Essa visão panorâmica permitiu perceber que os alunos produziram um rol variado de gêneros textuais. Possibilitou-me constatar que temas, como características dos gêneros textuais, explicações sobre como e por que produzir certos textos, e respostas às dúvidas dos alunos, não foram abordados na maioria das disciplinas do curso. Verifiquei que a discussão desses aspectos havia sido contemplada, apenas, na primeira disciplina cursada pela turma observada. Ao não verem a necessidade de tratar dessas questões com seus alunos, os professores pareceram denotar o entendimento de que esperavam que seus alunos já dominassem tais temas e que a responsabilidade de tratá-los estaria a cargo da professora responsável pela disciplina Prática de Redação Científica.

Diante disso, tornou-se evidente que os professores do curso LINTEC, nas aulas presenciais, ancoram-se nas práticas institucionais do mistério, que pouco considera as histórias prévias de letramento dos alunos, as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas em séries anteriores e as habilidades a serem desenvolvidas no domínio acadêmico – o que faz com

que eles adotem uma perspectiva de ensino que não ultrapassa os limites da transferência de letramento sobre alguns aspectos globais dos gêneros.

Tais constatações sugeriram e me levaram ao levantamento da hipótese de que as práticas de letramento desenvolvidas pelo grupo observado estariam orientadas por um modelo autônomo de letramento, denominado por Lea e Street (1998) de modelos de habilidades cognitivas, que se preocupam com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e concentram-se no ensino de aspectos formais da língua; por exemplo, estrutura da sentença, gramática e pontuação. Dessa forma, o modelo de habilidades cognitivas confere pouca atenção ao contexto e é, implicitamente, constituído por teorias autônomas e adicionais de aprendizagem que se interessam pela transmissão do conhecimento.

Para aprofundamento de minha análise e identificação dos elementos que pudessem me levar à refutação ou corroboração dessa hipótese, apresentei, no Capítulo 4, um *telling case*: uma análise do evento de um letramento ocorrido durante a disciplina Prática de Redação Científica, no dia 18 de agosto de 2012, sobre resenha acadêmica. A análise desse evento permitiu-me ver que os participantes do grupo, a partir das proposições feitas pela professora, engajaram-se na análise e avaliação de uma resenha do livro *Água Viva*, com o uso de um *checklist* que incluía 41 itens. Esse mesmo *checklist* seria, posteriormente, utilizado pelos alunos para a produção de uma resenha acadêmica.

Conforme mostrado na microanálise apresentada no quarto capítulo, as condições de produção da escrita no contexto observado estavam orientadas por um modelo de letramento que privilegiava a abordagem de características estruturais e superficiais do texto, implicando uma visão de que basta ter domínio dessas características para que o aluno, posteriormente, seja capaz de usar tais habilidades em outras situações e contextos. A ausência de discussão e reflexão sobre outros aspectos que impõem restrições aos processos de produção textual no contexto observado, como, por exemplo: pressões de tempo, uso da escrita com

objetivos avaliativos, descontextualização da produção textual, o *feedback* dado pela professora aos alunos, reforça uma visão autônoma da escrita por parte dos alunos e da docente.

Com relação às aulas virtuais, abordadas no quinto Capítulo desta tese, verifico que somente duas disciplinas ocorreram a distância. Sendo que uma delas ocorreu semipresencialmente. O ambiente virtual utilizado pelos professores para a realização da disciplina foi o Facebook. Entretanto, embora o Facebook não seja um ambiente formal de aprendizagem, é possível verificar que dispõe de ferramentas de interação que propiciam a comunicação entre professores e alunos do curso. Conforme demonstrei no Capítulo 5, essa rede social permite o compartilhamento de, praticamente, todo tipo de conteúdos digitais, oferece diversas ferramentas para a comunicação entre seus usuários e facilita a criação e o compartilhamento de conteúdos.

Com relação à organização da sala de aula, nas duas disciplinas analisadas que usaram o Facebook enquanto AVA, observei que repetiu o mesmo padrão das aulas presenciais, ou seja, a criação em grupo, apresentação dos professores e dos alunos, apresentação do plano de ensino e da atividade avaliativa. Ao contrário do que ocorreu nas aulas presenciais, em que houve leitura e discussão de um determinado texto e apresentação e discussão de trabalhos; as aulas virtuais restringiram-se à escrita. Diante desse contexto, procurei evidenciar os gêneros textuais escritos produzidos pelos alunos nas disciplinas que ocorreram virtualmente nas postagens realizadas. Verifiquei que avisos e comentários são os mais recorrentes. Contudo, o grupo pesquisado também produziu plano de ensino, autoapresentação, atividades e carta. Observo que os gêneros textuais produzidos nas aulas virtuais foram utilizados tipicamente como ferramentas pedagógicas, de acompanhamento do conhecimento, e para fins de avaliação, assim como ocorreu, também, no ensino presencial.

Além dos gêneros textuais citados anteriormente, os alunos produziram textos que foram solicitados pelos docentes para serem postados

*in box* no Facebook. Analisando essas propostas, verifiquei que focavam uma perspectiva autônoma do letramento, porque os professores privilegiaram aspectos superficiais do “texto” e do “texto dissertativo” que solicitaram aos discentes. Percebi, também, que os docentes, ao orientarem os alunos do curso LINTEC para a produção escrita, não apresentaram explicações do texto solicitado e nem explicitaram como os discentes deveriam proceder para a realização do trabalho escrito. Instituído, dessa forma, a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999).

Tal como fiz no capítulo em que tratei da aula presencial, com o intuito de realizar aprofundamento de minha análise das aulas virtuais, elegi os primeiros 19 dias, que correspondem à atividade 1, realizada na disciplina Novos Letramentos. Primeiramente, contextualizei a disciplina e verifiquei o seu foco na perspectiva do NGL. Perceber a concepção teórica que norteou a disciplina foi fundamental, pois tal perspectiva teórica, conforme Street (2012) está interessada, especialmente, em canais e modos de comunicação e não nas práticas sociais.

Em seguida, realizei a microanálise dos primeiros contatos do grupo com o AVA e da primeira atividade ocorrida na disciplina, no período de 29/09/2012 a 18/10/2012. Notei que o Facebook foi questionado enquanto uma sala de aula virtual. Observei que uma aluna reclama do fato de ter que escrever academicamente num espaço que, antes, para ela, era um espaço menos convencional. Nessa postagem da aluna, observo uma tensão entre a concepção adotada pela professora na condução da disciplina (modelo autônomo de letramento) e a estranheza apontada pela aluna quando convidada a escrever academicamente em um lugar que para ela não era acadêmico e, sim, um lugar de lazer.

Depois de apontar esses primeiros contatos, apresentei a atividade 1, proposta pela docente da disciplina, que tratou de um fórum de discussão sobre o termo letramento. Na proposição da atividade, percebi, novamente, a instituição da prática institucional do mistério (LILLIS, 2009).

Com relação às discussões ocorridas na atividade 1, no Capítulo 5, no *feed* de notícias do Facebook, tomado como AVA, percebi que a professora não respondia as dúvidas levantadas pelos alunos. Notei que, de certo modo, alguns alunos tentavam explicar as dúvidas indicadas pelos colegas. Para isso, narravam fatos ocorridos em suas vidas, realizavam citações de outros autores, indicavam vídeos. Verifiquei, também, que a maneira de agir da docente poderia estar relacionada a uma concepção de ensino aprendizagem que partilha de uma pedagogia da colaboração (LÉVY, 1993).

Quanto à linguagem utilizada no fórum de discussão no Facebook, tomado como AVA, noto que é um gênero escrito, constituído multissemioticamente (KRESS, 1995) e com muitas marcas. Mesmo tendo sido realizado em um contexto acadêmico, apresentou uma linguagem abreviada, com ícones diversos, com alongamento de letras e sinais de pontuação, letras maiúsculas e *emoticons* usados para a expressão de emoções diversas na construção da discussão. Incorporou, ainda, 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).

Contrastando as salas de aula virtual e presencial, notei que as relações educativas no meio virtual acontecem de modo estruturalmente similar àquelas que ocorrem na sala de aula tradicional. A partir da análise de como os professores coordenaram os eventos de letramentos presencial e digital com os alunos, descortinei as formas como os eventos de letramento presencial e digital foram conjuntamente construídos. Por exemplo: a maneira como os professores orientaram os alunos para a elaboração do artigo científico em Narrativas Visuais (Capítulo 4), nas atividades finais das disciplinas a distância (Capítulo 5); o modo como os alunos responderam as dúvidas dos colegas nos ambientes presencial e virtual (Capítulos 4 e 5); a forma como os professores responderam as dúvidas dos alunos e as maneiras como os professores deram *feedback* aos educandos (Capítulos 4 e 5), possibilitaram que eu obtivesse indícios do significado da escrita nas

aulas virtuais do curso LINTEC, que pode ser compreendida a partir de uma perspectiva autônoma do letramento. (STREET, 1984).

Assim, este estudo demonstrou a importância de trabalhos de natureza etnográfica que deem conta dessa perspectiva holística, uma vez que, ancorada na perspectiva da etnografia, parti do pressuposto de que as práticas culturais de determinado grupo social não são fixas, mas abertas para o desenvolvimento, a modificação, expansão e revisão, na medida em que os membros do grupo interagem com o meio social, ou seja, estabelecem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002). A vida de um grupo social, no caso os participantes do curso LINTEC, não pode ser apreendida apenas como uma série de pequenos acontecimentos, desconexos uns dos outros, mas como um fluxo de ações em que alguns eventos são recorrentes, outros não, uns se inter-relacionam, outros se separam.

Desse modo, para entender o que os participantes de determinado grupo social compreendem ativamente, fiz um estudo de longa duração. Este trabalho demonstrou quanto e como o contexto, com seus variados componentes, constitui e é constituído pela situação mais imediata da enunciação (BAKTHIN, 2011). E, sobretudo, quanto o seu desconhecimento limitaria uma análise apropriada das práticas de escrita realizadas no curso LINTEC.

Esta tese possibilitou expor casos expressivos (MITCHEL, 1984) em que preponderou o modelo de habilidades cognitivas que se funda numa perspectiva autônoma do letramento, fornecendo subsídios para que professores que atuam em cursos de especialização, possíveis leitores desta tese, possam contrapor o trabalho que desenvolvem em cursos de especialização, refletir sobre ações que podem ampliar e/ou cercear o desenvolvimento da escrita numa sala de aula de pós-graduação *lato sensu*.

Ao descortinar esse cotidiano da sala de aula, percebo a necessidade de se refletir acerca das concepções que orientam os cursos de formação continuada, dando um enfoque ao modelo ideológico do letramento, pois



esse entende que o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, que envolve ideologias individuais e cotidianas. Nessa concepção, o curso de pós-graduação LINTEC é formado por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos, sujeitos letrados, revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação desse domínio.

A compreensão do modelo ideológico no interior das discussões sobre os cursos de especialização é fundamental para não ficar apenas decidindo o que deve ou não fazer parte do currículo dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e, sim, refletir sobre o lugar da escrita nesse espaço acadêmico que, historicamente, funda sua base em convenções acadêmicas construídas com base em complexas relações de poder.

Obviamente, este trabalho não intenta apontar caminhos que possam melhorar o ensino da escrita no contexto acadêmico. Contudo, entendo que ele fornece indicadores aos professores e aos coordenadores de cursos de especialização sobre qual é a condição letrada dos alunos que voltam para a universidade para realizar uma formação continuada, bem como sobre quais são suas expectativas em relação ao ensino da escrita nesse domínio, para que possam desenvolver estratégias mais eficazes que promovam o desenvolvimento das formas de ser, pensar, agir, escrever e ler próprias dessa esfera.

Partindo de uma perspectiva ideológica do letramento (STREET, 1984) que se funda numa relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas, iniciei esta tese dizendo da necessidade de se investigar práticas de escrita desenvolvidas em cursos de especialização, posto que se constituem em um espaço privilegiado para a formação dos profissionais de diversos campos do saber, e encerro apontando para a necessidade de se desenvolver alternativas de ensino que favoreçam a compreensão da

natureza social da escrita por parte dos profissionais da educação e de diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, S. *et al.* Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 53-60, Abr. 2012. Disponível em: <[https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp\\_2012.pdf](https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp_2012.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2015.

ALMEIDA, E. **Aprendizagem Situada e Letramentos Digitais no Estágio Supervisionado de Espanhol**. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANDRADE, L.; GREEN, J.; CASTANHEIRA, M. Becoming an ethnographer: exploring the power of different epistemological approaches to analysing literacy events in a History Class in Brazil In: **Ethnography and Education Conference**, University of Oxford, England, 2012.

ANDRADE, L. **Práticas de Leitura em Aulas de História: um estudo de caso etnográfico**. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARAÚJO, A. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B. ARAÚJO, J.; SOUZA, S. (orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARAÚJO, J. C. R. de. **Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2003.

ARAÚJO, Júlio C. A organização constelar do gênero chat. **ANAIS** do XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos. João Pessoa: Idéia. 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; IVANIC, R. e HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, p. 7-15, 2000.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.556 de 23 de abril de 2009. Regulamenta o art. 6º da Lei nº 7.969, de 31 de março de 2000, com redação dada pelo art. 4º da Lei nº 9.465, de 07 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 24 abr. 2009. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=995767>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BEZERRA, B. Usos da linguagem em fóruns de EaD. **Revista Investigações**. Recife (PPGL/UFPE), V. 24, n. 2, p. 11-33, Julho, 2011.

Berto, M.; Gonçalves, E. Diálogos online: intersemioses do gênero Facebook. **Revista Ciberlegenda**, V. 25, p.100-110, dez. 2011.

BIAGINI, J. **Reforma do Ensino: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Estruturação da Curricular do CEFET de Minas Gerais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jun. 2007, Seção 1, pág. 9. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acessado em: 30 jun. 2012.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-7.

\_\_\_\_\_. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000415042>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna, Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor, UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o\\_ensino\\_de\\_generos\\_ClecioBunzen.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2015

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem Contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. GREEN, J., DIXON, C. Práticas de Letramento em Sala de Aula: uma Análise de Ações Letradas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n.2, 2007.

\_\_\_\_\_. STREET, B.; CARVALHO, G. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan Students in a Brazilian University. **Pedagogies: An International Journal**. 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, 2010.

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.

COSTA, Sérgio. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COUTINHO, R. O exílio na literatura de massa: impressões a partir de o caçador de pipas. **Revista Advérbio**, v.7, n.15, p., 207-219, 2014.

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

DIONÍSIO, M. L. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B. BRITO, K. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, M. L. FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. [Actas]... Braga: Universidade do Minho. CIED, 2010. p. 289-300

ERICKSON, F. Prefácio. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. (Ideias sobre linguagem).

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**.UK: Polity Press and Blackwell Publishers Ltd.,1992.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERREIRA, E. C. F.; NOBRE, C. K.; LIMA-NETO, V. de. O desvio de tópico discursivo em fóruns educacionais. COLÓQUIO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO – CHIP, 2., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2011. p. 109-118.

FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, parte 2, 2011.

\_\_\_\_\_. MIRANDA, F. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, nº1, v.1, Jan./Jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRANCO, R. **Programa de Desenvolvimento Profissional do Estado de Minas Gerais: das concepções às práticas**. 2010, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GALLARDO, B. **Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GERALDI, J.W. (org.). Escrita, usos da escrita e avaliação. **Cadernos Cedes**, nº 14, p. 30-33, São Paulo. 1985.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In FLOOD, J; LAPP, D; SQUIRE, J. R; & JENSEN, J. M. **Handbook of research on the teaching of the English language arts**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

GUMPERZ, J. (Ed.) **Language and social identity**. New York: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In: J. Cook-Gumperz (Ed.), **The Social Construction of Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1986).

KLEIMAN, A. MATÊNCIO, M. **Letramento e formação do professor: representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Digital literacy and digital Literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Digital Kompetanse**, vol. 1, p. 12-24, 2006.

KRESS, G. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation**. In: London: Routledge, 1995, p.7-11.

\_\_\_\_\_. Multimodality. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (Eds.), **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996, 228 p.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.56-87.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

\_\_\_\_\_. **Ways with Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

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

LEA, M. Academic literacies in the digital university. In: LEA, M.; GOODFELLOW, R. **Literacy in the Digital University: Critical perspectives on Learning**. London: Scholarship and Technology Routledge, 2013.

LEAL, L. **Trajatória Escolar, Texto Escrito e Classe Social** – um estudo longitudinal. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

LÊDO, A. **Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância**. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LEMOS, A. Celulares, funções pós-midáticas, cidade e mobilidade. **URBE - Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), v. 2, n. 2, p. 155-166, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. Idéias e palavras na/da ciência, ou, leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 35-44.

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em: <http://www.equinoxpub.com/JAL/article/viewArticle/4563>. Acesso em 01 jun. 2012.

MACIEL, I. M. **Educação a distância. Ambiente virtual: construindo significados**. 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/283/boltec283e.htm>. Acesso em 27 jul. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: REUNIÃO DO GEL – GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 50., 2002. São Paulo, [Anais]... São Paulo, mai. 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



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.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

\_\_\_\_\_. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: \_\_\_\_\_. CARVALHO, Gilcinei (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MAYBIN, J. The New Literacy Studies. Context, intertextuality an discourse. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context.** New York: Routledge, 2000.

MEDEIROS, Z. **Letramento digital em contextos de autoria na internet.** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA** [online]. 2008, vol.24, n.2, pp. 341-383. ISSN 0102-4450.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual na Universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MITCHEL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. **Ethnographic research: a guide to general conduct.** London, FL: Academic Press Inc., 1984. p. 237-241.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

NEVES, V. **Tensões Contemporâneas no Processo de Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um Estudo de Caso.** 2010, 271f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, BELO HORIZONTE, 2010.

O'REILLY, T. Web 2.0 Principles and Best Practices. **O'Reilly Radar Report**, Nov.2006. Disponível em <http://radar.oreilly.com/research/web2-report.html> . Acesso em 18 jan. 2015.

OLIVEIRA, E. **Letramento Acadêmico**: Concepções Divergentes sobre o Gênero Resenha Acadêmica. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

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.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. **Letramentos Acadêmicos**: (re)significações e (re) posicionamentos de sujeitos discursivos. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Belo Horizonte, 2014.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo , v. 7, n. 1, p. 142-160, jun. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 jul. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100009>.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Como corrigir redações na escola?. In: \_\_\_\_\_. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p.13-46, 2001. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B. V.; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing across the

Curriculum": Approaches across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). **Genre in a Changing World**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor, 2009a.

RUSSELL, D. R. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: com David Russell. **Revista Conjuntura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009b. Entrevista concedida a Flávia Brocechetto Ramos e Vânia Marta Espeiorin. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>>. Acesso em: 15 set. 2011.

SARMENTO, M. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M; VILELA, R. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. SCHÖN, Donald A. **The reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCRIBNER, S. COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dez. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Acesso em: 26 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1980.

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

\_\_\_\_\_. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia, University, 2003.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

\_\_\_\_\_. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 30 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012a.

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

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, vol.33 n. 89 Campinas Jan./Apr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro

(Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

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

TERRA, M. R. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

TERRAZA, H. LIDON, J. Reflexiones obre la lectura multimodal: El caso del PowerPoint. In: CASSANY, D. (org.). **Para ser letrados**: voces y miradas sobre la lectura. Paidós: Barcelona, 2009.

TERZI, S. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados, 2007**. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/sylviaterzi.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf). Acesso em 01 abr. 2015.

TURA, M. L. A observação do cotidiano. In: ZAGO, N; CARVALHO, M; VILELA, R. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VALADARES, Marcus G. P. F. V.; MURTA, Cláudia A. R. O Facebook como ambiente virtual de aprendizagem: liberdade e reapropriação no contexto educacional. **Revista Texto Livre**, [Belo Horizonte], v. 2, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/3655>. Acesso em: 01 abr. 2015.

VIAN JR, O. LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

YAGUELLO, Marina. **Alice No País Da Linguagem**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

WINGATE, U. TRIBBLE, C. The Best of Both Worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies Writing Pedagogy. In: **Studies in Higher Education**, Vol. 37, No. 4, 06. 2012, p. 481-495.

WOLCOTT, H. F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

## ANEXOS

### Anexo A: Resenha do Livro *Água Viva*, de Clarice Lispector

*Água Viva*, uma das mais belas obras da nossa literatura, foi composta em meados da década de 70, período histórico e político relacionado à ditadura militar no Brasil e no qual a censura e a opressão se fizeram dramaticamente presentes sobre todas as formas de arte e jornalismo. É um texto profundamente libertário tanto nos aspectos linguísticos e formais quanto naqueles referentes ao conteúdo. Dele se pode inicialmente afirmar ser um intenso monólogo no qual lentamente se vai expondo diante do leitor o panorama de um eu feminino que escreve a um tu masculino de forma lírica e poética, extravasando suas emoções, intuições, contradições e angústias. É neste sentido, talvez, que se tenha comentado que a obra de Lispector (Wikipedia, 2011) “ultrapassa qualquer tentativa de classificação. A escritora e filósofa francesa Hélène Cixous vai ao ponto de dizer que há uma literatura brasileira A.C. (Antes da Clarice) e D.C. (Depois da Clarice)”.

Mas, afinal, o que vem a ser de fato essa *Água Viva*: um romance, um conto, uma novela...? *Água Viva* se compõe de um único bloco textual que se estende ininterruptamente por 87 páginas recheadas de muitas confissões, considerações e sedução. Para além da arrojada proposta teórico-literária existente na formatação da obra, *Água Viva* nos remete, acima de tudo, a uma percepção mais apurada acerca da liberdade de uma autora e da própria autonomia do texto literário, visto aqui como algo vivo ou existindo por si mesmo. Nesta obra, Lispector tratará das questões que sempre atormentaram o ser humano. Ali elas circulam livres e se movimentam de um lado para o outro do texto: às vezes retrocedem, voltam-se sobre si mesmas e retornam ao ponto de partida para, em seguida, tomarem novo impulso e se lançarem na busca de novas indagações a respeito da realidade e da constituição da obra literária.

Uma das principais preocupações do livro é, por exemplo, aquela relacionada à questão do tempo ou - como melhor designa a própria autora - ao instante-já. Logo nas linhas iniciais da obra, Lispector (1998, p. 09) nos apresenta uma inquietante definição desse conceito: “estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa”. Essa - e outras escavações personalíssimas! - fazem parte da busca da autora dentro e para além do próprio texto, sendo constituídas, desmembradas e reconstruídas a partir da sensação irremediavelmente terrível e maravilhosa captada na liberdade do eu através da expressão literária.

Finalizando, talvez seja por motivos como estes que os leitores mais arrojados e arrebatados costumem dizer que os livros de Lispector devem ser devorados de imediato e antes que eles próprios nos devorem. E é exatamente isso o que se passa com essa obra-prima da literatura nacional: como uma água viva marinha, este pequeno livro possui o dom de se fazer ardente o bastante para tocar diretamente no peito das pessoas, dispondo, em suas linhas e entrelinhas, de uma forma linguística rica e bem cuidada e de um conteúdo que, decerto, incendiará a alma e o coração dos leitores mais apaixonados.

## Referências

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice\\_Lispector](http://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice_Lispector)>. Acesso em 17 de abr. 2015.



## Anexo B: Cronograma do Curso LINTEC

<b>CRONOGRAMA DETALHADO – VERSÃO 4 (04/06/2013)</b> <b>CURSO DE PÓSGRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E TECNOLOGIA</b> <b>TURMA 2012</b>	
<b>HORÁRIO DAS AULAS</b>	<b>Manhã : das 8 às 11h45</b>
	<b>Tarde: das 12h45 às 16h 30 min.</b>

Encontros		DISCIPLINAS	Professor
Sequência	Data		
1	04-08-12	Prática de Redação Científica	Manhã
		Linguagens e Mediações Tecnológicas	Tarde
2	11-08-12	Linguagens e Mediações Tecnológicas	Manhã
		Prática de Redação Científica	Tarde
3	18-08-12	Prática de Redação Científica	Manhã
		Linguagens e Mediações Tecnológicas	Tarde
4	25-08-12	Linguagens e Mediações Tecnológicas	Manhã
		Prática de Redação Científica	Tarde
5	1º-09-12	Prática de Redação Científica	Manhã
		Linguagens e Mediações Tecnológicas	Tarde
6	15-09-12	Linguagens e Mediações Tecnológicas	Manhã
		Prática de Redação Científica	Tarde
7	22-09-12	Prática de Redação Científica	Manhã
		Linguagens e Mediações Tecnológicas	Tarde
8	29-09-12	Linguagens e Mediações Tecnológicas	Manhã
		Prática de Redação Científica	Tarde
9	06-10-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
10	20-10-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
11	27-10-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
12	10-11-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
13	24-11-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
14	1º-12-12	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
15	02-03-13	Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Manhã
		Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção Novos Letramentos	Tarde
16	09-03-13	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Manhã
		Narrativas Visuais	Tarde
17	16-03-13	Narrativas Visuais	Manhã
		Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Tarde
18	23-03-13	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Manhã
		Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Tarde
19	06-04-13	Narrativas Visuais	Manhã
		Narrativas Visuais	Tarde
20	13-04-13	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Manhã
		Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Tarde
21	20-04-13	Narrativas Visuais	Manhã
		Narrativas Visuais	Tarde
22	27-04-13	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens	Tarde

		Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens		Manhã
23	04-05-13	Narrativas Visuais		Tarde
		Narrativas Visuais		Manhã
24	11-05-13	Literatura, Artes Visuais e Novas Linguagens		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
25	18-05-13	Processos Históricos em Tecnologia		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
26	25-05-13	Metodologia Científica		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
27	08-06-13	Processos Históricos em Tecnologia		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
28	15-06-13	Metodologia Científica		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
29	22-06-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
30	29-06-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
31	06-07-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Processos Históricos em Tecnologia		Manhã
32	13-07-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
33	03-08-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
34	10-08-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
35	17-08-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Metodologia Científica		Manhã
36	24-08-13	Leitura, Escrita e Hipertexto		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
37	31-08-13	Produção em Ambientes Digitais		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
38	14-09-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
39	21-09-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
40	28-09-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
41	05-10-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
42	19-10-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
43	26-10-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
		Discurso das Mídias		Manhã
44	09-11-13	Produção em Ambientes Digitais (on-line)		Tarde
				Manhã e Tarde
45	23-11-13	Seminários de TCC		Manhã e Tarde
46	30-11-13	Seminários de TCC		Manhã e Tarde
47	07-12-13	Seminários de TCC		Manhã e Tarde
48	14-12-13	Seminários de TCC		Manhã e Tarde

### **Anexo C: Resenha acadêmica da obra *Grandes Sertões Veredas*, de Guimarães Rosa**

O livro *Grande Sertão: veredas* é um clássico da literatura nacional e internacional. O texto foi escrito em período onde o regionalismo literário brasileiro sofria mudanças significativas, mas essa regionalidade é a história de Riobaldo, de maneira não linear, foram apenas a base para se discutir questões da universalidade humana.

A primeira edição do romance foi publicada no ano de 1956. Época marcada por transformações políticas bastante significantes no mundo e no Brasil, vivia-se o período pós 2ª Guerra Mundial e o fim da ditadura de Getúlio Vargas. Na literatura desde a década de 30 também estavam acontecendo mudanças, como disse Simões (2005), os romances eram mais regionalistas possuindo “como principais características uma linguagem mais brasileira, um enfoque direto dos fatos, uma visão crítica das relações sociais e, principalmente, o homem devorado pelos problemas que o meio lhe impõe. E tais características se encaixam perfeitamente no livro.

Para abordar essas questões e outras que tornam a obra um clássico, João Guimarães Rosa escreveu um texto único com 600 páginas – vale dizer ao leitor que nesta edição da Nova Fronteira ainda se tem 24 páginas inteiras com notas e opiniões de outros escritores a respeito da obra – sendo que as únicas ilustrações são as da capa com um mapa, jagunços em tiroteio e vegetação nativa do sertão de Minas Gerais, Goiás e sul da Bahia.

Todavia, esse grande volume único de texto sem imagens não deve assustar o leitor, pois o enredo da narrativa é muito envolvente, pois através da não [...] o leitor muitas vezes busca ter mais e mais para conseguir entender o que Riobaldo está querendo dizer ao compadre Quelemém. Resumir o texto não é uma tarefa fácil, pois o narrador personagem transita pelo tempo espaço ao contar ao compadre a sua vida. O que se pode dizer é que Riobaldo teve uma infância difícil, entrou para o bando dos jagunços meio sem querer, onde vive os seus maiores conflitos internos, externos e

peçoais, e no final sai da jagunçagem depois de vencer suas batalhas. O que o leitor não pode deixar de perceber é que nada é contado por acaso, que tudo uma hora ou outra irá fazer sentido na história, que toda escolha, veredas que ele segue desde a infância determinam o seu presente e futuro.

Além disso, o texto faz com que o leitor se identifique em diversas passagens como esta que trata do amo e Rosa (2001 p.213) “Eu fui, com o coração feliz por Otacília eu estava apaixonado. Conforme me casei, não podia ter feito coisa melhor, como até hoje ela é minha muito companheira”, ou desta sobre o diabo e Deus. Rosa (2001 p.40) “o senhor acredita, acha fio de verdade nessa parlada, de com o demônio se poder tratar pacto?” E é justamente por abandonar e discutir questões da subjetividade humana existência divina, conflitos, medos, desejos e sentimentos, que a obra possui grande significância na literatura, pois a narrativa transcende a trama regionalista, que é extremamente complexa, descritiva e geográfica real – como p Liso Suassurão – para temas transversais. O sertão com suas várias veredas que leva, a diversos lugares é como a vida cheia de escolhas e possibilidades de caminhos para escolher.

Assim, este romance de ficção de meados do século passado é completamente atual, porque por mias que a humanidade tenha mudado, talvez de maneira mais visível, culturalmente, socialmente e politicamente, o homem sempre teve e terá questões a serem discutidas a respeito de sua subjetividade. E Isso já é um bom motivo para se ler o livro que de maneira única e inteligente leva o leitor a refletir a própria vida e a vida humana como um todo.

## REFERÊNCIAS

ROSA, JOÃO GUIMARÃES. Grande Sertão: veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SIMÕES, ROSANA. (org.). Grande Sertões e suas veredas. In: Análise das Obras do Vestibular 2006 UFMG. Belo Horizonte: Associação Pré UFMG, 2005. p.97-125.

## Anexo D: Termo de Autorização para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
Faculdade de Educação – FAE

MEC -

Fl. Nº

03

Rub.

Lúcia

PROTOCOLO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a) diretor (a),

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FAE/UFMG na condição de aluna do Doutorado e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo compreender e analisar os significados das práticas de escrita dos professores no curso de especialização Linguagem e Tecnologia oferecido pelo

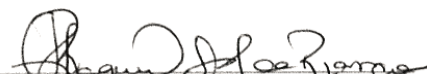
Para atingir os objetivos da pesquisa: *As Práticas de Escrita de Professores em um Contexto de Formação Continuada: um Estudo Etnográfico do Curso de Especialização Linguagem e Tecnologia* realizaremos anotações, observações e filmagens dos professores (formadores e em formação) em diversas situações dentro da sala de aula. Pretendemos, ainda, entrevistar os professores (formadores e em formação) com o objetivo de aprofundar os dados.

Nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico será utilizado pela pesquisadora. Todos os dados obtidos por meio das filmagens serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Se as imagens gravadas forem apresentadas em eventos de caráter científico (congressos, seminários), os rostos dos participantes filmados serão desfocados para garantir o sigilo das informações. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis.

Essa pesquisa poderá beneficiar os docentes em formação, bem como os professores em formadores. Associado a isso, esse estudo poderá, por meio dos resultados obtidos, subsidiar a elaboração de projetos e políticas de formação continuada docente, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a efetuar a devolução dos resultados conforme a sua necessidade. Os participantes dessa pesquisa, não terão nenhum custo com a pesquisa e serão informados sobre seu andamento, sempre que desejarem. Desde já agradecemos a sua colaboração.

#### Responsáveis pela pesquisa:

  
Raquel Aparecida Soares Reis Franco  
Doutoranda em Educação  
Tel. (31) 92371719

  
Maria Lúcia Castanheira  
Orientadora  
Tel. (31) 3409 6223

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG - Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – CEP: 31270-901 – BH-MG Telefax: (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

#### Concordância do diretor do

Declaro para os devidos fins estar ciente dos objetivos da pesquisa *As Práticas de Escrita de Professores em um Contexto de Formação Continuada: um Estudo Etnográfico do Curso de Especialização Linguagem e Tecnologia*, da maneira pela qual será realizada, dos riscos e benefícios dela advinda e autorizo a realização da mesma.

Belo Horizonte, 13 de novembro de 2012

Nome do diretor \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.  
Vice-Diretor do  
Portaria MEC 665, de 09/11/11