

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA ALVES FARIAS

O PAPEL DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

UBERABA

2013

SANDRA ALVES FARIAS

O PAPEL DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Esteves Bortolanza.

**UBERABA
2013**

SANDRA ALVES FARIAS

O PAPEL DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof^a Dr^a Ana Maria Esteves Bortolanza.

Aprovada em: ______

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof^a Dr^a. Maria Amélia de Castro Cotta
Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Prof^a Dr^a Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico a Jesus Cristo: Rei dos reis e Senhor dos senhores.

À minha família, base do meu viver.

Primeiramente, agradeço a Deus, salvação e abrigo da minha alma.

Com gratidão eterna, jamais me esquecerei do apoio e sacrifício da minha querida mãe, Maria.

Agradeço os meus irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo carinho.

Em especial, agradeço:

À Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, que não poupou esforços em me transmitir orientações científicas pontuais que me conduziram à realização deste trabalho. Não me esqueço de seu esposo, Prof. Dr. João Bortolanza pela gentileza no trato todas as vezes que estive em sua residência para receber as orientações.

Agradeço também:

A todos os meus professores no Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE, em especial ao Prof. Dr. Orlando Fernandez Aquino por acreditar na minha capacidade para concluir bem o Mestrado.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores doutores que compuseram a Banca de Exame de Qualificação, Orlando Fernández Aquino, Marilene Ribeiro Resende, Maria Amélia de Castro Cotta, pelas contribuições no diálogo científico esclarecedor que me possibilitou novas reflexões sobre o objeto de estudo e um novo olhar sobre o referencial teórico-metodológico.

À gestora do curso de letras da IES e aos técnicos da TIC pela disposição para fornecer as informações necessárias a este trabalho.

Agradeço também às professoras doutoras Maria Amélia de Castro Cotta e Marilene Ribeiro Resende, por terem aceitado o convite de compor a Banca de Defesa.

Muito obrigada

RESUMO

Esta dissertação de mestrado situa-se no campo da modalidade de educação a distância e faz análise das interações verbais escritas em um ambiente virtual de aprendizagem de um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do Estado de Minas Gerais. O foco deste estudo é o papel da linguagem escrita como instrumento cultural complexo pelo qual a mediação dos conhecimentos científicos realiza-se em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio de instrumentos tecnológicos de informação e de comunicação. A pesquisa consistiu na abordagem microgenética baseada na matriz vigotskiana, tendo como fonte de dados o livro didático impresso, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (2011), as interações verbais escritas no AVA e duas entrevistas estruturadas com a gestora do curso. O objetivo é compreender o papel da linguagem escrita como instrumento mediador das concepções de linguagem apresentadas no livro de apoio do aluno, no Projeto Político Pedagógico e nas interações verbais em ambiente virtual. O referencial teórico baseou-se principalmente em fundamentos teóricos de Vygotsky (1996; 2010) de Bakhtin (1992) e de outros autores como Almeida (2003); Bernardes (2006); Chizzoti (2000; 2003); Góes (2000); Kenski (2003; 2007); Leontiev (1983; 2004); Lévy (1996; 1999); Libâneo (2004; 2011); Possenti (1996). O estudo evidenciou a relevância do papel da linguagem escrita no AVA para apropriação dos conhecimentos científicos postos nos conteúdos curriculares de uma unidade de ensino. Constatou-se que para a linguagem constituir-se instrumento cultural complexo são fatores determinantes: a organização do ambiente virtual, as referências teóricas trabalhadas no curso, as orientações teórico-metodológicas do Projeto Político Pedagógico e a prática pedagógica do professor.

Palavras-Chave: Linguagem escrita. Ambiente virtual de aprendizagem. Curso de Letras. Educação a distância. Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation is in the area of distance education and makes the analysis of written verbal interactions in a virtual learning environment of a course of Letters in a higher education institution located in the state of Minas Gerais. The focus of this study is the mediator role of written language, through which the mediation of scientific knowledge takes place in a virtual learning environment (VLE), using technology tools of Information and communication. It aims to understand the role of written language as a mediator instrument of conceptions of language presented in the book of support of the students, in the Political Pedagogical Project and in the verbal interactions in a virtual environment. The research consisted of microgenetic approach that is within the vygotskian perspective. The source of data are: printed didactic book, the Pedagogic Political Project the course of Letters, written and verbal interactions in the VLE, two interviews with the manager of the course in documentary research for uncover data. The theoretical reference was based mainly on theoretical fundamentals of Vygotsky (1996, 2010); Bakhtin (1992) and other authors as Bernardes (2006); Chizzoti (2000, 2003); Goes (2000); Kenski (2003, 2007); Leontiev, Libâneo (2004; 2011), Levy (1996; 1999); Possenti (1996). The study evidenced the relevance of the role of written language in VLE to the appropriation of scientific knowledge placed on the course curriculum of a unit of instruction. It was found that to the language to become a complex cultural instrument are determinants factor: the organization of the virtual environment, the theoretical references worked on the course, the theoretical and methodological guidance of the Political and pedagogical Project and teacher pedagogical practice.

Key words: Written language. Virtual learning environment. Course of Letters. Distance Education. Higher Education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Concepções de linguagem (livro de apoio do aluno).....

QUADRO 2 - Concepções de linguagem (PPP, 2011).....

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Atividades Avaliativas
ACQA	Atividades Continuadas Questões Abertas
ACQF	Atividades Continuadas Questões Fechadas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
APC	Ambiente Pedagógico Colaborativo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Cálculo Diferencial Integral
CEAD	Centro de Educação a Distância
COGEAE	Coordenadoria Geral, Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
EAD	Educação a Distância
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROES	Programa de Estágio
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RA	Registro Acadêmico
TCA	Trabalho de Construção de Aprendizagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA:	18
1.1 A produção científica.....	20
1.2 A pesquisa qualitativa.....	32
1.3 O método em Vygotsky e a abordagem microgenética.....	34
1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa	36
1.5 Instrumentos de pesquisa e tratamento dos dados	37
1.5.1 Entrevista.....	37
1.5.2 Levantamento de dados em rentáveis e cruciais.....	38
1.5.3 Categorização dos dados	39
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ATIVIDADE, CULTURA, MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL	40
2.1 Conceito de atividade	41
2.2 Conceito de cultura.....	43
2.3 Processo de mediação.....	45
2.3.1 Instrumentos e signos: mediadores culturais	48
2.3.2 O papel mediador do professor.....	50
2.4 A linguagem na perspectiva de Vygotsky	51

2.4.1 A linguagem escrita e a linguagem oral	54
2.4.2 Sentido e significado	56
2.4.3 O pensamento verbal	58
2.5 Interação verbal na perspectiva de Bakhtin.....	60
CAPÍTULO 3 - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL: ANÁLISE DE DADOS.....	62
3.1 Educação a distância no contexto educacional brasileiro.....	66
3.2 As tecnologias de informação e comunicação.....	67
3.3 Ambientes virtuais de aprendizagem.....	68
3.3.1 Ambiente virtual de aprendizagem: área do professor	74
3.3.2 Ambiente virtual de aprendizagem: a área do aluno	77
3.4 As licenciaturas em Letras: Português-Inglês e Português-Espanhol	79
CAPÍTULO 4 - A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO	87
4.1 Análise do texto <i>Concepções de linguagem e o ensino da língua materna</i>	87
4.2 Análise das concepções de linguagem no Projeto Político Pedagógico.....	92
4.3 Análise das concepções de linguagem nas interações verbais no AVA.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

A diferença entre explicar e entender pode dar
conta da diferença entre acumulação de
conhecimentos e compreensão de mundo. Explicar é
reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-
se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria,
é ir para além do capital.

Emir Sader

A epígrafe desta introdução evidencia nossa concepção de educação como meio de instrução para a vida e fator determinante para a transformação social em qualquer modalidade de educação, em todos os níveis de ensino. Faz-se necessário, então, iniciar definindo educação a partir de uma distinção: educação para o mercado ou educação para a vida. Segundo Mészáros (2005), pensar uma educação humanizadora supõe a superação da lógica desumanizadora do capital. Citando Marx e Engels (1977), Mészáros (2005, p. 24) reafirma que “a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”.

Para Mészáros (2005, p. 27, grifos do autor), “é *necessário romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Mais adiante, o autor afirma que, nesse sentido, “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de transformação social”. Para ele, tanto a tarefa de educar quanto a tarefa de promover a transformação social não podem ser desmembradas, visto que “elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] a educação não pode funcionar suspensa no ar”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Nesse sentido, romper com a lógica do capital significa conceber a educação como o meio vital para promover a transformação social e a emancipação do ser. Entendemos neste estudo que, para uma educação problematizadora, a linguagem escrita não pode ser meio de dominação, contrariamente, deve possibilitar ao indivíduo ter ciência da realidade e compreender as relações de poder que determinam o funcionamento de uma sociedade e do mundo capitalista, para emergir da condição de dominado a sujeito atuante na sociedade, tendo consciência que seu papel pode reverter o quadro de alienação atual e, dessa forma,

promover a emancipação humana. Este é o lugar do qual falamos como pesquisadora, no qual nos situamos para tratar nosso objeto de pesquisa: a linguagem escrita em ambiente virtual, em uma licenciatura de Letras, na modalidade de educação a distância.

Vivendo em uma sociedade grafocêntrica, em que o avanço das tecnologias de informação e de comunicação possibilita a comunicação eletrônica, é preciso termos clareza de que a escrita e a leitura são, *a priori*, requisitos indispensáveis para a inserção social do indivíduo na sociedade e condição para seu acesso às tecnologias digitais. Segundo Britto (2012, p. 86), “os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constitui um pensar escrito”.

Nessa perspectiva, a linguagem escrita é determinante no desenvolvimento da sociedade e do homem, caracterizando-se como instrumento cultural complexo que possibilita ao homem pertencer e participar socialmente no mundo em que vive. Considerando que o homem desenvolveu historicamente “um pensar escrito”, é necessário compreender como a linguagem escrita em novos suportes, novos meios de comunicação e novos espaços de aprendizagem cumpre seu papel mediador. Neste estudo, ao tratarmos a linguagem escrita como um sistema de signos, a compreendemos como um instrumento cultural construído historicamente nas interações sociais das quais não se desvincula. Portanto, é nas interações verbais que a linguagem escrita realiza seu papel fundamental de instrumento cultural complexo.

A escrita tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento das ciências de um modo geral, no sentido de o homem armazenar o conhecimento fora de seu corpo físico, ao liberar a memória e garantir a reprodução e a continuidade do conhecimento. Como uma das técnicas mais antigas, a escrita permite ainda ao homem controlar sua atividade intelectual, pois ao interagir com o texto escrito pode monitorar o ato de pensar, de raciocinar, de interagir, o que faz dela um instrumento complexo para o desenvolvimento da consciência. A atividade metacognitiva, ou seja, de controlar o pensamento, tem na escrita e na leitura um recurso riquíssimo para a ação intelectual autocontrolada.

Entretanto, a posse da escrita é desigual em uma sociedade de classes como a nossa, sendo desigualmente distribuída, ou seja, nem todos têm acesso a ela e aos conhecimentos que veicula. Assim, a expansão dos usos da escrita depende das transformações do modo de produção capitalista e não de critérios de igualdade social.

A educação hoje voltada para as chamadas competências tem se distanciado da concepção de escrita vinculada ao conhecimento, uma vez que este tipo de educação pretende

uma “formação prática e voltada para os usos cotidianos, que se afasta de uma educação cuja razão seja a formação independente dos sujeitos”. (BRITTO, 2012, p.89).

Na educação de competências, cujo objetivo não é a apropriação e objetivação de conhecimentos científicos, o que está em jogo é uma formação genérica para novas demandas, em que o domínio da leitura e da escrita está voltado para situações práticas que exigem apenas um processamento mecânico. Nesse sentido, o que se entende por novas demandas para a leitura e a escrita são seus usos cotidianos automatizados para a comunicação e o trabalho. O papel da escrita de gerar novas formas de pensar, de constituir o sujeito e de criar espaços de participação parece não estar em pauta na sociedade contemporânea. Atendendo à lógica do mercado, subordinada aos interesses do capital, temos feito da escrita uma técnica mecânica para usos pragmáticos.

Quanto às tecnologias de informação e de comunicação (TIC), cabe destacar nesta introdução que, embora tais tecnologias venham mudando substancialmente os modos de produção e de comunicação no cotidiano da sociedade brasileira, isso não garante o acesso ao conhecimento científico. Entendemos que o acesso à informação é diferente do acesso ao conhecimento científico, uma vez que este “implica a apreensão e compreensão de fatos do mundo dentro de um quadro discursivo definido” (BRITTO, 2003, p. 5). Para além da aparente igualdade do acesso às tecnologias digitais, percebemos ser ilusória a ideia de que hoje todos podem ter acesso pleno ao conhecimento científico por meio dos sistemas de redes virtuais.

A questão não é negar o desenvolvimento tecnológico, mas redefinir o uso social do conhecimento científico e repensar as práticas pedagógicas na sociedade contemporânea em ambientes virtuais de aprendizagem. A linguagem escrita, como técnica milenar posta hoje em novos suportes e espaços de comunicação, cumpre um papel fundamental nesse processo. Cabe-nos conhecer sua função de mediar o conhecimento científico, para além de, simplesmente, decodificar a informação.

Trata-se de pensar a educação a distância no cotidiano e, simultaneamente pensar como as tecnologias digitais podem contribuir para a democratização desse espaço de forma a garantir a todos o acesso ao conhecimento científico, no processo de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. Estamos atravessando uma revolução tecnológica e entendemos que o tipo de escola capaz de fazer frente a essa situação, é aquela, que segundo Britto (2003, p. 57), entre outras características, seja “produtora de conhecimento”.

Para Britto (2012, p. 83-84), “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos”. Nesta direção, faz-se necessário

ensinar os conhecimentos científicos que devem se sobrepor aos conceitos cotidianos ou espontâneos. Educar linguisticamente, nesse contexto, supõe uma prática pedagógica que “leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, [...]” E, sobretudo “saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade”.

O fator que nos moveu para a pesquisa, no campo da educação a distância (EAD), inicialmente, justifica-se pela necessidade de compreender o papel da linguagem escrita em ambiente virtual de aprendizagem, no ensino superior. Chamou-nos a atenção, num primeiro momento, a expansão de cursos de graduação, pós-graduação, de extensão e tecnológicos, amparados e regulamentados por dispositivos legais na modalidade de educação a distância. Nas últimas décadas, a EAD adquiriu novos contornos e constituiu-se na atualidade em uma modalidade de educação largamente utilizada para atender às necessidades de formação profissional, inclusive, de formação docente. Atualmente, essa modalidade de educação utiliza-se de tecnologias digitais, tendo a *internet* como principal ferramenta da comunicação a distância.

Sabemos que ensinamos a língua a partir de uma visão epistemológica. Neste estudo, elegemos os fundamentos teóricos os quais a concebem como produto histórico que se atualiza nas interações sociais, no processo de enunciação do qual participamos como sujeitos também históricos, em permanente constituição, por meio da linguagem e do trabalho, de acordo com as concepções de Vygotsky e de Bakhtin, elaboradas a partir da matriz marxista.

Os aspectos empíricos que despertaram o interesse de realizar o estudo têm sua gênese na experiência como aluna do curso de Letras na modalidade presencial, isto é, no devir da minha própria formação inicial, ao refletir sobre os conhecimentos que nos eram transmitidos durante a realização do curso de Letras. Ao concluir o curso, pude aferir que, em minha experiência acadêmica, tais conhecimentos foram escassos e pouco contribuíram na construção de um repertório de conhecimentos teóricos e saberes práticos, necessários à atividade docente.

Posteriormente, ao frequentar as disciplinas do Curso de Mestrado, o interesse amadureceu a partir das discussões e debates sobre o processo de mediação na atividade de ensino e aprendizagem, de formação docente no âmbito das modalidades presencial e a distância nas instituições brasileiras, afloradas durante a realização das disciplinas “A Didática na perspectiva histórico-cultural” e “Desenvolvimento Profissional e Saberes Docentes”.

As discussões conduziram a mim e a minha orientadora para reflexões sobre questões que nos levaram a detectar uma problemática na qual problematizamos o papel da linguagem escrita como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, na modalidade de educação a distância (EAD).

Desde os primeiros passos da investigação optamos por uma pesquisa qualitativa cuja abordagem metodológica focasse o processo, e para isso, elegemos a abordagem microgenética descrita por Góes (2000). Esta abordagem está vinculada à matriz histórico-cultural que vem sendo utilizada no campo da educação e da psicologia. Centrada no caráter histórico dos fenômenos, a abordagem microgenética contempla a dinâmica das interações verbais entre os sujeitos constituindo-se método adequado para a coleta de dados. Definimos para o tratamento dos dados a classificação de Possenti (1996) e a categorização de Bernardes (2006). Assinalamos aqui nosso papel como pesquisadora em formação, atenta aos dois movimentos da pesquisa: a investigação dos dados e a exposição desses dados analisados, tarefa que nos mostrou o longo e árduo caminho a ser percorrido.

O passo seguinte foi a delimitação do campo de pesquisa. Consideramos que o curso de Letras nos permitiria uma aproximação mais significativa, visto nosso envolvimento no desenvolvimento da pesquisa e nossa formação em Letras. Desse modo, selecionamos um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior privada (IES), no interior do estado de Minas Gerais, a qual referimos sem nomear para não identificar a instituição. Salientamos que logo de início estabelecemos como um dos critérios para seleção IES na qual desenvolveríamos a pesquisa a localização geográfica, pois facilitaria os diversos deslocamentos da pesquisadora até o campo de pesquisa. Feito isso, o critério para a escolha do curso de Letras deve-se ao fato de que o curso aborda em um dos seus componentes as concepções de linguagem. Isto nos possibilitou um estudo metalinguístico, reconhecendo para tanto, que em todas as licenciaturas e bacharelados a escrita tem um papel preponderante, inclusive na EAD. No entanto, especificamente o curso de Letras tem como área de estudo a linguagem e o componente sobre as concepções de linguagem.

Nas licenciaturas a distância de Letras-Português-Inglês e Português-Espanhol da universidade pesquisada as atividades pedagógicas são preferencialmente realizadas por meio da linguagem escrita, o que implica o uso de ferramentas tecnológicas, principalmente a *internet* e o computador, para materialização das interações verbais no universo digital, tornando efetiva a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não há atividades por meio de chats, videoconferências que viabilizem a comunicação verbal oral ou síncrona, em tempo real.

Dessa forma, tendo definido como objeto de pesquisa a linguagem escrita na educação a distância, com foco nas interações verbais em ambiente virtual de aprendizagem, ao problematizar o objeto, interrogamo-nos: Como as concepções de linguagem são apresentadas no livro impresso de apoio ao aluno e no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras? Que atividades foram desenvolvidas sobre as concepções de linguagem nas interações verbais entre a professora e os alunos no ambiente virtual?

A partir de tais questões, estabelecemos como objetivo geral compreender o papel da linguagem escrita como instrumento mediador das concepções de linguagem apresentadas no livro de apoio do aluno, no projeto político pedagógico do curso e nas interações verbais em ambiente virtual.

Para pesquisar o objeto em seu processo, portanto em movimento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar os conceitos de linguagem verbal que são apresentados no livro de apoio do aluno *A linguagem verbal e o contexto, volume 1* (FREITAS; MARTINS, 2010); analisar as três concepções de linguagem verbal apresentadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras; analisar as interações verbais escritas entre os sujeitos da pesquisa (alunos e professora) no ambiente virtual. Ainda, apontar possíveis implicações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual a distância, tendo como principal instrumento mediador a linguagem escrita.

O quadro de sujeitos participantes da pesquisa foi formado pela professora responsável e tutora simultaneamente, pela professora gestora do curso e por nove alunos com os quais, inicialmente, estabelecemos contato por meio de visita em encontro presencial do curso. Justificamos que o número de sujeitos-alunos refere-se ao número de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtidos em uma turma aproximadamente de 20 alunos presentes no encontro presencial. A professora responsável acumula também a tutoria e por isso a denominamos de professora responsável e tutora. Coletamos as interações verbais escritas entre a professora responsável e tutora e os alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para análise da unidade 2 do livro de apoio. Com a gestora fizemos duas entrevistas estruturadas, realizadas por *e-mail* que forneceram informações atualizadas sobre a organização e o funcionamento do curso. Realizamos ainda uma análise das concepções de linguagem presentes no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) e análise do texto impresso “Concepções de linguagem e o ensino da língua materna”, ponto de partida da professora responsável e tutora e dos alunos na abordagem do componente curricular pesquisado.

No mês de abril e maio de 2012 foram estabelecidos contatos com os sujeitos da pesquisa, consciente do dever de pesquisadora de apresentar-se no campo de pesquisa munida de documento que atestasse o compromisso ético não só com a pesquisa, mas com os sujeitos participantes. Para isso, estabelecemos novo contato com os possíveis sujeitos, ou seja, entramos no campo de pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em maio de 2012, em um dos encontros presenciais dos alunos, momento adequado para estabelecer o contato direto. Para eles, descrevemos o teor e os objetivos da pesquisa, a proposta de investigação e as possíveis repercussões favoráveis oriundas da pesquisa. Solicitamos a colaboração dos alunos, da professora responsável e tutora e da gestora do curso, esclarecendo as formas de participação a partir da adesão voluntária ao assinar o TCLE, que autorizou a coleta e a análise dos dados.

Cumprir destacar que tensões permearam o movimento da pesquisa, desde a fase exploratória, quando nosso cronograma precisou ser revisto, havendo a necessidade de um novo delineamento e uma nova trajetória a seguir, a começar pela redefinição do problema e dos objetivos para que se adequassem ao objeto, fato que nos levou a uma revisão bibliográfica seguida de novas leituras, tendo o cuidado de manter o ritmo de trabalho.

O embasamento teórico e metodológico exigiu constantes orientações, assim, a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados não se deu sem o aprofundamento teórico e largas discussões sobre a adequação dos procedimentos à abordagem microgenética na qual se inscreve esta pesquisa.

Após seguir os trâmites legais da pesquisa, chegamos à fase de coleta, organização e análise dos dados. Entretanto, num primeiro momento, após a autorização pelo Conselho de Ética (Parecer 46456), verificamos que já não era mais possível acessar as interações verbais dos 9 alunos e da professora responsável-tutora porque o componente curricular escolhido não estava mais disponível no ambiente virtual. Assim, foi necessário que técnicos da TIC da universidade fizessem uma busca minuciosa na base de dados de cada sujeito a fim de resgatar as interações verbais a respeito desse componente.

Essa tarefa dos técnicos exigiu que refizéssemos o cronograma para a análise dos dados, e, imediatamente, após a recuperação e liberação dos dados, imbuímo-nos na tarefa de analisá-los e escrever os capítulos. Se para Clarice Lispector, o processo de escrita “é duro como quebrar rochas” a nós, tal máxima se confirmou. A busca da originalidade na exposição dos dados, por meio de uma linguagem clara e simples, mostrou-se complexa, desde a escolha dos títulos à escolha das epígrafes, estas, espécie de ponte entre o título e o texto, por isso tão importante quanto o capítulo com o qual mantém sintonia e no qual a epígrafe reafirma seu

significado. Portanto, o conhecimento construído nesta pesquisa partiu do processo de múltiplas leituras e, simultaneamente, de intenso trabalho com a coleta e a análise dos dados.

Organizamos a dissertação em uma introdução, quatro capítulos, considerações finais e referências.

O primeiro capítulo, *Fundamentos metodológicos da pesquisa: abordagem microgenética de uma unidade de ensino*, focaliza a dimensão metodológica que fundamenta o estudo, com ênfase na abordagem microgenética definida a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural vigotskiana. São apresentados os instrumentos de coleta e de análise de dados, os sujeitos participantes e o campo de pesquisa.

O segundo capítulo, *Fundamentos teóricos: atividade, cultura, mediação, linguagem e interação verbal*, discute conceitos da escola de Vygotsky e de Bakhtin. Estabelecemos os princípios teóricos norteadores da pesquisa no intuito de fundamentar o objeto de estudo e construir bases para desenvolver o papel da linguagem escrita em ambiente virtual de aprendizagem.

O terceiro capítulo, *Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância: análise do ambiente virtual de aprendizagem* busca contextualizar historicamente a educação a distância no Brasil, com a finalidade de contextualizarmos o objeto pesquisado e descrevermos as tecnologias de informação e comunicação (TIC), com ênfase no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido pela própria universidade.

O quarto e último capítulo, *Análise dos dados: o papel da linguagem escrita na educação a distância*, como o próprio título indica, analisa os dados levantados em uma unidade de ensino: dados coletados no livro impresso de apoio do aluno, no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, nas interações verbais entre a professora responsável e tutora e os alunos no AVA, desvelando o papel da linguagem escrita na modalidade de educação a distância. Por último, são apresentadas as considerações finais e as referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ABORDAGEM MICROGENÉTICA DE UMA UNIDADE DE ENSINO

*O olho da ciência não sonda uma “coisa”,
um evento isolado de outras coisas ou evento.
Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira
pela qual a coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos*
Luria

Neste primeiro capítulo caracterizamos a pesquisa e apresentamos a matriz teórica da abordagem metodológica pela qual optamos, bem como os instrumentos metodológicos utilizados na coleta, tratamento dos dados e sujeitos da pesquisa. Tendo como objeto o papel da linguagem escrita em ambiente virtual de aprendizagem, buscamos compreender as questões que emergem desse objeto em movimento, isto é, em seu processo historicamente construído. Optamos, então, pela abordagem microgenética, já anunciada na introdução, para alcançar o objetivo proposto e compreender o papel da linguagem escrita em ambiente virtual de aprendizagem, no curso de Letras pesquisado, com habilitações em Português-Inglês e Português-Espanhol, na modalidade de educação a distância.

Introdução

Na atividade científica cumpre ao pesquisador exercitar seu pensamento provendo-se de aportes teóricos necessários para escolher o método adequado à pesquisa, caracterizá-la para abordar o objeto em foco e analisá-lo utilizando instrumentos de pesquisa adequados. O resultado consiste na apresentação das descobertas em forma de texto científico, coerentemente elaborado, demonstrando dessa forma o resultado de seu trabalho.

As questões que emergem dos fenômenos, que compõem o universo, fazem com que o homem continuamente se movimente na busca de respostas para entender o sentido do mundo, das coisas e da própria existência, deixando no percurso por ele traçado novas pistas

para outras descobertas. A questão que nos move é a linguagem escrita no âmbito da educação a distância, pois compreendemos que esta constitui instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem.

Na modalidade de educação a distância, a linguagem escrita na tela do computador ganha relevância em razão de ser instrumento fundamental para a comunicação a distância, por isso acreditamos que ela deva ser investigada tendo as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como viabilizadoras das interações verbais escritas entre professores e alunos, alunos e alunos.

Definimos como foco do estudo o processo, e não o resultado ou produto final, uma vez que nosso interesse é estudar o problema e verificar como se manifesta, o que também nos possibilita compreender a dimensão sócio-histórica na qual o fenômeno está inserido e se realiza. Assim, a preocupação central é com os significados e possíveis sentidos atribuídos às concepções de linguagem pelos sujeitos participantes da pesquisa, no texto impresso do livro de apoio do aluno e no Projeto Político do Curso (PPP, 2011), nas interações verbais escritas no AVA.

Inicialmente, é preciso esclarecer que os dados empíricos nem sempre apreendem o real significado, assim para superar o nível descritivo e chegar ao nível interpretativo, “é necessário haver um movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto e uma vez, claramente, estabelecidos os conceitos com recursos da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações” (FRANCO, 1998, p. 78). Sabemos da complexidade da análise dialética e nos esforçamos para atingi-la, embora com as limitações de nossa formação inicial e nossa prática profissional que raramente contemplam essa formação.

De acordo com Franco, (1998), citando o pensador russo Karel Kosik (1976), a análise dialética implica o movimento da parte para o todo e do todo para a parte, do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno. Prossegue Franco (1998, p. 78): essência “[...] que não se mostra no caráter aparentemente estático e visível do fenômeno, mas que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, em sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto das relações sociais”.

No primeiro tópico deste capítulo apresentamos a produção científico-acadêmica para situar este estudo, buscando as aproximações do nosso objeto a pesquisa brasileira disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1.1 A produção científica

Optamos pela busca no Banco de Teses da Capes e definimos o período de 2005 a 2011, uma vez que as produções científicas de 2012 ainda não haviam sido disponibilizadas no site. Realizamos três buscas com diferentes palavras-chave: *Linguagem escrita + ambiente virtual*; *Escrita + tecnologias de informação e comunicação*; *Escrita + tecnologias digitais*. Na primeira busca, utilizamos as palavras-chave *linguagem escrita + ambiente virtual*. No ano de 2005 não localizamos pesquisas de mestrado e doutorado abordando o tema com essas palavras-chave.

No Banco de Teses da Capes buscamos os resumos para abordar a temática semelhante a que tratamos nesta pesquisa. Verificamos que o conjunto das produções acadêmicas encontradas se insere no espaço desta pesquisa, por focarem a linguagem escrita no contexto da educação a distância. Mas, ainda que tenham focado a linguagem escrita, elas não tratam especificamente do papel mediador dos conhecimentos científicos por meio da linguagem escrita, no contexto da Educação a Distância. A diferença entre as produções acadêmicas e este trabalho reside no fato de que este aborda seu objeto de forma metalinguística, pois, trabalha um componente curricular, cujo conteúdo aborda as concepções de linguagem. Desse modo, foi-nos possível analisar se tais conteúdos foram apropriados e objetivados pela professora responsável e tutora e pelos alunos no AVA.

Em 2006 localizamos três dissertações de mestrado. A primeira, *A constituição da personagem em ambiente virtual: Possibilidades da Informática Educativa* (2006), de Magale de Camargo Machado, trata sobre a construção de uma metodologia de intervenção no ensino fundamental tendo como sujeitos alunos divididos em grupos para que suas interações nos ambientes virtuais fossem analisadas. O objetivo concentra-se em analisar dialogicamente especificidades da interação entre os alunos que participam de um projeto interdisciplinar. Os enunciados escritos remetem a diferentes posições dos sujeitos envolvidos e discute efeitos das relações dialógicas produzidas na interlocução em ambiente virtual.

A segunda dissertação, *Descontinuidade na conversação: As reformulações na constituição do diálogo do chat* (2006), de Valter Pinheiro Rodrigues, investiga a interação por meio da linguagem escrita mediada pelo computador ao tomar o *chat* como ferramenta pelo qual o diálogo materializa um determinado tema. Investiga aspectos da comunicação com objetivo de confirmar, por meio de registros científicos, regularidades no processamento

da interação síncrona, ou seja, comunicação em tempo real por meio da linguagem escrita, com evidentes marcas da oralidade.

Na terceira dissertação, *Autoria e condições de produção textual no Ambiente Pedagógico Colaborativo - APC - do Portal Dia-a-Dia - Educação do Paraná* (2006), Wanderley Braga analisa as produções dos professores de Língua Portuguesa no Ambiente Pedagógico Colaborativo – APC, com ênfase nos gêneros de textos escritos. No período de 2006 não constatamos teses de doutorado que abordassem o tema.

Em 2007 não foram localizadas teses de doutorado sobre o tema, mas encontramos uma dissertação de mestrado. *Fórum on-line: interação em ambiente midiático* (2007), em que Meire Patrícia Domingues aborda a problemática como se realizam as interações entre interlocutores no ciberespaço por meio do gênero *fórum on-line*. O trabalho aponta a interação dialógica entre os participantes de uma comunicação assíncrona, isto é, comunicação não simultânea por meio do *fórum*. Constata a existência de novas práticas sociais nas interações realizadas em ambiente virtual e, destaca a importância do estudo dessas atividades comunicativas no mundo contemporâneo. No ano de 2008 não identificamos a temática em teses de doutorado ou dissertações de mestrado.

Em 2009 encontramos uma dissertação de mestrado, da autora Suelen Fernanda Machado, *Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem* (2009). O trabalho conceitua alguns ambientes virtuais de aprendizagem e analisa o processo de mediação no ambiente virtual de um curso destinado à formação de professores. Enfatiza o papel do tutor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, no ambiente virtual destacando a mediação pedagógica.

Em 2010, encontramos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A dissertação de Danieli de Godoy da Silva, *A linguagem da internet na escrita escolar de alunos adolescentes – um estudo de caso* (2010) explicita as relações de alunos com a linguagem escrita no *Orkut* e *MSN* em ambiente escolar, apontando como esta relação se revela na escrita escolar. A autora conclui que a linguagem da *internet* está presente na escola e na escrita dos estudantes adolescentes aparecendo em momentos de descontração, em conversas escritas informais e em bate-papos com amigos e colegas.

Na dissertação *O uso do hipertexto na aprendizagem de cálculo em um ambiente virtual* (2010), Gislene Garcia Nora de Oliveira busca compreender como se dá o processo de aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI), na modalidade de educação a distância intermediada pelo hipertexto. Na análise, a autora constata que a IES pesquisada não explora a disponibilização do AVA, pois as interações são escassas, embora haja indícios de

uma participação crescente que sinaliza a importância o papel mediador do tutor e do professor.

A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita (2010), de Inaldo Firmino Soares, é uma tese de doutorado que trata sobre as ações de linguagem nas interações realizadas pelos sujeitos alunos e tutores de um curso de Especialização em Ensino a Distância, e como os reflexos dessas ações desenvolvem a linguagem verbal dos sujeitos da pesquisa. O estudo descreve como os sujeitos leem e escrevem os sujeitos, como organizam suas ideias e como constroem seus conhecimentos. Os resultados mostram que as interações por meio da linguagem entre tutor e alunos constituem contribuições significativas para as atividades de leitura e escrita, e aponta que tais contribuições seriam mais expressivas se os sujeitos tivessem maior consciência quanto ao papel das atividades de linguagem. As atividades de leitura e escrita desenvolvidas no curso pesquisado refletiam uma concepção de leitura como simples atividade de decodificação.

Localizamos em 2011 duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Na dissertação *O gênero e-fórum do orkut: um instrumento de desenvolvimento da Argumentatividade* (2011), Anelilde Maria de Lima Farias analisa o *e-fórum* do Orkut como instrumento discursivo para desenvolvimento da argumentatividade, com ênfase nas estratégias utilizadas para a construção do sentido e da argumentação. Constata que a linguagem escrita tem sido usada com mais frequência pelos usuários de gêneros digitais em suas argumentações, dado o seu caráter interativo. O gênero *e-fórum* possibilita construções argumentativas contribuindo para o desenvolvimento de habilidades discursivas, com intenções predominantemente persuasivas.

A dissertação de Lorena Izabel de Lima, *O blog na sala de aula e a sala de aula no blog: posts e comentários como ferramentas de ensino-aprendizagem da escrita* (2011), tem como objetivo descrever uma experiência de transposição didática no Ensino Médio da rede pública de ensino ao focar a atividade de escrita em *blog* como instrumento de ensino e aprendizagem. Conclui-se que o *blog* como instrumento de ensino e aprendizagem permite que os alunos se envolvam em práticas concretas de uso da linguagem, nas quais a alternância entre os papéis leitor-escritor são preponderantes para desenvolver a capacidade de escrita dos alunos que passam a ter interlocutores nesse processo.

Na tese de doutorado, *A presença social em um ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta de análise à luz da Linguística Sistêmico-Funcional* (2011), a autora Doris de Almeida Soares faz um estudo de caso dos elementos que contribuem para a co-presença e para a representação do eu em um contexto pedagógico *on-line*. Analisa textos escritos por

professores de idiomas estrangeiros em um curso de dez semanas no TelEduc, sobre a produção de material digital. As amostras foram coletas nas ferramentas perfil, fórum de discussão, e *portfólio*.

Em 2011, a tese de doutorado *O Internetês: descrição e usos* (2011), Tiago da Silva Ribeiro descreve o processo linguístico da linguagem usada na *internet* marcada por abreviaturas que caracterizam o internetês (linguagem da *internet*). No intuito de comprovar que há regras na formação de tais abreviaturas e de outras palavras presentes nessa nova forma de expressão, o autor traça um panorama das evoluções na língua portuguesa e mostra a utilidade da estrutura do internetês para áreas como a linguística de *corpus* e para o ensino da escrita formal.

Letramento digital em contextos de autoria na internet (2011) é a tese de doutorado de Zulmira Medeiros Roque que estuda contextos de autoria, em situações de criação de conteúdos para publicação na rede. Os sujeitos, alunos de graduação de Pedagogia na modalidade de educação a distância (UAB / UFMG), tem a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. Nesse espaço interagem, constroem e publicam conteúdos, constituindo-se autores e leitores em um sistema colaborativo. Busca-se identificar e analisar as implicações que a autora chama de protagonismo, processo de letramento digital vivenciado por sujeitos atuando em um ambiente virtual de aprendizagem. O propósito é contextualizar os discursos produzidos em ambiente virtual, identificar e compreender as relações que estabeleciam entre si e com o meio multimodal em que os discursos foram produzidos. Para isso, a autora analisa a leitura e a escrita produzidas de forma individual e coletiva pelos sujeitos da pesquisa.

Na segundo busca, utilizamos as palavras-chave *linguagem escrita + tecnologias de informação e comunicação*. Não verificamos em 2005 pesquisas com esse foco temático em trabalhos de dissertação de mestrado e teses de doutorado.

A tese de doutorado de Christine Maria Soares de Carvalho, *CD-LETRAS: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades* (2006), trata das práticas de letramento emergentes no contexto virtual de ensino do português resultantes das TIC. A análise centra-se num curso de leitura e produção de textos denominado *Projeto CD-ROM Letras, Textos e Outros Contos*, desenvolvido a distância. Aponta como as práticas de letramento, de diferentes modos semióticos associados às tecnologias de informação e comunicação contribuem para mudanças nas práticas sociais e como as identidades são construídas nesse contexto de ensino. Analisa o *CD-ROM* como um gênero discursivo ao expor a tecnologia do discurso. Apresenta o desenvolvimento da linguagem escrita à medida que

os alunos produzem textos como atividades do curso e *e-mails* para manter a interação virtual com o professor-tutor durante todo o processo.

Em 2007 encontramos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Na dissertação de mestrado, *Hipermídia: novo formato para o conhecimento* (2007), Silvia Helena Firmino Zanutto evidencia a aplicabilidade pedagógica dos recursos digitais e propõe a utilização da hipermídia e das tecnologias da informação e comunicação para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Investiga o processo da transposição do livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos para as páginas da *internet*, realizado por quatro turmas de sétima série do Ensino Fundamental, no intuito de relatar a experiência do uso das redes eletrônicas como recurso didático. Tece considerações finais a respeito do trabalho do professor, do aluno e das tecnologias digitais na educação constatando que professores e alunos interagem mais na apropriação dos recursos de linguagem em ambientes virtuais.

Na dissertação *Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância*, Andrea Martini Pineda (2007) pesquisa um curso na modalidade a distância denominado *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, ao tomar como *corpus* mensagens postadas em dois *fóruns*. No intuito de identificar possíveis relações entre inclusão digital e utilização de gêneros digitais, a autora investiga como ocorre o processo de letramento digital por professores de uma rede estadual participantes de um curso online. Pretende promover uma reflexão sobre o papel do professor em diferentes contextos de inclusão digital, contribuir com projetos já existentes e instigar a criação de mais projetos voltados para o público docente e outros.

Na tese de doutorado *A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online* (2007), Solange Maria Sanches Gervai analisa a mediação de professores no contexto de um ambiente de educação na modalidade a distância. Fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem para fazer acompanhamento da participação dos alunos nas aprendizagens, tendo em vista contribuir com parâmetros para a formação de professores e formação de formadores. A partir de um curso *online*, a pesquisa explora tipos de mediação por meio da materialidade discursiva dos enunciados de três professores em dinâmicas interativas diferentes, trabalhos individuais de alunos e fóruns de discussão. Identifica ações mediadoras que podem gerar diferentes formas de participação e envolvimento dos alunos e, ainda, constata que os professores oferecem oportunidades insuficientes para o engajamento dos alunos nas interações.

Em 2008, identificamos a tese de doutorado de Janete Sander Costa intitulada *Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua*

Inglês (2008). Trata-se de um estudo sobre autoria coletiva de professores em formação (graduação e extensão) da língua inglesa como língua estrangeira, em ambiente informatizado na *Web*. O objetivo é verificar as possibilidades de autoria coletiva em uma ferramenta de espaço para a escrita de forma colaborativa, a *EquiText*. A análise centra em textos sob as ações nas relações dialógicas procedurais, interacionais e textuais. Os resultados apontam para a construção de um verdadeiro espaço-tempo de produção de autoria coletiva, havendo a conjugação das condições: um espaço-tempo tecnológico de escrita colaborativa (o *Equitext*) e princípios da interação dialógica que orientam a construção do espaço-tempo pedagógico.

Ainda no foco temático linguagem escrita + tecnologias de informação e comunicação, a dissertação de mestrado de Rubens Alexandre Vieira, *Estratégias textual-discursivas para a interação colaborativa e autonomia em ambientes virtuais de aprendizagem* (2009), apresenta como tema de estudo a “potencialização da aprendizagem colaborativa e da autonomia discente na educação a distância, por meio de estratégias linguísticas, aliadas a procedimentos pedagógicos”. O autor partiu do pressuposto que na EAD cabe à linguagem escrita ser o meio de o professor estimular procedimentos pedagógicos adequados para estabelecer interação, colaboração e autonomia. O *corpus* de análise foi uma unidade de conteúdo didático para ambientes virtuais. A pesquisa permite identificar estratégias textual-discursivas e ações pedagógicas proveitosas para instituir uma interação colaborativa entre professor e alunos. Evidencia a necessidade de o professor utilizar formas linguísticas específicas para a interlocução na modalidade EAD.

Em 2010, a dissertação de mestrado *Tecnologias em rede e a construção de conhecimento: uso das redes sociais no trabalho docente* (2010), de Leandro Alves dos Santos, analisa o uso do atual conceito de redes sociais em escolas públicas, situa a *internet* e o *ciberespaço* como lugar de promoção do diálogo entre membros da comunidade digital e construção colaborativa de grupos de conteúdos partilhados cognitivamente. Ao investigar um único *site* pode evidenciá-lo como lugar digital possível de construir oportunidades de representação do pensamento, a partir de diversas estratégias da linguagem hipermídia, que reúne olhares diversos materializados por meio de textos escritos, de imagens, de sons e de movimentos. Os dados colhidos em *blogs* evidenciam o estabelecimento de um espaço de interação favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Ao interferir no processo comunicacional alunos do Ensino Médio tornam-se receptores e emissores de mensagens.

Na dissertação de mestrado *A comunicação escrita em inglês como língua estrangeira: uma experiência de pen pal eletrônico entre alunos brasileiros e estrangeiros* (2010), Fabíola Silveira Jorge relata uma experiência *pen pal* em meio digital, tendo como

sujeitos seis alunos brasileiros e seis alunos estrangeiros do Canadá. A pesquisadora situa o estudo em situações comunicativas reais por meio de trocas de mensagens eletrônicas. A análise focaliza a comunicação escrita vista através das funções de linguagem, propósitos comunicativos dos *e-mails* e habilidades de uso das ferramentas do gênero *e-mail* pelos alunos. Os resultados mostram que as funções de linguagem mais utilizadas foram a referencial e a expressiva, com propósitos comunicativos diversos, a não utilização pelos alunos do campo denominado “assunto”, a ênfase nas referências culturais informacionais e as comportamentais, o uso de novas palavras e estruturas da língua inglesa. As implicações pedagógicas para o ensino provenientes da pesquisa revelam que manter amigos virtuais pode ser motivador para o aprendizado da língua-alvo. As trocas culturais ampliam a rede de relacionamentos necessária para o ensino de língua estrangeira.

Ao analisar as práticas comunicativas dos jovens no *Orkut*, com objetivo de identificar estratégias discursivo-argumentativas, as quais possibilitam o aprimoramento da leitura e da escrita como competências socioculturais, a pesquisa de mestrado *Práticas de comunicação na internet: leitura e escrita de jovens no orkut*, (2011), Inês Rodrigues Rosa observa processos de comunicação estabelecidos nessa rede através de amostra constituída de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual e da inclusão dos “amigos” que compunham a rede. A pesquisa mostrou que os jovens articulam a linguagem oral e escrita em suas práticas de comunicação no *Orkut* de acordo com a expressão do sentido pretendido ou conhecido pelo grupo sociocultural. Os jovens produzem novos sentidos para compreenderem o mundo e para suas relações de interação com o outro e com o mundo.

Interação nos fóruns de discussão: uma análise linguística (2011), pesquisa de mestrado de Camila Teixeira Saldanha trata sobre as interações linguísticas no fórum de discussão de um curso a distância, situado na plataforma moodle. No fórum a interação se dá, sobretudo, por meio da linguagem escrita. A expectativa é que seus interlocutores adotem estratégias linguísticas interacionais como ações que facilitem essa interação. O objetivo é verificar a existência do uso de estratégias linguísticas interacionais utilizadas entre professores, tutores e alunos nos fóruns de discussão da disciplina de Linguística Aplicada I (LAI), em um curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal. Os resultados mostram o uso de estratégias linguísticas que potencializam a interação, concluindo que o uso de recursos linguísticos é um dos caminhos para um ambiente mais interativo. Tais recursos usados por professores, alunos e tutores proporcionam a aproximação de sujeitos ao criar efeitos de cumplicidade, de inclusão e de comprometimento.

Na tese de doutorado *Oralidade nos cursos a distância de licenciatura em letras com habilitação em língua estrangeira: uma análise discursiva* (2011), Luciana Rocha Cavalcante objetiva analisar o lugar da oralidade nos cursos a distância de Letras, com vistas a investigar as concepções de língua e linguagem norteadoras desse fazer pedagógico oportunizando o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar em um idioma estrangeiro por meio das TIC. A pesquisa revela que a oralidade ocupa um lugar secundário na modalidade a distância nos cursos de Letras, principalmente, por questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, pela substituição das atividades orais por escritas e pela carga horária reduzida para a realização de atividades interativas que necessitam das habilidades de ouvir, interpretar e falar.

Na terceira e última busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizamos as palavras-chaves *escrita + tecnologias digitais*.

No ano de 2005 verificamos uma dissertação e uma tese. Na dissertação, *Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria* (2005), Elmara Pereira de Souza apresenta como objetivo conhecer o processo de *in(ter)venção* no ambiente escolar. A proposta é produzir condições de utilização do laboratório de informática no exercício da autoria. Traça como desafio compreender como um grupo de professores cria condições de uso dos computadores e da *internet* nesse ambiente, por meio da seleção das discussões e do apoio ao outro. Os resultados apontam que no contexto dialógico e no exercício de exotopia é importante o apoio do outro nas discussões e produções coletivas, para que professores possam reverter um quadro de apatia, de insegurança e de medo no uso das tecnologias digitais para um quadro de mudança, de transformação e de autoria.

A segunda é a tese de doutorado *EX-CREVER? literatura, linguagem, tecnologia* (2005), em que Marcus Vinicius Fainer Bastos estuda como a mediação afeta a escrita. O autor constata que escritas organizadas em textos entrelaçados de forma aparentemente autônoma na tela do computador em computação gráfica revelam constantemente as marcas de polifonia nelas presentes. O trabalho discute temas como as misturas que assinalam a cultura atual, isto é o hibridismo, a mestiçagem e o *remix*, as formas de escrita experimental, em diversos suportes, com ênfase nas relações entre poesia e tecnologia, observando especialmente a influência da tecnologia na escrita, as relações entre linguagem digital e vídeo, DVD e *internet* de banda larga. Chama a atenção a *sampleagem* e a programação. O primeiro é um tipo de relação que expande o domínio da intertextualidade e da intersemiose enquanto que o segundo trata dos remixes analisados. Ambos permitem uma escrita através de

sons e imagens não autorais. Procura-se no trabalho entender por meio de seus próprios recursos o que requer e o que pode a linguagem digital.

Em 2006, na dissertação de mestrado *Nos Labirintos da WEB: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais* (2006), Obdália Santana Ferraz Silva discute a atitude de estudantes do curso de Letras diante das diversas possibilidades de leitura e escrita proporcionadas pela *Web*. O objetivo principal é refletir sobre a configuração e o uso do hipertexto digital pelos graduandos de Letras para fins de pesquisa, visando à produção de textos acadêmicos. Pretende-se atingir uma produção de conhecimentos compartilhados, por meio de estratégias capazes de apreender como os sujeitos históricos se relacionam com a leitura e produção de textos na *internet*, como constroem essas práticas no cotidiano e como adquirem desse processo um conhecimento novo.

O Uso de Blogs como Estratégia Motivadora para o Ensino de Escrita na Escola (2008), dissertação de mestrado de Claudia Rodrigues, focaliza a produção de *blogs*. A autora investiga as possibilidades que os novos gêneros digitais oferecem para o ensino de produção de texto na escola. Toma como base dois estudos situados em *blog* que tratam sobre atividades propostas a alunos do ensino médio de uma escola particular, em salas de aula equipadas para uso de tecnologias. Os resultados mostram que o *blog* como uma ferramenta pedagógica motiva os alunos para produções complexas e criativas.

Na dissertação *Uma Proposta de Trabalho com Gêneros Mediados por E-mail: Um Estudo no Contexto de Ensino de Espanhol* (2008), Gabriel Jimenez Aguillar analisa a interação de alunos no ambiente digital, por meio do correio eletrônico. Investiga como se dá o evento comunicacional em um curso de espanhol como segunda língua em uma escola de idiomas. O objetivo da pesquisa é desenvolver atividades didáticas com o uso de gêneros textuais na segunda língua possibilitando aos alunos aperfeiçoarem as produções textuais para tornarem-se mais fluentes na língua-alvo. Os dados mostram que os alunos, ao cumprir tarefas de produção textual em contextos digitais, podem aprimorar a escrita e os recursos discursivos em segunda língua.

(Ciber)Espaço e Leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas (2008) é a tese de doutorado de Fernanda Correa Silveira Galli. O propósito do estudo é problematizar as mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-virtual, a relação do aluno-leitor com as tecnologias digitais e as prováveis influências na vida do leitor no mundo atual. A análise, por meio de relatos escritos por alunos do Ensino superior das licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, mostra que as TIC têm produzido deslocamentos quanto à prática da leitura e da identidade do aluno-leitor no

contexto acadêmico e pedagógico. Organizado o *corpus* em três eixos, os resultados evidenciam fios discursivos que se entrecruzam e fazem entrever formas de singularidade que marcam os diferentes modos de ser do aluno-leitor.

Jackeline Maria de A. Aragão Cordeiro, na dissertação de mestrado *O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância* (2008), toma como objeto de estudo a ferramenta *chat* educacional como gênero digital. A proposta é analisar algumas interações virtuais ocorridas em *chats* educacionais nas plataformas de EAD da Coordenaria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) e do TelEduc. A atenção se volta para a funcionalidade e eficiência dos *chats* educacionais como instrumentos de consolidação dos conhecimentos construídos nas propostas de ensino a distância. Os resultados mostram a necessidade de conhecer melhor o gênero digital *chat* educacional em face de sua possível eficácia no contexto da EAD.

A tese de Adriana Pastorello, *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal* (2008) apresenta como objeto de análise a leitura do jornal nas formas impressa e online. O objetivo é compreender e discutir os indícios nas práticas de leitura do jornal impresso e online na escola pública brasileira e portuguesa. A partir do estudo de duas realidades histórico-culturais diferentes, que fazem uso da mesma língua, a análise mostra que a presença da tecnologia na sala de aula não basta, é necessário um ensino intencional para o aluno usar a tecnologia da escrita em qualquer suporte. A tese demonstra que são as condições criadas para o aluno apropriar-se da leitura que garantem o uso do computador como instrumento de leitura.

A dissertação *Aquisição de letramento digital por estudantes adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso* (2009), de José Carlos Leandro, busca observar as estratégias de aquisição do letramento digital com alunos adolescentes de uma rede de escolas públicas. A pesquisa evidencia que o letramento digital é adquirido por meio das interações que os sujeitos participam no cotidiano. A análise foi realizada por meio das enunciações em redes de relacionamentos interpessoais dos sujeitos *MSN, Blog, Fotoblog, Orkut* etc. Conclui pela necessidade de inserção dos alunos em tecnologias que fazem da inclusão digital para a constituição de sua identidade.

A tese de doutorado de Flaminio de Oliveira Rangel, *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma* (2009), trata sobre mediação pedagógica na EAD sendo o foco de investigação a formação continuada dos educadores. A pesquisa foi desenvolvida como parte de um curso de aperfeiçoamento oferecido na modalidade EAD denominado *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*. Os participantes do curso eram assistentes técnico-

pedagógicos, supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de uma rede pública de ensino. Os resultados mostram que a mediação on-line, a aprendizagem e o letramento constituem um único e complexo processo. A separação entre mediação, aprendizagem e letramento constitui uma importante categoria de análise para se aferir a qualidade das práticas sociais de educação a distância.

Em 2010, Rosa Maria Cardoso dos Santos desenvolve sua pesquisa de mestrado *O vídeo e o letramento midiático nas práticas docentes da era digital* (2010). Nela analisa as possíveis contribuições do uso do vídeo digital como recurso pedagógico, no desenvolvimento de práticas de letramento midiático, face às demandas de Mídia-Educação na era digital. Aponta como necessidade a expansão da noção de letramento adotada nas escolas para além dos textos impressos, a fim de que abarquem a leitura e a produção de textos multimidiáticos e multimodais que compõem a era digital. Conclui que é preciso incluir as práticas de letramento midiático que atendam às demandas sociais de leitura e escrita na escola. Para promover práticas de leitura e produção de textos midiáticos na educação é necessário investir recursos e esforços na capacitação de docentes na área de Educação para as Mídias.

Luiz Henrique Touguinha de Almeida, na dissertação de mestrado *Letramento digital e perfil discente: existe uma relação?* (2010), investiga a influência das TIC na constituição de subjetividades, no âmbito acadêmico. Constata que calouros de cursos na modalidade EAD encontraram dificuldades em seu desempenho acadêmico em razão da dificuldade de manejar as tecnologias. Os sujeitos foram duas alunas, uma tutora e uma ex-aluna do curso de pedagogia a distância. Conclui que a aquisição do letramento digital, a exemplo da aquisição do letramento alfabético, exerce forte influência nos modos de subjetivação dos alunos de graduação na modalidade EAD. Essa aquisição se traduz em modos de subjetivação que interferem diretamente na constituição de subjetividades, quer no aspecto discente quer no profissional.

A dissertação de mestrado *A tecnologia digital como motivação para leitura e escrita no ensino de língua portuguesa* (2011), de Gizele Pereira apresenta uma proposta de uso da tecnologia digital, para o ensino de leitura e de produção de textos por meio dos gêneros digitais *e-mail* e *Orkut*, bem como o artigo de opinião como gênero textual. Teve como *corpus* de análise trabalhos de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os resultados da análise trazem contribuições para levantar implicações pedagógicas referentes à aprendizagem dos alunos por meio dos gêneros digitais.

Na dissertação de mestrado, *Temporalidades Sincrônicas: as narrativas audiovisuais digitais na música eletrônica* (2011), Adriana Anunciação Ramos analisa as experiências de temporalidades em narrativas digitais, desenvolvidas pelas produções audiovisuais digitais do grupo em interações verbais escritas no ambiente virtual. A pesquisa procura dimensionar a introdução das tecnologias digitais e as mudanças no deslocamento da noção de temporalidade diacrônica proporcionando outras temporalidades técnicas. A análise das produções do grupo identifica tipos específicos de temporalidades técnicas apresentadas por suas narrativas, além dos seus conteúdos e especificidades estéticas.

Isabel Victoria Galleguillos Jungk, na dissertação de mestrado *A semiose da escrita e sua reconfiguração na hipermídia: uma análise semiótico-sistêmica* (2011) estabelece como objetivo investigar as manifestações e as potencialidades da palavra escrita a partir das novas grafias caracterizadas por um grau considerável de hibridismo e complexidade. Por meio da análise semiótica da palavra no interior do sistema da língua, e da palavra escrita reconfigurada na hipermídia, busca compreender os processos evolutivos da escrita.

Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola (2011) é a tese de doutorado de Petrilson Alan Pinheiro da Silva. O autor teve como objetivo analisar o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos do Ensino Médio, por meio do uso da conversa instantânea e do correio eletrônico, ferramentas digitais da *internet*. Analisa registros gerados *online* entre os participantes (professores e alunos) envolvidos na produção das matérias de um jornal *online*. A pesquisa evidencia que as práticas colaborativas de escrita são processos de aprendizagem, sempre mediados por diversos artefatos sociais, históricos e culturais. Afirma ser a *internet* o principal artefato tecnológico, cujas ferramentas digitais podem funcionar como instrumentos de mediação contribuindo para atividades de produção textual coletiva ao envolver alunos e professores em práticas colaborativas de escrita no âmbito escolar.

Na tese de doutorado, *Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital* (2011), Edilea Felix Correa situa a pesquisa no campo da educação e tecnologia, tendo como foco a formação dos autores da EAD. Investiga a formação de tutores a distância em um curso de capacitação desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do Centro de Educação a Distância (CEAD), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O objetivo maior é investigar a formação de tutores a distância a partir de regras e de tarefas didático-pedagógicas do curso tendo como foco as práticas sociais e digitais de leitura e escrita. Mostra como as regras da atividade impactam no desenvolvimento do curso, e como as práticas digitais de leitura e escrita relativas às tarefas dos alunos-tutores

conduzem o curso a uma perspectiva mais voltada para o alfabetismo que para o letramento. A autora sugere que a formação de tutores por meio das práticas descritas pode proporcionar os conhecimentos necessários sobre o ambiente virtual de aprendizagem utilizado em cursos na modalidade EAD, contudo não possibilita o desenvolvimento de letramento digital de forma eficiente.

Tendo apresentado a produção científica ora aqui sintetizada abordando a educação a distância e a linguagem escrita, ainda que sob diferentes enfoques de nosso estudo que privilegia o papel da linguagem escrita no contexto da EAD, nos tópicos seguintes apresentamos os fundamentos metodológicos que nos guiaram nessa pesquisa.

1.2 A pesquisa

Para Chizzotti (2000, p. 79), a pesquisa qualitativa "[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito." Nesse aspecto, valoriza-se o processo de interação entre os envolvidos na pesquisa. Do ponto de vista operacional, considera o ambiente natural como fonte originária de dados, situa o pesquisador como o sujeito da coleta dos dados sintonizando-o com o ambiente, com a situação que está sendo estudada e com os participantes da pesquisa. O pesquisador interpreta os dados e os apresenta em forma de texto científico ao concretizar seu trabalho.

Entendemos que a pesquisa qualitativa situa-se no universo de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, às quais o pesquisador recorre para a coleta e análise de dados sem dissociá-los de seu contexto considerando que o conhecimento está na esfera do fenômeno, e este fenômeno por sua vez é aquilo que se mostra nos sujeitos participantes da pesquisa, durante o processo.

A pesquisa qualitativa requer perspicácia e sensibilidade do pesquisador para extrair os significados e sentidos presentes no contexto da EAD. Aponta Chizzotti (2003, p. 221), que esse tipo de pesquisa, ao abarcar as ciências humanas e sociais, abrange um “campo transdisciplinar” e adota “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”.

Assim, no processo da pesquisa qualitativa é imprescindível que o pesquisador descreva os dados da realidade no fenômeno a ser pesquisado, situado em determinado campo, bem como tenha clara definição dos procedimentos a serem usados em seu trabalho considerando para tanto as perspectivas dos sujeitos envolvidos. Decorre desse pressuposto que a descrição dos dados é necessária para explicar o processo que envolve uma pesquisa fundamentada nas ciências humanas e sociais.

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa concentra seus esforços na busca de significados no âmbito da realidade social considerando a influência das subjetividades que se pode averiguar nas interações dos sujeitos que participam da pesquisa. A esse respeito, Minayo (1994, p. 21-22) explica que o nível dessa realidade não pode ser apenas quantificado, pois enfoca as ações e convivência humanas, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes”. Isso “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

As ações de investigar o fenômeno ou objeto e expor resultados são momentos da pesquisa qualitativa, dirigidos e guiados por métodos específicos: a investigação que consiste na coleta de dados e a exposição que analisa os dados coletados. “Assim, o método de investigação busca a apreensão da realidade em sua complexidade e o método de exposição evidencia as relações presentes no movimento da pesquisa” (BERNARDES, 2006, p.14).

Optamos pela abordagem de caráter qualitativo porque ela nos permite concentrar esforços na busca de significados e sentidos no âmbito da realidade social a análise dos dados sobre o objeto que nos propusemos investigar, não se contrapondo à abordagem microgenética. Pretendemos alcançar o nível interpretativo ao tentar compreender no processo das interações verbais escritas, entre sujeitos cognoscentes (os alunos) e sujeito mediador (a professora responsável), em interação verbal no AVA, o papel da linguagem escrita. Para estabelecermos parâmetros de comparação com as interações verbais no AVA, outras fontes de dados foram buscadas: um texto do livro impresso de apoio do aluno, o PPP Português-Inglês do curso de Letras (2011) e duas entrevistas com a professora gestora do curso.

O micro evento escolhido foi a unidade de ensino *As concepções de linguagem e o ensino da língua materna*, segundo capítulo do livro de apoio do aluno, do componente curricular *A linguagem verbal e o contexto* (1ª etapa), das licenciaturas de Letras Português-Inglês e Português-Espanhol. Entretanto, a ênfase da análise recai na descrição do processo de apropriação das concepções de linguagem por meio das interações verbais no AVA, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, situada em Minas Gerais, uma das pioneiras na oferta de licenciaturas na modalidade EAD.

1.3 O método em Vygotsky e a abordagem microgenética

Na proposta metodológica histórico-cultural, metodologia pode ser entendida como o caminho pelo qual se alcança determinado resultado e se obtém respostas de questões específicas sobre algum fenômeno. No texto “O problema e o método de investigação”, Vygotsky (2010, p. 4 e 5) explica porque na psicologia estudos sobre o pensamento e a linguagem não conseguiram respostas para questões que permeavam esses fenômenos sob o domínio desse campo científico. Para o autor, a desvantagem reside no fato de que os estudiosos abordaram o problema de forma incorreta, o que excluía qualquer possibilidade de solução da questão, dado que o método aplicado “inviabiliza o estudo das relações internas entre pensamento e linguagem”. Assim, Vygotsky (2010, p. 5) afirma a importância do método expondo que, para alcançar o êxito no trato da questão da relação entre o pensamento e a linguagem, o investigador “deve necessariamente ter claro que métodos vai aplicar e se eles levarão a uma boa solução do problema”.

Nossa investigação baseia-se principalmente na perspectiva da escola vigotskiana, na qual a análise microgenética assenta seus alicerces como abordagem metodológica. A abordagem microgenética, de acordo com a matriz histórico-cultural, vem sendo utilizada no campo da educação e da psicologia. Como afirma Góes (2000, p.11):

A visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky (1981, 1987a) sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como "análise microgenética".

Ao tratar sobre problema e método de análise, o autor enfatiza a relação entre pensamento e palavra e propõe uma análise por unidade que possui todas as propriedades do conjunto e constitui parte viva da totalidade. Inferimos por “unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e,

concomitantemente, são partes vivas indecomponíveis dessa unidade” (Vygotsky, 2010, p. 8). O autor explicita o significado como a unidade de pensamento verbalizado. Este, encontrado no aspecto interno da palavra, satisfaz os requisitos fundamentais dela. Para o autor, “é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos pensamento verbalizado”. A ênfase, portanto, está no significado que pode dar as respostas às questões sobre a relação entre o pensamento e a linguagem.

Góes (2000, p. 9) mostra que a análise microgenética ao focalizar os detalhes requer “o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”.

A autora delinea aspectos peculiares da análise microgenética que confirmam a filiação dessa abordagem metodológica à matriz histórico-cultural: atenção a minúcias, a importância do estudo do homem como ser situado num contexto sócio-histórico e cultural, constituindo-se homem no mundo por meio de suas interações com o outro, criador de signos e símbolos que viabilizam a comunicação por meio da linguagem.

Pino (2000, p. 48) mostra que, segundo Vygotsky, história tem um conceito geral e um conceito restrito. No primeiro conceito história “significa uma abordagem dialética geral das coisas”, e, no segundo “significa a história humana”. Estes dois modos de conceber a história entrelaçam-se constituindo a base da teoria vygotskyana.

Ao separar as partes constitutivas da palavra microgenética, podemos verificar, de acordo com Góes (2000, p. 15), que micro evidencia o caráter dessa abordagem para as minúcias, já o termo genética advém das proposições de Vygotsky sobre o funcionamento humano e refere-se ao “sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante o processo e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que no presente está impregnado de projeção futura”.

No artigo *A gênese dos processos psíquicos: método genético e concepção de desenvolvimento na perspectiva de Vigotski*, Achilles Delari Júnior (1994) define genética como o estudo da gênese, isto é, da origem e do desenvolvimento, portanto histórico. Segundo Delari Júnior (1994, p.1), Vygotsky situa-se dentro dessa perspectiva considerando que “os fenômenos psicológicos só podem ser abordados em sua essência se tomados no seu processo de origem e desenvolvimento”.

De acordo com Delari Júnior (1994), o estudo histórico do psiquismo humano, na visão vigotskiana, constitui-se sob três condições básicas:

– Analisar processos e não objetos como fatos isolados. Isso denota que no estudo científico, “deve-se estudar os fenômenos na sua origem e desenvolvimento, no movimento, em suas múltiplas relações com os demais fenômenos”. (DELARI JÚNIOR, 1994, p.3).

– Buscar a essência e não ficar na aparência. Nesse sentido, a mera descrição daquilo que é aparente num fenômeno não leva a conhecer sua essência, necessário é empreender esforços para alcançarmos o nível da explicação sem, contudo, desprezar a descrição, pois como expõe Delari Junior (1994, p. 3) “o próprio Vigotski já apontava para o fato de que a ‘explicação’ seria também impossível se ignorássemos as manifestações externas das coisas”.

– Estudar os *fósseis* mediante sua gênese. O termo *fóssil* representa comportamentos encarnados no indivíduo. “O comportamento ‘fossilizado’ é uma atividade ou um processo psicológico aparentemente mecânico, involuntário, uma vez que já se tornou automatizado, e passa despercebido o complexo processo que o gerou” (DELARI JÚNIOR, 1994, p. 4).

Nessa perspectiva, cumpre-nos analisar os dados coletados sobre as concepções de linguagem, a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, tomando-os como uma unidade de análise.

1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, já apresentados na introdução, nove alunos, uma professora gestora e uma professora responsável e tutora assinaram o TCLE, documento que nos autorizou a coleta de dados por meio de entrevistas e análise das interações verbais no AVA da instituição.

Para preservar a identidades dos sujeitos, seus nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos. Os nove alunos são assim denominados: AS01, EF02, FB03, FC04, HC05, LD06, LM07, PS08 e VJ09. As idades desses nove sujeitos variam entre 22 e 37 anos.

Dos três sujeitos do sexo masculino, constatamos que VP09 já possui graduação e desempenha atividade docente na instituição que pesquisamos. EF02 trabalha no ramo de logística, mas não obtivemos informações sobre o seu grau de instrução. LM07 cursa sua primeira graduação.

Entre o espaço da coleta das assinaturas do TCLE e o início da pesquisa, a professora gestora nos comunicou que os sujeitos FB03 e PS08 haviam desistido do curso. Isto não

determinou a exclusão dos sujeitos participantes na pesquisa, pois ambos já haviam realizado as atividades da unidade de ensino no ambiente virtual e, posteriormente, não houve desistência registrada desses sujeitos durante a pesquisa.

As professoras participantes foram nomeadas pelos seguintes códigos: a professora gestora foi denominada como LG01 e a professora responsável e tutora como SA02.

1.5 Instrumentos de pesquisa e tratamento dos dados

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista, levantamento de dados no ambiente virtual, levantamento de dados no livro impresso de apoio do aluno e no Projeto Político Pedagógico (2011).

1.5.1 Entrevista

Dos estudos de Chizzotti (2000), destacamos algumas características que demonstram em si as vantagens da entrevista como uma técnica utilizada no âmbito das pesquisas qualitativas: a entrevista é um procedimento que de forma intencional faz a captação da informação diretamente dos sujeitos sociais. Tais informações podem ser de natureza objetiva ou subjetiva. Sua linguagem deve ser simples, clara e objetiva, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva.

Não havíamos previsto realizar entrevista, porém, a partir da análise do PPP (2011) percebemos lacunas de dados que só poderiam ser sanadas por meio de entrevista à professora gestora do curso e, porque os dados das interações verbais no AVA não seriam suficientes para explorar nosso objeto da pesquisa.

Optamos por realizar uma entrevista com a professora gestora do curso de Letras, por meio de perguntas escritas que foram respondidas por e-mail. Caracterizada como estruturada, teve um roteiro de perguntas previamente estabelecidas para alcançar os objetivos que ora pretendíamos por meio deste instrumento. Após a qualificação desta pesquisa, por

indicação de uma das professoras da banca, fizemos uma segunda entrevista com a professora gestora para levantar novos dados.

Quanto aos alunos, elaboramos uma entrevista para ser realizada no mês de dezembro com objetivo de obter mais dados sobre suas apropriações das concepções de linguagem apresentadas inicialmente no livro de apoio do aluno. A entrevista estruturada foi enviada por e-mail com um texto explicativo direcionado a cada uma deles. Propusemos-lhes um prazo de 15 dias para o retorno das respostas à pesquisadora. Entretanto, apenas um aluno respondeu e enviou as questões nesse prazo. Oferecemos um novo prazo de 10 dias aos demais alunos, mas não obtivemos resposta de nenhum deles. Decidimos pelo seu cancelamento, uma vez que não havia número mínimo para caracterizar uma amostra significativa.

Justificamos que a falta de outras tentativas para a realização da entrevista deve-se ao fato de que o mês de dezembro marcado pelo encerramento do ano letivo impossibilitou a realização da entrevista em um encontro presencial. Esclarecemos ainda que a não realização da entrevista com os 9 sujeitos acarretou perdas significativas para esta pesquisa, uma vez que nos impossibilitou levantar dados sobre suas apropriação sobre as concepções de linguagem como também comparar as interações verbais escritas dos sujeitos com as expostas no AVA.

1.5.2 Levantamento de dados em rentáveis e cruciais

Um dos procedimentos de organização e tratamento dos dados que encontramos para tentar superar uma análise atrelada ao pseudoconcreto da realidade aqui recortada foi trabalhar com uma classificação de dados em cruciais e dados rentáveis, proposta por Sírío Possenti (1996) em seus estudos linguísticos.

Consideramos dado não como o fenômeno, mas como um recorte do fenômeno em estudo. Nos estudos linguísticos o dado foi caracterizado por Possenti (1996) em dois tipos: o dado crucial e o dado rentável. O dado crucial põe a prova à teoria enquanto o dado rentável confirma as hipóteses da teoria. Para o autor, o dado rentável encontra-se em *corpus* provindos de instâncias institucionais, e o dado crucial se localiza em fatos vivos da língua, ambos no processo de enunciação da língua.

A partir dessa categorização de dados, localizamos os dados rentáveis no PPP (2011) do curso de Letras, habilitação em Português-Inglês, uma vez que o PPP (2011) da habitação em Português-Espanhol é muito semelhante ao de Português-Inglês, diferenciando apenas na parte de língua estrangeira. Os dados rentáveis também foram coletados no segundo capítulo

do livro de apoio do aluno *Concepções de linguagem e o ensino da língua materna, volume 1* (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 45-57). Os dados cruciais foram coletados no ambiente virtual pelos técnicos da TIC, pois o componente curricular havia encerrado e fora retirado do AVA. As interações verbais foram encaminhadas em arquivos pdf que imprimimos para nossas análises. Para os dados coletados na entrevista não usamos a classificação de Possenti por entendermos que se trata de informações sobre a organização e o funcionamento do curso.

A distinção entre dados cruciais e dados rentáveis nos auxiliou para que compreendêssemos o movimento da linguagem, em suas aproximações e distanciamentos, convergências e divergências, no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual, caracterizando o processo de apropriação das concepções sobre linguagem por meio das interações verbais escritas.

1.5.3 Categorização dos dados

Para tratar os dados coletados nas interações verbais escritas no AVA, buscamos a unidade posta no significado das palavras, por meio de categorias estabelecidas por Bernardes (2006, p. 204), em que a autora discute “a linguagem dos estudantes em sistemas semânticos fechados ocorridos em situações de reflexão em atividades orientadas para o ensino e aprendizagem de conceitos”.

As categorias identificadas pela autora como “noções intersíquicas” escolhidas para nossa análise são: “noção de correspondência, de complementaridade, de divergência, de indiferenciação”. (BERNARDES, 2006, p. 205).

A noção de correspondência “refere-se ao uso de palavras por parte dos estudantes que possuem significados semelhantes para identificar um determinado fato, havendo correspondência entre as enunciações.” (BERNARDES, 2006, p. 205).

A *noção de complementaridade* acontece quando as enunciações são ampliadas por outras enunciações posteriores havendo desse modo o complemento de observações referentes ao fato analisado.

A *noção de divergência* se realiza “quando os interlocutores assumem posições diferentes diante do fato ou objeto analisado, fazendo uso de palavras com significados e sentidos diferentes para expressar suas análises”. (BERNARDES, 2006, p. 205).

A *noção de indiferenciação* evidencia-se em situações em que interlocutores empregam diferentes termos linguísticos com diferentes significados, que mantêm semelhança no sentido.

Utilizamos a categorização de dados segundo Bernardes (2006) para analisar os dados coletados nas interações verbais escritas no ambiente virtual, o que nos possibilitou compreender o processo de apropriação das concepções de linguagem pelos alunos e a mediação da professora responsável e tutora como organizadora do ensino, nas interações verbais disponibilizadas no AVA.

Uma vez situada a produção acadêmica sobre nosso tema e evidenciada a dimensão metodológica que fundamenta o estudo apresentando os instrumentos utilizados para a elaboração desta pesquisa, no próximo capítulo expomos os principais fundamentos teóricos que a sustentaram, baseados principalmente em conceitos de Vygotsky e de Bakhtin.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ATIVIDADE, CULTURA, MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Bakhtin

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos que fundamentam este estudo na perspectiva histórico-cultural, principalmente conceitos de Vygotsky propostos na teoria histórico-cultural e de Bakhtin, apropriados de sua teoria da enunciação sobre a linguagem como processo de interação verbal. Outros autores são citados ao longo do texto no intuito de complementar o referencial teórico e aprofundar a argumentação textual.

2.1 Conceito de atividade

A teoria da atividade foi iniciada por Vygotsky, mas coube a Leontiev (1983) focalizar os aspectos psicológicos da atividade constituindo, desse modo, sua teoria de acordo com a matriz do materialismo histórico-dialético que considera o trabalho como atividade criadora, reprodutora, transformadora, por isso essencial na constituição e existência do homem, o qual pela sua ação transforma a natureza e a si próprio.

O conceito de atividade compõe um dos principais pressupostos do materialismo histórico-dialético: pela atividade se dá o desenvolvimento histórico-social da humanidade e o desenvolvimento individual do sujeito no meio social, no seio de uma cultura.

Leontiev (1983, p 50) define a vida como um “sistema de atividades que substituem umas as outras”, logo, a atividade só existe no âmbito das relações humanas por meio da comunicação constituindo-se mediadora da relação entre o homem e o mundo objetivo, é por meio da atividade que o homem se relaciona, em um processo dialético de transformação entre o sujeito e a realidade. Nessa perspectiva, o contexto social em que o homem vive determina as atividades que este desenvolve ou poderia desenvolver, haja vista que “a atividade individual de cada pessoa depende do lugar que esta ocupa na sociedade, das condições a que tem acesso e das condições individuais nas quais a pessoa se forma” (LEONTIEV, 1983, p. 51).

O autor explica o caráter objetual da atividade, definindo-a como a relação sujeito e objeto da atividade. Para o autor, o objeto da atividade apresenta-se de duas formas: primeiramente, “em sua existência própria e independente e transformando a atividade do sujeito”, depois “como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua

propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode se realizar de outra forma” (LEONTIEV, 1983, p. 51).

Na interação entre sujeito e objeto é a necessidade direcionada por um motivo que guia e regula a atividade. A realização da atividade se efetiva mediante ações relacionadas a determinado objetivo, sendo as operações as formas e o modo pelos quais as ações se realizam.

De acordo com Libâneo (2011, p. 4) “a atividade laboral se manifesta em ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante”. Isso nos levar a entender que pela ação realizamos determinada atividade e os resultados da atividade demonstram o processo de apropriação e objetivação, ou seja, quando o homem internaliza os conhecimentos e objetiva-os por meio da atividade que realiza operações mentais de assimilação dos conhecimentos. É por meio da atividade que os objetos tomam formas, transformam em produtos materiais ou espirituais graças aos instrumentos mediadores.

Segundo Leontiev (1983, p. 59, tradução nossa):

A atividade humana traz consigo a experiência da humanidade, da qual resulta que os processos psíquicos humanos – suas funções psicológicas superiores - adquirem uma estrutura que tem, em caráter de ligação obrigatória, os meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade durante o processo de colaboração, de comunicação humana.

A relação do homem com objetos e com outros homens é mediada por instrumentos que “dirigem as atividades do homem não apenas em relação ao mundo dos objetos, como também ao mundo das pessoas”. Os instrumentos de ordem material têm como papel “dirigir a atividade do homem no qual são cristalizados os próprios métodos e operações” (LEONTIEV, 1983, p.65).

Os instrumentos de ordem simbólica, a exemplo dos signos, são instrumentos da área psicológica, por isso funcionam como mediadores na interação entre os homens e na relação entre o homem e o mundo.

Em nosso estudo, a atividade de aprendizagem analisada são as interações verbais entre a professora responsável e tutora e os alunos no AVA, espaço em que se estabelece a comunicação entre os sujeitos da pesquisa e no qual é possível acompanhar e compreender o

processo de apropriação e objetivação desses sujeitos.

2.2 Conceito de cultura

Um aspecto que procuramos destacar da escola de Vygotsky afirma que o que distingue o homem dos animais é a cultura. Pino (2000, p. 53), mostra que “Vygotsky (1997, p. 106), define cultura como ‘um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem’”. Segundo esse ponto de vista, a cultura é o resultado de tudo aquilo que o homem produz por força de seu trabalho, de sua ação criadora ao utilizar instrumentos nas atividades das quais participa em relação com outros sujeitos.

De acordo com Leontiev (2004) as aquisições do homem ao longo da história são o testemunho de sua evolução. Portanto, a não fixação das aquisições impediria a continuidade do progresso histórico, visto que faltaria às gerações futuras um ponto de partida. Leontiev (2004, p. 283) responde que a fixação se deu “sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*”. Explica ainda o autor que esta fixação deve-se ao fato de os homens desempenharem atividade criadora por meio do trabalho que constitui a principal atividade humana.

É pelo trabalho que o homem se apropria das produções deixadas pelas gerações precedentes, cria e modifica objetos para prover-se de meios necessários à sua sobrevivência. Logo, o avanço que se mostra nos bens produzidos reflete o grau de desenvolvimento cultural daquele momento histórico. “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens”. (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Compreendemos que o homem encontra sua essência na cultura criada, dado que é mediante a apropriação da cultura que ele desenvolve as aptidões e especificidades humanas. O desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da cultura e da sociedade, pois o homem é um ser social. A apropriação dos objetos e dos fenômenos postos no mundo objetivo, o avanço da produção de bens materiais se faz acompanhar do desenvolvimento intelectual promovendo o avanço das ciências e das artes. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o homem desenvolva uma atividade significativa para reproduzir os traços cristalizados nos objetos.

Ao citar como exemplo a aquisição de instrumentos, Leontiev (2004, p. 287), esclarece:

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

O exemplo exposto leva a entender que, uma vez o instrumento acabado e posto no mundo, constitui-se prova do desenvolvimento da humanidade. Cabe ao homem apropriar-se dele para criá-lo, reproduzi-lo e inová-lo atualizando-o às necessidades do momento histórico. Ao fazer isso, o homem assume atributos especificamente humanos, pois toma posse dos objetos material e imaterial de sua espécie.

Entre os fenômenos da cultura intelectual está a aquisição da linguagem, definida por Leontiev (2004, p. 288) como “processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”. A linguagem compõe “os fenômenos da cultura intelectual”. Isso implica que sua apropriação requer a interação com outro por meio da linguagem oral ou escrita. Para a apropriação da linguagem escrita faz-se necessário a instrução dirigida de forma intencional por parte de quem ensina e um alto nível de abstração por parte de quem aprende.

Para desenvolver as aptidões humanas, que segundo Leontiev (2004, p. 290) postas nos “fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam”, o homem precisa se apropriar de seus resultados entrando em “relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. A comunicação é o fator decisivo no desenvolvimento do homem em sociedade. É no processo de comunicação que se dá a apropriação das produções que constituem a cultura.

Para Leontiev (2004), a importância do processo de educação reside no fato de ser o meio pelo qual conhecemos o desenvolvimento da humanidade. O autor cria uma situação imaginária para explicar essa ideia da seguinte forma:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Desse modo, entendemos que a mediação tanto nas situações de educação informal como de educação formal é imprescindível para garantir que gerações sucessoras se apropriem das aquisições da cultura humana. Para acompanhar o processo de desenvolvimento cultural a educação intensifica seu papel e torna sua tarefa complexa à medida que a sociedade progride. A partir da concepção de Leontiev (2004), assumimos o conceito de cultura como a soma de todas as criações materiais e imateriais produzidas pelo homem no contexto social.

Nesta perspectiva, Libâneo (2004, p. 5-8) retoma o pensamento da escola de Vygotsky para explicar que: “A cultura desempenha, assim, um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.” Sendo a escola um “lugar de mediação cultural”, é, conseqüentemente, o espaço em que o professor, por meio de seu trabalho educativo organiza para seus alunos a aprendizagem dos conceitos científicos.

Tomamos, portanto, a linguagem escrita como produto da cultura construída historicamente pelos homens. Produzida na atividade humana, a linguagem é produto, isto é, objeto e simultaneamente instrumento cultural complexo, ou seja, ferramenta que o homem utiliza para se comunicar, para planejar suas ações, para registrar os acontecimentos, enfim para significar o mundo e a si próprio.

2.3 Processo de mediação

Para compreender o processo de mediação é preciso retomar a concepção desse termo na perspectiva histórico-cultural, uma vez que vem sendo empregado com significados

diversos remetendo à ideia de o professor estar entre os conhecimentos a serem transmitidos e os educandos, apenas como um facilitador no processo de aprendizagem.

Sforni (2008) propõe a necessidade de ressignificação do conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural, pois para essa autora, educadores vêm utilizando equivocadamente o conceito de mediação em suas práticas pedagógicas.

O que é mediação? Qual é papel mediador da linguagem escrita em situações de ensino em ambiente virtual? Estas e outras indagações surgem nas discussões sobre mediação, por isso consideramos relevante inicialmente nesse estudo reafirmar a posição teórica de Sforni (2008, p. 1), ao esclarecer o equívoco do conceito de mediação utilizado em contextos escolares como “sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”. Segundo a autora isso denota certa trivialidade em torno do conceito e manifesta uma compreensão distanciada do significado que o conceito apresenta na teoria vygotskiana. Aqui, tais considerações são fundamentais para esclarecer alguns pontos sobre mediação, principalmente no que se refere ao seu emprego no contexto educacional.

Para Vygotsky (1989, *apud* PINO, 2000, p. 65-66) “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. O processo de aquisição de conhecimento se dá a partir das interações com outros e com os objetos, processo esse intermediado por artefatos físicos e ferramentas simbólicas criados pelo homem para servirem de mediadores. A mediação é, portanto, condição necessária para o desenvolvimento do sujeito. Nesse processo “o mundo adquire significação” para o indivíduo que se torna um ser cultural. “A significação é a mediadora universal nesse processo em que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica”. (PINO, 2000, p. 66).

No entender de Sforni (2008), o conhecimento é o objeto mediador central da relação do homem com o mundo. É nesse processo que o desenvolvimento humano se torna possível. Para a autora, a compreensão por parte do professor do conceito de mediação aumenta a possibilidade de atingir os resultados esperados na educação formal, possibilita uma compreensão do processo de internalização do conhecimento pelo indivíduo e do papel da escola como instituição que promove o ensino sistematizado.

Em Libâneo (2004, p. 5), o conceito de mediação nos leva ao entendimento que o professor provê aos alunos os meios necessários para a apropriação dos conceitos científicos e “desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas”, por meio da atividade de ensinar. Nessa perspectiva, o professor promove a aprendizagem de seus alunos, visto que, ao se colocar como organizador do trabalho educativo intermedeia os conceitos científicos no processo de apropriação e objetivação dos alunos.

No contexto educacional contemporâneo, enfatizamos a necessidade de o professor compreender o significado do conceito de mediação em sua atuação docente, conceito esse marcado por profundas mudanças tecnológicas da informação e comunicação. Tais mudanças, que se fazem acompanhar de mudanças históricas, políticas e socioculturais, exigem do educador conhecimento para utilizar os recursos que lhes são disponibilizados e, ainda, utilizar práticas pedagógicas que se adéquem às exigências do mundo atual. Nesse sentido, é nosso intuito assentar o conceito de mediação na perspectiva vigotskiana para analisar o papel da linguagem escrita no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual.

Vygotsky (2010) aponta dois aspectos da construção do conhecimento envolvidos nos processos de mediação, os quais nos dão uma compreensão clara sobre seu conceito de mediação. O primeiro trata dos conceitos espontâneos, formados cotidianamente, de modo espontâneo, durante o processo de interação social do homem com os outros e com os objetos da realidade que o cerca. O segundo são os conceitos científicos adquiridos por meio do ensino intencional, em contextos de educação formal, cujo objetivo maior é a formação do pensamento teórico e científico.

A aquisição de tais conceitos científicos exige desde o início a participação de um mediador em todo o processo de aprendizagem, de tal forma que a instrução ou ensino incida na zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato, termo usado na tradução de Paulo Bezerra (2010), promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a memória. Nesse processo podemos dizer que houve mediação e que efetivamente o aluno apropriou-se dos conhecimentos e conceitos sistematizados em sala de aula. Ao identificar e conceituar zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (2010, p. 326), explica dois níveis de aprendizagem e o estado do desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

No primeiro nível é possível saber “do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje”. É o nível em que percebemos a autonomia do aluno para resolver problemas sem auxílio do outro. Portanto, esse primeiro nível determina nível de desenvolvimento atual do sujeito, ou seja, o conhecimento já adquirido. O segundo nível, por sua vez, vai do atual até a fase em que o sujeito consegue resolver problemas com ajuda do outro por meio de “demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., [...]”. Para Vygotsky, é o nível que o sujeito “atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa”. (VYGOTSKY, 2010, p. 327).

Compreendemos a importância da mediação, cujas ações planejadas com base orientadora, permitem ao professor trabalhar no nível de desenvolvimento proximal, momento em que o desenvolvimento cognitivo está amadurecendo, a fim de garantir aos sujeitos a apropriação de fato dos conhecimentos científicos no processo de ensino e aprendizagem, em contexto escolar. A linguagem verbal, portanto, constitui-se instrumento mediador fundamental do qual o professor se serve no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Marino Filho (2011, p. 168-169), a evidência de que ocorreu de fato a mediação pode ser comprovada por meio de “alguma transformação, que pode ser objetivada”. Isso implica a necessidade de se avaliar “os resultados da atividade para a aferição do processo, porque o processo se materializa no resultado”. “Um instrumento mediador é para alguma finalidade”, pois não age de forma independente e autônoma, como por exemplo, prossegue o autor, “um lápis (instrumento) na mão de um iletrado não viabiliza a transposição de pensamentos e ideias para um pedaço de papel”.

No exemplo citado, o lápis não é um instrumento mediador, “mas tão somente uma possibilidade interdependente das múltiplas determinações históricas entre as unidades homem/papel”. Conclui Marino Filho, (2011, p. 169) que “esse exemplo é importante para compreender a complexidade da questão que envolve a afirmação de que o professor é mediador no processo educativo e pedagógico, que a educação é mediadora do processo de humanização”.

2.3.1 Instrumentos e signos: mediadores culturais

Vygotsky (2010), explica que a utilização de utensílios de forma consciente denota a especificidade do comportamento humano em relação ao comportamento dos animais. O estar no mundo e dele participar ativamente implica a relação entre os sujeitos com o universo sociocultural que o cerca. Todavia, esta relação e contato do homem com objetos culturais construídos ao longo da história da humanidade não acontece de forma direta. É uma relação mediada por instrumentos assinalados como instrumentos técnicos (ferramentas) e signos (ou símbolos) criados para usos e fins específicos em função do tipo de atividade.

Becco (2012, p. 1-2, tradução nossa), explica que “Uma ferramenta modifica o entorno materialmente, enquanto o signo é um constituinte da cultura e atua como mediador de nossas ações”. Diferentemente dos animais o homem deixa nos objetos para as gerações posteriores

as formas e meio de produção para que elas se apropriem de tais conhecimentos da atividade e objetivem esses conhecimentos.

Os instrumentos podem ser classificados como físicos (técnicos), a exemplo de uma colher, um livro, um computador ou simbólicos (signos). Os instrumentos técnicos ou ferramentas são artefatos criados para finalidades práticas, funcionando como medidores da atividade externa no sentido de permitir ao homem agir sobre o mundo realizando determinada ação material. De acordo com Becco (2012, p. 1), os instrumentos mediadores transformam a natureza ao invés de imitá-la. “Sua função não é adaptar-se passivamente às condições do meio, senão modificá-las ativamente”.

Compreendemos, portanto, que os signos são instrumentos simbólicos (compõem o campo da semiótica) sendo a linguagem um sistema de signos mediador fundamental que atua de forma direta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que os processos da formação de conceitos “são mediados pelo signo ou a palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire seu verdadeiro sentido funcional”. (VYGOTSKY, 2010, p. 170).

O uso de um signo é precedido pela aprendizagem num processo pelo qual o sujeito passa a dominar de forma gradual a estrutura interna do signo, fato que implica a relação com outros sujeitos mais experientes. Esta afirmação nos remete ao papel mediador do professor nas interações com os alunos.

De acordo com Pino (2003, p. 288), o signo é mediador na relação “dos homens entre si e consigo mesmo”. Desse modo, o signo mediador modifica as pessoas que o usam, a exemplo da linguagem como constitutiva do pensamento. O signo exerce uma função mediadora entre sujeito e objeto, organiza o pensamento, a realidade, a ação e o comportamento humano, em vista disso, atuam como instrumentos simbólicos que guiam o homem em sua atividade intersíquica e intrapsíquica.

Nessa perspectiva compreendemos, tal como expõe Pino (2003, p. 286), que os recursos das tecnologias digitais são “de natureza técnica, resultante da estrutura própria da máquina e das ferramentas que ela suporta”. Esta técnica comporta em si a semiótica, definida como, “sistemas de signos inventados pelos homens para ‘representar-se’[...] e ‘compartilhar’ entre eles a percepção que têm de mundo e deles mesmos”. (PINO, 2003, p. 288).

A análise das interações verbais em ambiente virtual de aprendizagem é uma atividade complexa que requer um empreendimento por parte do pesquisador para apreender a materialização do pensamento, já modificado, que se realiza na expressão escrita, por meio

das TIC. Ademais, o próprio pensamento científico manifesta-se e organiza-se através das palavras.

De acordo com Delari Junior (2009, p. 2), “A perspectiva histórico-cultural não entende a linguagem como uma estrutura independente, nem de quem fala, nem de para quem se fala, tampouco do objeto sobre o qual se fala, muito menos da situação social na qual a enunciação se dá”. Nessa perspectiva, a análise microgenética nos permite ter uma visão processual das interações verbais materializadas na linguagem escrita.

2.3.2 O papel mediador do professor

Nesta perspectiva consideramos que o professor, formador de professores, deve ter conhecimentos sobre o papel da linguagem, ao apresentar a seus alunos a linguagem como instrumento cultural complexo que medeia conhecimentos e práticas, ferramenta imprescindível no cotidiano da sala de aula.

É o professor quem realiza o papel de criar as condições de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, para que seus alunos possam se apropriar dos conhecimentos científicos sistematizados nos conteúdos curriculares, apropriando e objetivando esses conhecimentos, isto é, realizando mediações cognitivas. Na tarefa de mediação “[...] o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Nesse sentido, reafirmamos a concepção de Libâneo (2004, p. 5), sobre a escola como lugar de mediação cultural nos dias de hoje. Entretanto, para cumprir a função de ensinar os conhecimentos e as práticas linguísticas, o professor precisa adquirir também conhecimentos científicos sobre os modos de organizar intencionalmente esses conhecimentos, associando o ensino ao desenvolvimento “[...] cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos [...]”. Só assim, podem os educandos se apropriarem dos conhecimentos e práticas necessários para sua inserção no mundo da cultura escrita e do trabalho docente.

Olhar para o processo de mediação na perspectiva histórico-cultural, cuja principal ferramenta é a linguagem, requer pensar o professor como agente organizador do trabalho educativo e sujeito mediador no processo de ensino e aprendizagem. Para realizar tal tarefa, os professores precisam evitar o espontaneísmo didático, pois como mediadores por meio da

atividade verbal de seus alunos, devem conhecer teorias e técnicas que lhes permitam realizar práticas pedagógicas significativas, voltadas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos, inclusive da linguagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal explicitado por Vygotsky (2010) além de mostrar a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aprendizagem, nos permite apreender o papel do professor no ensino intencional. Segundo o autor, na zona de desenvolvimento real o aprendiz mostra aquilo que sabe ou que é capaz de aprender sozinho. A zona de desenvolvimento proximal aponta o que o educando não domina, mas é capaz de aprender com o auxílio de pessoas mais experientes para desenvolver a aprendizagem. Tais pessoas podem ser o professor, um tutor, uma pessoa mais experiente e até mesmo uma criança mais velha. Nesse processo, a linguagem é um instrumento mediador fundamental no trabalho docente.

2.4 A linguagem na perspectiva de Vygotsky

Partindo da concepção de linguagem como um sistema de signos que se constitui como instrumento cultural complexo e que medeia a atividade do homem, e, considerando que professor e alunos utilizam a linguagem verbal no processo de ensino e aprendizagem, podemos inferir que a linguagem verbal é o principal recurso nas interações a distância.

Ao tratar da linguagem, Vygotsky (2010) explica seu desenvolvimento na relação entre pensamento e linguagem. Para Vygotsky, em se tratando do pensamento verbal, essa unidade é o significado da palavra.

Tendo em vista a função social da linguagem que, por meio dos signos estabelece a comunicação e viabiliza o ato de interação entre os homens, é preciso que o educador tenha conhecimento sobre seu desenvolvimento e sua relação com o pensamento para organizar o trabalho educativo.

A linguagem verbal é instrumento que opera o pensamento e desempenha papel fundamental no processo do desenvolvimento humano, o qual começa no seio da família e se estende para outros espaços sociais, como a escola. A educação formal que viabiliza as condições socioeducativas necessárias para a realização da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, entre eles, os conceitos científicos.

O professor usa a linguagem para ensinar, o aluno aprende por meio da linguagem e o pensamento se materializa nas palavras. Assim, a linguagem, em suas modalidades – oral e

escrita – é o elemento central do desenvolvimento da consciência humana e da relação entre o homem e o mundo que o circunda. Vygotsky dá especial atenção a temática pensamento e linguagem considerando para tanto, que é através do significado que se pode compreender a relação entre o pensamento e a linguagem, visto ser o significado a junção entre o pensamento e a linguagem.

Segundo Vygotsky (2010, p. 398) o significado de uma palavra “é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer se que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”. O autor continua evidenciando a importância do significado nos fenômenos pensamento e linguagem: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”, e conclui, “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito”. Enquanto a generalização e o conceito são atos de pensamento, o significado é um fenômeno do pensar que se realiza na fala e na escrita e evolui conforme as circunstâncias sócio-históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido. A capacidade de atribuir significado às palavras demonstra a capacidade de generalizar conceitos, e isso pressupõe o amadurecimento das funções superiores psíquicas e modificações de comportamento do sujeito.

Os significados das palavras evoluem segundo o desenvolvimento do sujeito em sua interação com o outro no convívio social e na apropriação dos conhecimentos produzidos na cultura, por meio da atividade. Bernardes (2006, p.164), afirma que tal evolução denota “[...] O desenvolvimento do pensamento no movimento de apropriação de conceito”. A autora afirma que “a compreensão da evolução histórica e cultural da linguagem e do pensamento possibilita o esclarecimento das necessidades do próprio homem no seu processo de formação e constituição”.

Ao tratar dos artefatos materiais e simbólicos criados pelo homem em sua relação com os objetos concretos, Vygotsky (2010) aponta a linguagem como sistema de signos dotados de sentido e significado que se desenvolve inicialmente no âmbito da família, espaço em que se dá a interação com os outros, estendendo-se para outros espaços como a escola, os amigos, os vizinhos, o trabalho etc. Portanto, é no convívio social que a linguagem se desenvolve e atua como instrumento da comunicação, ao mediar o processo de internalização dos conhecimentos que ordenam o mundo e, simultaneamente, desenvolvem o pensamento e a consciência.

Para Vygotsky, a linguagem é a base das interações sociais, visto que viabiliza a comunicação humana. Segundo Fino (2001), Vygotsky fundamenta essa proposição, apresentando a linguagem como uma ferramenta constituída de signos, cuja função primordial

é viabilizar a comunicação e desenvolver o pensamento. Funcionando como instrumento simbólico, a linguagem medeia a relação do homem com os outros e com a realidade concreta na qual nasce e da qual participa, desenvolve e se constitui como ser social, histórico e cultural.

Silva e Davis (2004, p. 643) mostram que “de acordo com Leontiev (1991), Luria (1986, 1992) e Vigotski (1991, 1995)”, a linguagem “tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações”. Nessa perspectiva, em suas diferentes formas, ela é responsável pela síntese de toda experiência humana na história.

Como instrumento mediador, a linguagem funciona como um meio da qual o homem se serve para conhecer a realidade e se apropriar dela, uma vez que não há uma relação direta entre o homem e o mundo. É por intermédio da linguagem que o homem conhece a realidade, portanto ela é, simultaneamente, objeto produzido e instrumento mediador.

Inferimos, portanto, que a significação é dada pela linguagem como fenômeno social, histórico e cultural, sendo ela a responsável pela comunicação entre os seres humanos e pelo próprio desenvolvimento do homem. A linguagem assim como o trabalho, com já expusemos anteriormente distingue o homem de qualquer outro animal.

Para Leontiev (2004, p. 93-94):

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato da consciência, isto é, como pensamento.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor tem a função de mediar os conhecimentos e práticas por meio da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, assim como mediar as operações de como construí-los, fundamentais para a inserção e participação no mundo da cultura escrita. É por meio de atividades de ensino que o professor possibilita aos alunos realizar as “mediações cognitivas” de que trata Libâneo (2004).

Nesse processo, a intervenção do professor vai muito além de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita e de seus usos. Como mediador cabe a ele instigar no aluno o desejo de

aprender, de organizar e reorganizar seu pensamento, oferecendo-lhe as instruções adequadas sobre a linguagem verbal e seus usos, nas modalidades da leitura e de escrita. E, nesse sentido, não estamos nos referindo a um aprendizado técnico, mecanicista de uso do código linguístico, mas, sobretudo ao papel da linguagem no desenvolvimento e na comunicação do homem.

2.4.1 A linguagem escrita e a linguagem oral

Ao longo da história da humanidade (filogênese), o homem criou um conjunto de signos escritos articulados em um código para poder registrar suas ações, comunicar-se a distância, na ausência de seu interlocutor e, dessa forma, nasceu a escrita. Vygotsky (2010) abordou geneticamente a linguagem (fala) e a escrita, evidenciando as diferenças entre uma e outra.

A escrita é uma forma de linguagem que atua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e requer um nível de abstração diferente da linguagem oral, precisa ser ensinada de forma sistemática e tem, entre outras, a função de desenvolver o pensamento abstrato.

Segundo Silva e Davis (2004, p.645):

A linguagem escrita é primeira e mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que é internalizado; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala.

A linguagem verbal, como objeto histórico e instrumento simbólico, realiza-se “pela aprendizagem da língua que se desenvolve num processo histórico, em função das características objetivas desta língua”. Afirma Leontiev que “o mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber”, sendo estes desenvolvidos e difundidos dentro de um contexto social onde o homem, no convívio social, entra em contato

com a cultura, que é fator determinante na constituição do homem enquanto homem (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Ao tratar da linguagem escrita, as investigações de Vygotsky (2010, p. 312), demonstraram que:

[...] a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Nesse sentido deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita.

Enquanto a fala é assimilada sem haver necessidade de instrução, a linguagem escrita precisa ser ensinada para ser apropriada pelos sujeitos que dela fazem uso individual e socialmente, no cotidiano. Compreender a linguagem escrita da qual se servem professores e alunos em ambiente virtual de aprendizagem é condição *sine qua non* para pensar o processo de ensino na educação a distância.

As dificuldades em torno do ensino da escrita persistem historicamente no interior da escola, segundo Vygotsky (1996, p. 1). A esse respeito, o autor afirma o seguinte:

Na escola as crianças aprendem a língua escrita, mas para traçar as palavras e, por isso, sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e da caligrafia tradicional. Isto é explicado principalmente por causas históricas, pelo fato de que sobre a pedagogia prática, recai a existência de inúmeros métodos de ensino da leitura e da escrita, todavia, ainda não se desenvolveu um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional e fundamentado na ciência e na prática. Por isso a problemática desse ensino continua sem solução até o dia de hoje. Ao contrário do ensino da linguagem oral, no qual a criança se integra sozinha, o ensino da linguagem escrita fundamenta-se em uma aprendizagem artificial que exige concentração e esforço demasiados por parte do professor e do aluno.

Diferentemente do processo de aquisição da linguagem oral, o nível de abstração da língua escrita é muito maior e, por isso, exige a presença do outro para guiar e criar as

condições adequadas a sua apropriação e desenvolvimento. Portanto, no espaço escolar essa tarefa cabe ao professor, responsável pela instrução da escrita e da leitura e de seus usos, indispensável para a aprendizagem da diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, em diferentes suportes. O ensino da escrita em suas formas elaboradas de expressão promove o desenvolvimento de funções intelectuais como o pensamento abstrato.

É responsabilidade da instituição escolar, responsável pela educação formal, promover o ensino intencional voltado para o desenvolvimento do aluno. Cumpre à escola, portanto o papel de propiciar aos educandos a aprendizagem dos conhecimentos e conceitos científicos, visto que ela tem a seu favor a ciência e os modos de ensinar. Mas só podemos afirmar que a escola atinge de fato este objetivo quando se realiza a internalização dos conhecimentos e conceitos científicos que existem em outros, efetivamente compartilhados por meio do processo de mediação.

2.4.2 Sentido e significado

Ao tratar da palavra, Vygotsky (2010, p.465), traça as diferenças entre sentido e significado.

[...] o sentido de uma palavra é soma de todos os acontecimentos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Assim, a relação entre sentido e significado nas interações verbais dos alunos indicam como estes se apropriam dos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem. Para essa compreensão, precisamos considerar que, na relação entre pensamento e linguagem, o processo de evolução do significado não segue uma ordem linear, mas sofre alterações num

movimento de vaivém de construção-desconstrução-reconstrução que denota evolução do desenvolvimento intelectual.

Em se tratando de evento de comunicação, para que haja compreensão os sujeitos envolvidos no discurso atribuem um mesmo significado a uma determinada palavra. Desse ponto de vista, entende-se que clareza e lógica devem ser princípios básicos da linguagem utilizada na atividade pedagógica, pois a compreensão é a base para a apropriação dos conteúdos curriculares por parte dos alunos. Estes, por sua vez, ao se apropriarem desses conteúdos, atribuem-lhes sentidos. Isso se deve ao fato de que, embora os significados das palavras sejam estáveis, os sujeitos podem dar às mesmas palavras novos sentidos que variam de acordo com o contexto histórico-cultural, situações de apropriação, formas de objetivação.

A tarefa de compreensão do discurso do outro não paira somente na leitura de suas palavras, é necessário compreender o seu pensamento e as motivações que regem esse pensamento, pois de acordo com Vygotsky, o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, interesses e emoções. Nem sempre as palavras conseguem exprimir o pensamento, pois “um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelos significados” (2010, p. 478). Para isso é necessário o envolvimento da base afetivo-volitiva do sujeito pensante, isto é, a motivação que compreende os desejos, as necessidades, os interesses e as emoções. Portanto, a motivação é o fio condutor das relações e das ações humanas.

De acordo com Vygotsky (2010, p. 411), o aspecto externo da linguagem “transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração”, enquanto o aspecto semântico “transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra”. O discurso externo (para os outros) marca o momento em que a criança associa os nomes aos seus referentes até o momento em que cede lugar ao discurso interno (para si), em que começa a compreender as diferenças entre significado e significante, quando então passa ter controle sobre a própria conduta verbalizada, ou seja, tem a capacidade de pensar as palavras para si, sem a necessidade de expressá-las.

Para Vygotsky (2010, p. 425), a diferença entre discurso exterior e discurso interior é que o primeiro “é um processo de transformação de pensamento em palavra, é a sua materialização e objetivação”. Já o último, é processo “de sentido oposto que, caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento”. O discurso interior é a evolução do discurso egocêntrico (discurso de si para si), a sucessão se dá por meio de um

processo de interação social em que a linguagem desempenha o papel de instrumento mediador dotado de signos que opera a relação entre o sujeito e a realidade que o cerca.

Enquanto no discurso exterior (fala oralizada) os interlocutores compartilham a mesma situação e, para se comunicarem usam como recursos as abreviações: expressões faciais, a mímica, o gesto e a entonação; o mesmo não se verifica no discurso escrito, pois ele firma-se no significado formal das palavras, por isso, apresenta-se como a forma do discurso mais elaborada, e não representa ou reproduz a fala e seus atos com exatidão, embora seja a codificação da linguagem oral sistematizada conforme regras e princípios da gramática de determinada língua. Segundo Vygotsky (2010, p. 452) a escrita “é um discurso feito na ausência do interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge o apogeu”.

De uma forma geral, fica evidente que o desenvolvimento do psiquismo só pode ser compreendido dentro das circunstâncias históricas e culturais nas quais o homem vive e participa, por meio das relações sociais que são fundamentais no processo de aquisição da cultura. A apropriação da cultura, possível graças a utilização de instrumentos ou artefatos materiais e simbólicos, pelos quais o homem se apropria dos bens culturais produzidos pela humanidade, tem a linguagem como instrumento mediador. Nesse sentido, a linguagem funciona como instrumento da mediação, pois possibilita a relação entre o homem e seu meio social, histórico e cultural.

2.4.3 O pensamento verbal

Sobre o desenvolvimento do pensamento verbal, Vygotsky (2010), afirma que não se trata de “uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem”. Isto é, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se a partir de seu encontro com as palavras, ou seja, “depende dos *instrumentos de pensamento* da experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 149). A linguagem faculta a apropriação dos conhecimentos produzidos pela cultura e também a formação de conceitos científicos que se constroem nas situações de educação formal.

Sobre a formação de conceitos científicos e dos signos mediadores, Vygotsky (2010, p. 168-169) afirma que:

A formação dos conceitos ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. [...] O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade é, o processo de formação de conceitos, [...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra [...].

Visto que a formação completa dos conceitos resulta da intensa atividade das funções intelectuais superiores e, considerando o papel da escola na formação do pensamento teórico, principal fio condutor do desenvolvimento do intelecto, constatamos quão relevante é o papel do professor no ensino por meio da linguagem oral e escrita, assim como seu papel mediador nesse processo, organizando o trabalho educativo de forma que seus alunos se apropriem dos conceitos científicos.

A linguagem é, portanto, a principal ferramenta usada pelo professor para fazer a mediação, como também a ferramenta usada pelos alunos para se apropriarem dos conceitos científicos postos nos conteúdos curriculares. O signo ou a palavra são os meios adequados pelos quais o sujeito consegue dirigir suas operações mentais para construir os conceitos científicos.

Vygotsky (2010) explicita que o ensino e a aprendizagem são as formas de desenvolvimento mental do indivíduo. Nesse sentido, o ensino promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a formação de conceitos, ou seja, para desenvolver conceitos científicos é necessário desenvolver as funções psicológicas superiores e vice-versa, como a capacidade de abstrair, de sintetizar, de generalizar etc.

De acordo com o autor, enquanto os conceitos espontâneos são apreendidos no cotidiano, em situações de interação social do sujeito com os outros e com os objetos da realidade que o cercam, a apropriação dos conceitos científicos se dá em situações de ensino formal, intencionalmente dirigido, e que exige um grau mais elevado de abstração. Entretanto, a formação dos conceitos científicos não representa uma ruptura dos conceitos cotidianos precedentes, interligados em sua base, possibilitam ao sujeito incorporá-los e desenvolver sua

capacidade de abstrair, distinguir, sintetizar, inferir etc. A tomada de consciência pode ser compreendida com generalização dos processos psíquicos.

Segundo Vygotsky (2010, p. 290):

Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa.

Tendo o ensino formal tem um papel decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano, é a escola o espaço social privilegiado para as apropriações. O homem encontra na atividade educativa as condições adequadas para desenvolver-se e se constituir humanamente na vida social, mas entendemos que esse desenvolvimento humano depende de ações de ensino organizadas para promover a apropriação e objetivação dos conhecimentos, entre eles, os conceitos científicos.

2.5 Interação verbal na perspectiva de Bakhtin

A relação dialógica não se situa no sistema da língua, mas entre enunciados na comunicação verbal, sendo que a relação com o sentido é dialógica, assim como o ato de compreensão é dialógico. Só por meio de enunciados podemos estabelecer uma relação com a realidade e com o sujeito, portanto a dialogicidade não está no texto, mas no enunciado “concebido como um *todo de sentido*” (BAKHTIN, 1992, p. 351), A substância da linguagem é, portanto, a interação verbal, sendo esta um fenômeno social que se realiza através do processo de enunciação.

Bakhtin expõe que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo

ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1992, p. 125).

Assim, da interação entre os indivíduos socialmente organizados, os enunciados, sejam orais ou escritos, são a forma concreta da língua em seu processo de enunciação. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 114) “a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. O ato de enunciar é a movimentação de signos em palavras selecionadas pelos locutores que interagem entre si por meio do diálogo.

Nessa perspectiva, a palavra, como a materialização de signos, é decisivamente influenciada pelo contexto social, pela situação concreta, pelas relações sociais. Toda palavra é constituída por duas faces: “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. Assim, a palavra “[...] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 115).

Saber que a enunciação resulta da interação entre indivíduos determinados pelo meio social, histórico e cultural, nos leva a compreender o caráter dialógico da linguagem defendido por Bakhtin. Nessa perspectiva, na interação entre os diferentes interlocutores há um estreito diálogo entre os discursos estabelecidos por eles. Desse modo, a dialogicidade constitui-se não só na interação entre os indivíduos, mas também entre os discursos.

De maneira a compreender o modo pelo qual abarcamos nosso objeto de estudo buscamos elucidar os conceitos teóricos que emergem desse objeto em movimento, isto é, da linguagem em seu processo historicamente contextualizado. No próximo capítulo tratamos das tecnologias de informação e comunicação, ferramentas na educação a distância e descrevemos o AVA, espaço onde se materializam as interações escritas dos alunos e da professora, sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

*A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior inicial,
de atividade em comum,
quer sob a forma de comunicação verbal
ou mesmo apenas mental,
é a condição necessária e específica
do desenvolvimento do homem na sociedade.*
Alexis Leontiev

Neste capítulo conceituamos tecnologias de informação e comunicação (TIC) a fim de contextualizar historicamente a educação a distância no Brasil e descrever o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido pela IES pesquisada. A Educação a Distância é uma modalidade educacional com bases legais para oferecer cursos de graduação e pós-graduação realizados a distância ou alternando-se com momentos presenciais. Atualmente, essa modalidade utiliza principalmente tecnologias de comunicação e informação (TIC), no ensino e aprendizagem. De acordo com Kenski (2003, p. 33), tais tecnologias possibilitam diversas formas “de acesso à informação e à interação e viabilizam o aparecimento das escolas virtuais, modalidades de ensino a distância que abrangem todos os níveis e todos os assuntos”.

Introdução

Para abordar as TIC, recorreremos à conceituação de tecnologias no sentido mais amplo e sua relação com o homem na sociedade contemporânea. Segundo Kenski (2007, p. 15), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. As diversas tecnologias surgiram da necessidade de o homem produzir a vida e desenvolver os mais diferenciados instrumentos, equipamentos, ferramentas e recursos necessários à sua subsistência no mundo. Assim, as diferentes criações humanas, além de constituir as criações tecnológicas que avançaram nas últimas décadas, trazem nos objetos tecnológicos criados as marcas da atividade humana realizada das gerações precedentes.

O homem viveu, portanto, cercado por tecnologias, umas mais desenvolvidas que outras, de acordo com o momento histórico, o que indica o processo de constante evolução e inovação que se deu na área do conhecimento tecnológico. Nesse sentido, podemos afirmar que as tecnologias resultantes do desenvolvimento do homem, uma vez criadas e/ou aprimoradas, além de fazer parte das nossas atividades cotidianas, constituem-se artefatos ou instrumentos essenciais para a organização social e realização de tarefas fundamentais à sobrevivência humana, a exemplo do trabalho, da comunicação etc.

A própria escrita, que nasceu aproximadamente no ano 4000 a.C., na Mesopotâmia, pode ser vista como uma técnica desenvolvida pelo homem cuja forma inicialmente era pictográfica. Posteriormente evoluiu para a forma ideográfica e, finalmente, constituiu-se em um sistema arbitrário de signos tal como a concebemos hoje. (BAJARD, 1994). Sendo uma técnica criada pelo homem, a escrita também passou por um processo de evolução histórica.

Soares (2002) define as tecnologias da escrita como instrumentos das práticas sociais. Para essa discussão a autora traz a conceituação de Lévy (1993) que situa a tecnologia da escrita no campo das tecnologias intelectuais. A autora afirma que:

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Lévy (1993) inclui as tecnologias de escrita entre as tecnologias intelectuais, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes (observe-se o subtítulo de seu livro *As tecnologias da inteligência: “o futuro do pensamento na era da informática”*); esse autor insiste, porém, que as tecnologias intelectuais não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos. (SOARES, 2002, p. 144).

A autora retoma a questão da escrita como técnica no artigo *A reinvenção da alfabetização*, publicado na Revista *Presença Pedagógica*, ao tratar da aprendizagem da leitura e da escrita.

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (SOARES, 2012, p.15).

Considerar a escrita como uma técnica, conforme expõe Soares (2012), implica reconhecer sua construção histórica no processo de apropriação e objetivação dos homens, processo esse que é contínuo, pois a língua é um objeto dinâmico que se transforma nas práticas sociais. Para ensinar e para aprender a escrita, devemos atentar para o fato de que ela precisa ser conhecida em seus aspectos externos e internos. Só assim superamos as práticas pedagógicas que se restringem à cópia de palavras dentro dos limites impostos pela ortografia e exigências gramaticais normativas. Nessa perspectiva, é também indispensável conhecer o papel mediador do professor no ensino dos conteúdos curriculares organizados linguisticamente, de forma a oferecer aos educandos as instruções adequadas sobre os usos da linguagem verbal oral e escrita.

Antes de prosseguirmos, esclarecemos a diferença entre língua e linguagem. Bakhtin (1992, p. 124) afirma o caráter evolutivo e social da língua. Para ele, a língua não é um produto acabado que se transmite de geração em geração, mas a língua “dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”. A língua se constitui em função de seu uso social, visto que a enunciação é de natureza social, sendo esta o produto da interação verbal dos sujeitos do discurso. Para que haja a apropriação da língua, é necessário que os indivíduos “penetrem na corrente da comunicação verbal”, pois é esse “mergulhar” que faz com que haja o despertar da consciência e esta comece a operar. Para o autor “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem o psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 109).

Perini (2010, p.2) estabelece a diferença entre língua e linguagem, ao afirmar que “[...] a relação entre língua e linguagem é que uma ‘língua’ é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos ‘linguagem’”.

Kenski (2003, p. 18), salienta que “para todas as demais atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver”. Nessa perspectiva, a autora define tecnologia expondo que:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias. (KENSKI, 2003, p. 18).

Frente a essas considerações, salientamos que as finalidades, formas e habilidades que utilizamos em determinada tecnologia demonstram um tipo de técnica específica, que pode ser simples ou mais sofisticada dependendo do tipo de tecnologia empregada. Com base nesse entendimento, podemos afirmar que as técnicas permitem pôr em prática ou executar determinada atividade. Devido à complexidade que demarca as especificidades de determinadas tecnologias é preciso direcionar para campos específicos a fim de que os sujeitos usuários dessas tecnologias adquiram conhecimentos precisos que os capacitem a operá-las.

Para Kenski (2003, p. 19), de um modo geral, técnica e tecnologia podem ser entendidas como sendo:

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.

Assim, são vários os tipos de técnicas e tecnologias criadas pelo homem desde suas origens, se partirmos dos instrumentos produzidos pelas gerações que nos precederam a milhares e milhares de séculos atrás, tendo a mão como primeiro instrumento, passando pelos

instrumentos artesanais, para a atividade laboral de caça e pesca até chegar aos instrumentos tecnológicos produzidos pelas TIC, na sociedade contemporânea.

3.1 Educação a distância no contexto educacional brasileiro

O histórico da EAD no contexto educacional brasileiro aponta como primeira iniciativa a data de 1904, cujo marco foi a implantação das Escolas Internacionais, constituídas por organizações privadas norte americanas. Essas escolas ofereciam cursos pagos por correspondência sendo o material impresso escrito na língua espanhola. Portanto, nesse período o material impresso era a base da educação a distância.

Destacamos que, ao longo do século XX, o modelo de educação a distância continuou presente no cenário educativo brasileiro utilizando além dos correios, o rádio e a televisão, ainda que de forma restrita, pois, até meados da década de 1990, a educação a distância não era reconhecida como modalidade educacional limitando-se a cursos de formação básica, ao ensino técnico e ao ensino profissionalizante. Não havia, portanto, grande avanço da educação a distância nas esferas das instituições públicas ou privadas de ensino superior no país.

Uma nova fase para a educação a distância sobreveio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que lhe conferiu o caráter de modalidade educacional tal como a modalidade presencial e outras já reconhecidas. Portanto, a EAD é hoje uma modalidade educacional com bases legais para oferecer cursos de formação, graduação em nível superior e pós-graduação que podem ser realizados somente a distância ou conciliando momentos presenciais.

Nesta nova fase, a disseminação do computador e a popularização da *internet* constitui outro marco da EAD. Como expusemos acima, no contexto da educação a distância, as tecnologias digitais aumentaram as formas de comunicação. O computador conectado à *internet* e interligado mundialmente tornou-se uma ferramenta fundamental na educação a distância criando condições para as interações em ambiente virtual de aprendizagem.

Assistimos a um avanço mais acelerado da EAD na década de 2000. Dados divulgados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram o crescimento da EAD. O INEP iniciou a coleta de informações sobre os cursos na modalidade a distância em 2000 e confirma esse crescimento por meio de dados

apontados no Censo do Ensino Superior divulgado em 2010. De acordo com o Censo (2010) o crescimento dos cursos a distância corresponde a um total de 14,6% do número de matrículas. Enquanto os cursos presenciais somam um total de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de cursos de licenciatura e 545.844 matrículas de cursos no nível tecnológico; a educação a distância, por sua vez, soma 426.241 matrículas em cursos de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos. Portanto, o percentual representativo de licenciatura a distância corresponde a 46% para 17,0% na modalidade presencial.

3.2 As tecnologias de informação e comunicação

As TIC surgiram da intensa evolução do sistema de informação e da comunicação durante o processo de globalização que ocorreu no mundo, nas últimas décadas do século XX. Os recursos provenientes dessas tecnologias garantiram novas formas de produção e propagação da informação e comunicação no mundo, exercendo influência nas relações sociais, em vários contextos de ordem social, econômica, política e educacional.

Originaram-se do processo da revolução tecnológica iniciada em 1970, intensificada na década de 1980, emergiram na última década do século XX, nos anos de 1990, conforme a dinâmica daquele momento histórico marcado pelo capital neoliberal. Tais tecnologias passaram a funcionar como ponte de integração entre pessoas, aceleradoras da economia, transformadoras do trabalho e dos processos de comunicação social.

As TIC compreendem uma mixagem da linguagem oral, escrita, som, imagem e movimento. Ressaltamos nesse ponto, que a linguagem em suas diferentes formas e função, também é uma tecnologia usada pelo homem para se comunicar. Ao lado da linguagem oral e escrita, Kenski (2007, p. 31) apresenta uma terceira linguagem que é a digital. Esta linguagem reúne aspectos da oralidade e da escrita, portanto, é a linguagem verbal que demarca o universo das TIC, sendo de característica “simples”, formada por códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. Portanto, os códigos binários compõem-se “de uma linguagem síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos”. Essa linguagem baseada “no acesso ao computador e todos os seus periféricos, à *internet*, aos jogos eletrônicos” trouxe “mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento” (KENSKI, 2007, p. 33).

A sigla TIC representa uma convergência de tecnologias, cujo objetivo é informar e comunicar através de multimeios. Comporta atividades munidas por recursos da informática, da computação e seus componentes operacionais: *softwares* e *hardwares*. A *internet* é considerada a tecnologia que reconfigurou o sistema de comunicação, instaurou uma nova cultura, novas formas de interação, novas práticas, ordenando a relação social no contexto hodierno.

No campo da EAD, a *internet*, ampliou a forma de comunicação, uma vez que permite o contato direto, num dado momento, entre pessoas em qualquer lugar do mundo por meio de som, imagem e texto, acessados por *e-mail*, salas de bate-papo, fórum, e muitas outras formas, além de proporcionar ao espaço virtual a característica de ser atemporal.

Para Mill (2010, p. 302), as TIC trouxeram para EAD a capacidade de melhor gerenciamento dos processos avaliativos por meio de tecnologias como “leitura biométrica, provas digitais com senhas e horários para abertura e fechamento do sistema, sistemas de segurança dos ambientes virtuais de aprendizagem”. Segundo o autor, no aspecto interatividade, a *internet* aumentou as possibilidades de comunicação entre professores e alunos viabilizada por suas ferramentas e dispositivos técnicos, que influenciaram a interatividade no espaço da modalidade de educação a distância.

De acordo com Pino (2003, p. 284), a penetração inexorável das TIC nas áreas sociais fez com o que a população se movesse a fim de se adequar “às novas condições que essas tecnologias impõem na vida cotidiana”, pois, “a informatização crescente coloca todo mundo, até os excluídos da rede universal de comunicação, diante da necessidade de lidar com essas tecnologias”.

No contexto das tecnologias digitais criou-se um novo suporte educacional, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os quais foram colocados a serviço da educação a distância, para as atividades de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e modalidade de educação, inclusive de formação profissional para a docência, seja na formação inicial seja na formação continuada, na graduação e pós-graduação. Esta nova modalidade de ensino vem sendo sustentada por uma concepção política de democratização do ensino superior, apoiada por políticas públicas em âmbito nacional.

3.3 Ambientes virtuais de aprendizagem

O conceito de virtual exige uma reflexão teórica. Assim, buscamos uma discussão mais aprofundada do significado de virtual em Lévy (1999).

Segundo o autor, o virtual pode ser entendido:

[...] em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela “realidade virtual” decorre em boa parte da confusão entre esses três sentidos. Na acepção filosófica, é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. (LÉVY, 1999, p. 47).

Compreendemos, assim, o virtual como tudo que existe em potência e não em ato, que pode se atualizar mesmo sem assumir a forma concreta efetiva, isto é, uma presença física. Lévy (1996, p.15) explica que no sentido etimológico, “a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado, por sua vez, de força, potência”. Percebemos o virtual por meio de sua atualização em alguma forma de exibição numa realidade particular, a exemplo da informação digital. Segundo Lévy (1999, p. 48) “pode ser qualificada de virtual na medida em que é inacessível enquanto tal ao ser humano”, mas se torna perceptível ao homem no momento em que se atualiza “em alguns lugares, agora ou mais tarde, em textos legíveis, imagens visíveis sobre tela ou papel, sons audíveis na atmosfera”. Outra característica do virtual reside na sua autonomia em relação às coordenadas espaço-temporal. Desse modo, o virtual é dinâmico, não restrito às limitações impostas pela distância físicas entre sujeitos, em uma determinada comunicação interativa.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto escrito não se cristaliza em determinado suporte físico, uma vez que no momento em que é lido, em lugares e tempos diferentes, apresenta-se como uma entidade desterritorializada, portanto é virtual. De acordo com Lévy (1996, p. 35), “desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte físico. Essa entidade atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópia”.

Aqui, destacamos que a escrita se desterritorializa em se tratando de circunstâncias nas quais a comunicação não pode ser realizada através da linguagem oral entre interlocutores presentes, a escrita entra em operação, visto que transmite a comunicação na ausência de um interlocutor no espaço e no tempo. O texto escrito atualiza-se por meio da leitura, nas palavras de Lévy (1996, p. 35) “ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações”. Nesse sentido a chamada escrita digital realiza-se em tempo e espaço que não se repetem para quem escreve e para quem lê na comunicação escrita.

Para Almeida (2003), os ambientes virtuais de aprendizagem são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design educacional*, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA, 2003, p. 303, grifo da autora).

Nessa perspectiva, compreendemos que a constituição de um ambiente virtual de aprendizagem ocorre a partir de recursos (ferramentas como fórum, *chat*, biblioteca virtual e muitos outros) disponibilizados em determinada plataforma. Portanto, a definição dos recursos estabelece a funcionalidade do AVA no contexto educacional, ou seja, como as atividades de ensino e aprendizagem serão desenvolvidas, a partir de conteúdos escolares em ambientes virtuais.

De acordo com Kenski (2007), a década de 1990, apresenta grandes inovações tecnológicas como a criação do *browser*, primeiro navegador para a *web*, sendo os mais conhecidos os navegadores *Explorer* e o *Netscape*. O uso da *internet* se estendeu para a área comercial, e, além disso, a introdução de programas como o *Windows* redimensionou as formas de organização e apresentação das informações na tela do computador. Assim, as informações deixaram de ser representadas apenas no modo gráfico, mas incorporaram em si as imagens.

Esse contexto marca o surgimento dos primeiros planos de construção de programas de cunho educacional ofertados por empresas e universidades. Desse modo, os ambientes

virtuais de aprendizagem constituem-se de *softwares* baseados na *internet*, ou seja, são programas provenientes do desenvolvimento tecnológico voltados para as atividades educacionais. Tais programas caracterizam-se como um espaço virtual em que se dá a interação entre professores e alunos, nas atividades de ensino e aprendizagem, por meio de ferramentas sofisticadas como fóruns, conferências, salas de bate-papo, *blogs*, *portfólio*, entre outras ferramentas. As instituições que oferecem cursos na modalidade de educação a distância utilizam a *internet* como principal meio de acesso às atividades, aos conteúdos e às interações em ambiente virtual.

De acordo com Kenski (2007, p. 96), os ambientes virtuais são basicamente de dois tipos: “o primeiro, desenvolvido com base em um servidor *web*, utiliza sistemas abertos ou distribuídos livremente na internet”, enquanto “o outro corresponde aos sistemas que funcionam em uma plataforma chamada proprietária”. Isso possibilita aos sistemas de ensino a opção para oferecer cursos em ambientes nacionais como o TelEduc, “desenvolvido no Brasil pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp”, (KENSKI, 2007, p. 97). A *AulaNet*, um sistema em desenvolvimento na PUC do Rio de Janeiro que fornece recursos à educação a distância, é outro exemplo. As plataformas proprietárias são sistemas pertencentes a empresas ou universidades estrangeiras, como a plataforma *Moodle* (gratuito) ou *Blackboard* (pago).

A seguir, descrevemos o ambiente virtual de aprendizagem da IES pesquisada com a finalidade de conhecermos as ferramentas de informação e comunicação que dão sustentação à linguagem escrita nas atividades de ensino e aprendizagem do curso de Letras, bem como o papel dos sujeitos da atividade educativa que chamamos de sujeito cognoscente (alunos) e sujeito mediador (professor).

Apresentamos a descrição do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Letras da universidade pesquisada com base nas informações do PPP (2011), do próprio AVA e das entrevistas (2012) com a professora gestora do curso.

Em se tratando de atividades a distância no ambiente virtual de aprendizagem da instituição pesquisada, compete aos professores responsáveis e tutores a responsabilidade por esta tarefa.

Sobre a metodologia no AVA, a professora gestora afirma que:

[...] considera que o indivíduo constrói seu próprio conhecimento principalmente por meio de suas estruturas mentais. O aluno compõe o seu

conhecimento na medida em que o que lê, vê, ouve, sente e toca é testado contra o conhecimento anterior e, se for viável, pode formar um novo conhecimento. Dessa forma a abordagem construtivista oportuniza uma aprendizagem mais significativa pela oportunidade que o sujeito tem de dividir conhecimentos e experiências. Nessa proposta metodológica, o professor deixa de ser o eixo do processo de ensino-aprendizagem e o aluno passa ser ativo e autônomo na construção de seu conhecimento, inclusive por meio da interação com o meio e com os sujeitos. O papel do professor, enquanto agente promotor do processo de aprendizagem é o de desafiar, motivar e remotivar o aluno para a exploração, a reflexão e a descoberta de novos conhecimentos. A sala de aula passa a ser um espaço de maior prazer e o Material Didático bem produzido é uma ferramenta que favorece uma atividade exploratória e lúdica. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

Com base na afirmativa acima, podemos identificar a concepção construtivista da professora gestora no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na construção do conhecimento pelo aluno, por meio de um ambiente agradável e material didático adequado. Se o aluno, conforme afirma a professora gestora, constrói o “conhecimento na medida em que o que lê, vê, ouve, sente e toca é testado contra o conhecimento anterior”, e, se o AVA possibilita apenas a leitura e a escrita, uma vez que não há comunicação sincrônica por meio de videoconferência ou *chats*, parece-nos que o processo de apropriação de novos conhecimentos fica comprometido. Se o papel do professor “é o de desafiar, motivar e remotivar o aluno para a exploração, a reflexão e a descoberta de novos conhecimentos”, supõe-se que haja um processo de interação verbal entre a professora responsável-tutora e os alunos, e entre os alunos que se configure como espaço de interlocução permanente.

Para participarem das atividades disponibilizadas no AVA da IES pesquisada, os alunos do curso de Letras recebem uma identidade de acesso chamada de *login* e uma senha para entrar na página do curso onde se localizam os conteúdos e as ferramentas.

Como mencionamos anteriormente, o ambiente virtual de aprendizagem são programas (*softwares*) desenvolvidos para montagem e administração de cursos ou disciplinas exclusivamente via *internet* com foco nas atividades de ensino e aprendizagem *online*. Mostramos também que os ambientes virtuais podem se originar de *softwares* livres, isto é, são gratuitos e disponibilizados livremente para as instituições que queiram cadastrar cursos em páginas próprias ajustadas à plataforma, ou “corresponde aos sistemas que funcionam em plataformas chamadas proprietária”, segundo Kenski (2007, p. 96). O acesso a esses ambientes situa-se no âmbito da empresa que os desenvolve e os disponibiliza por meio de licença sob um custo determinado.

A EAD utiliza diversas ferramentas de comunicação para estabelecer um grau maior de interatividade e dialogicidade. Nessa perspectiva, a universidade pesquisada criou em 2009 o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizado para todos os cursos a distância e também para os presenciais. Seu objetivo é reforçar “a comunicação presencial e online, que já ocorria com o suporte de outras mídias: material impresso, correio eletrônico, DVDs, telefonia e internet”. (PPP, 2011, p. 22).

Segundo o PPP (2011), a proposta pedagógica de educação a distância para o Curso de Letras, de acordo com as teorias construtivista (Piaget) e sociointeracionista (Vygotsky,) orientou o planejamento para criar o ambiente virtual de aprendizagem, conceituando-o:

[...] como recurso pedagógico que favorece a interação aluno-professor e aluno-aluno, tornando possível a construção do conhecimento individual e coletivo. A adoção dessas abordagens realça o papel do aluno como ator principal do processo e exige-se do docente novas competências e habilidades uma vez que atua como mediador, provocador e incentivador do estudo e da aprendizagem. As novas formas de comunicação e interação se tornam possíveis com a utilização das tecnologias e possibilitam garantir o sucesso da proposta. (PPP, PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 22,24).

Destacamos da citação acima o foco no aluno no processo de aprendizagem, evidenciando o papel mediador do professor apenas como um facilitador, que coloca nas tecnologias “o sucesso” dessa proposta. Nessa perspectiva, o ambiente virtual seria o recurso pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem e não a linguagem escrita como instrumento mediador.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem está hospedado na plataforma da própria instituição, sendo que o acesso ao ambiente se dá por meio do *site* da universidade onde se localiza a página principal, a qual dispõe de uma área exclusiva para o acesso através de um *login* no *Acesso Exclusivo*, o qual permite a inserção dos alunos e professores ao ambiente e aos seus meios, denominada *Área do Aluno* ou *Área do professor*.

A interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem constitui-se em um ambiente usado para gerenciar as interações entre professor responsável e alunos, tutor e alunos, preceptores e alunos e entre alunos, envolvidos no processo pedagógico. Seus recursos tecnológicos e ferramentas de comunicação estão distribuídos em duas áreas: área do aluno e área do componente curricular. A primeira, conforme descreve o PPP (2011 p. 29), “disponibiliza

funcionalidades em relação ao seu curso como um todo, bem como acesso a informações administrativas e às ferramentas de ambiente”, tais como: “área acadêmica do curso; área de interatividade; área administrativa; área de ambiente e área de ajuda”. A segunda, “corresponde ao ambiente específico para os componentes pedagógicos e é composto por ferramentas que possibilitam organizar, desenvolver e dar suporte ao processo de aprendizagem EAD, tais como: agenda, atividades, fórum, biblioteca virtual, portfólio”. (PPP, 2011 p. 29).

Em outras palavras, as áreas acima citadas são o *locus* no qual a prática pedagógica se concretiza. Salientamos que as interações dos interlocutores – professores e alunos – situados em ambientes virtuais são viabilizadas por meio de um instrumento cuja função é mediar as interações: a linguagem escrita. Em tais interações estão presentes os significados e os sentidos atribuídos aos conteúdos curriculares do curso, em nosso estudo são às concepções de linguagem. Ao analisar os significados e sentidos atribuídos pelos alunos aos conceitos de linguagem podemos compreender o papel instrumental da linguagem escrita no AVA, considerando ser esse o principal *locus* de aprendizagem dos alunos.

No AVA, o componente curricular *A linguagem verbal e o contexto* (1ª etapa) é formatado em espaços reservados aos componentes pedagógicos. Esta área compõe-se de “ferramentas que possibilitam organizar, desenvolver e dar suporte ao processo de aprendizagem EAD, tais como: *agenda, atividades, fórum, biblioteca virtual, portfólio*”. (PPP 2011, p. 29).

De acordo com o PPP (2011), no AVA, as ferramentas são organizadas para que o docente publique as atividades, os conteúdos e faça orientações e demais ações relacionadas ao exercício da docência a distância. Aos alunos, as ferramentas de comunicação possibilitam o acesso às atividades e aos conteúdos, o contato com materiais didáticos destinados a complementar os estudos, a interação com outros alunos.

3.3.1 Ambiente virtual de aprendizagem: área do professor

Segue a descrição das ferramentas que compõem a área reservada ao professor no ambiente virtual de aprendizagem da universidade pesquisada.

O menu da *área acompanhamento* disponibiliza ao professor a ferramenta *Avaliações*, em que se pode ter o acesso às avaliações continuadas em cada etapa e às atividades de

aprendizagem. Semelhante a uma caixa de *e-mail*, pela *Central de mensagens* é possível enviar e receber mensagens, inclusive arquivos anexados. O *Diário de bordo* possibilita aos alunos fazerem anotações sobre o curso e sobre o componente das etapas do curso, registrar suas experiências. A *Ficha de alunos* permite o acesso aos dados pessoais e acadêmicos dos alunos por meio de seus RA ou nomes. *Fórum do curso* é o espaço para discussão e trocas de ideias relacionadas a determinado assunto, trata-se de uma ferramenta de comunicação assíncrona, visto que a comunicação entre os participantes não acontece em tempo real. A ferramenta *Orientações de estudos* apresenta as atividades a serem realizadas nas quinzenas e orientações sobre como os alunos devem realizá-las. *Perfil* trata-se de um espaço reservado para apresentação geral de professores e alunos. A ferramenta *Pontuação* expõe a pontuação prevista para as atividades, bem como a pontuação alcançada pelos alunos e a nota final, com a opção *imprimir*. Na ferramenta *Portfólio* são reservadas as postagens de textos, a partir das atividades propostas pelos professores. *Relatório de pontuação – dependência e relatório programação* é um espaço para o cronograma das atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Na área *acadêmica*, o primeiro espaço é o *acervo digital* que disponibiliza a opção de A a Z correspondente a endereços eletrônicos que permitem o acesso às publicações nacionais e estrangeiras, à bibliotecas internacionais, a *links* de Organizações não-governamentais (ONGs) e instituições governamentais, como IBAMA, MEC, a trechos de livros e temas variados. Em *Acervo do polo* consta uma relação de obras e quantidade de livros disponíveis na biblioteca do polo escolhido para esta pesquisa. A ferramenta *Agendas do curso* marca as datas para realização das avaliações e atividades avaliativas. Há três opções de agendas: *Agendas do curso*, *Agendas Componentes*, *Agendas Dependência*. Esta última possui três espaços que apresentam *Modelo dependência*, *Atividades por componentes* e *Atividades por alunos*. O espaço *Bibliotecas do curso* oferece referencial obrigatório, com matérias sobre as oficinas de aprendizagem, os seminários de integração e outras atividades. No interior de *Componentes especiais* há espaços para lançamentos de relatórios referentes à *Prática de ensino*, *Projetos Integrados*, *Estudos Independentes*, Trabalho de Conclusão de Curso, *TCC*, Trabalho de Construção de Aprendizagem, *TCA*. *Estágio* é um espaço reservado para assuntos do estágio obrigatório. Em *Material de apoio* são postados arquivos em pastas, cujos temas são: *estágio*, *material PROES*, *material TIC*, *marketing* e outros. O espaço *Pearson - biblioteca virtual* não estava acessível no momento em que fizemos esta descrição. Em *Programação*, ao preencher o espaço referente ao *polo*, ao *núcleo*, ao *curso*, à *turma*, ao *currículo* e à *etapa*, abrem-se calendários que datam todas as atividades que garantirão o

andamento dos cursos, a exemplo dos encontros presenciais, previsão de início da próxima etapa, fechamento das quinzenas, divulgação de resultados das atividades do AVA, etc. O espaço *Raios-X* apresenta o *Raio-X do aluno* para armazenar informações pessoais e situação acadêmica; o *Raio X do tutor* guarda informações pessoais e registro de suas ações como tutor e, ainda, *Raio X da sala de aula*. *Relatório de estágio* constitui-se o último espaço da *Área acadêmica*. Esta área apresenta espaços semelhantes em designação e função à algumas ferramentas da *Área acompanhamentos*. São eles: *avaliações*, *diário de bordo*, *portfólio*, *orientações de estudos*, *pontuação ficha de alunos*, *avaliações*, *biblioteca do curso*, *calendário*, *componentes especiais*, *diário de bordo*, *estágio*, *ficha de alunos*, *material de apoio*, *orientações de estudo*.

A *área interatividade* disponibiliza ao professor a ferramenta *blog*, recurso usado para postagens de atividades mostrando o percurso de aprendizagem dos alunos, os quais podem tecer comentários sobre determinado assunto. *Central de mensagens* é a ferramenta destinada ao envio e recepção de mensagens. Para os alunos, esta ferramenta permite expor questionamentos e dúvidas sobre correções de avaliações continuadas e presenciais. É também uma ferramenta de interação com gestor do curso, professores, coordenadores, profissionais de suporte tecnológico, os quais tratam assuntos relacionados ao espaço EAD e, ainda, para a comunicação entre os alunos. *Fórum do curso* é uma ferramenta de comunicação de caráter permanente de interação entre alunos, alunos e professor, alunos e tutor que visa a construção do conhecimento coletivo sobre determinado tema abordado no conteúdo e nas avaliações, sendo as mensagens enviadas e visualizadas pelos participantes que acompanham a discussão. O *Fórum* não pontua para avaliação, por ser tratar de *um espaço coletivo de construção do conhecimento* que trata de assuntos relativos ao entendimento dos componentes *curricular*. A ferramenta *perfil* disponibiliza informações pessoais e acadêmicas de professores e alunos. *Sala de convivência* é a última ferramenta da *área interatividade*. A função desta é possibilitar um bate papo sobre assuntos diversos entre alunos e alunos e professores e alunos.

Na área denominada *ambiente* o professor tem acesso a duas ferramentas: *temas* e *troca de senha*. A primeira oferece recursos de cores e sugestões de planos de fundo para personalizar a área de acesso às ferramentas, a outra, permite a mudança de senha. O menu da *área Tutorias* dispõe das seguintes ferramentas: *como pontuar o fórum* que disponibiliza um tutorial para o professor acompanhar a participação quantitativa dos alunos, visualizando a quantidade de mensagens postadas no fórum e, também, fazer a pontuação das participações. A ferramenta *correção via protocolo* apresenta um tutorial que orienta o lançamento de notas

presenciais via protocolo. As ferramentas *a estrutura da Ead, manual do aluno dos cursos Ead, manual mapa geral, manual preceptor* apresentam informações gerais sobre Educação a Distância e sobre procedimentos de alunos e profissionais nessa modalidade. As outras ferramentas da área *tutoriais* são: *mapa de dependências*, que permite o *download* de um mapa de disciplinas com carga horária de 90 horas e uma avaliação presencial. A ferramenta *mapa de vigência de dependências* permite fazer o *download* do mapa. *Netiqueta* possibilita baixar um tutorial que indica regras básicas de etiquetas para o bom uso da *web*, especificamente, o uso do ambiente virtual de aprendizagem. A ferramenta *primeiros passos*, permite o acesso a um tutorial que apresenta o AVA e o funcionamento das ferramentas nele dispostas. Em *segurança na internet* há um *link* de acesso a uma cartilha que trata esse tema.

A ferramenta *coletores de dados*, na área *ajuda*, encontramos um texto informativo e um atalho de acesso a um vídeo sobre os recursos disponíveis na Tecnologia de Informação - *TI* da universidade pesquisada para fazer o controle de frequência dos alunos a eventos institucionais. A ferramenta *sugestões* serve para o usuário emitir sugestões ao curso, via *e-mail*. A ferramenta denominada *tutoriais* é destinada ao relatório de estágio. *Webmail* na área *ajuda* apresenta um texto informativo sobre a última mudança no acesso do *e-mail* institucional e orientações para a utilização dos recursos que permitem o acesso a esse *e-mail*.

3.3.2 Ambiente virtual de aprendizagem: a área do aluno

Feita a descrição da área do professor, passamos à descrição das ferramentas que integram a área reservada ao aluno para apresentarmos as ferramentas que possibilitam desenvolver as atividades curriculares e viabilizam as interações verbais escritas entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, na educação a distância.

Área do aluno é assim denominada por disponibilizar a esse o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem que oferece os recursos tecnológicos de informação e comunicação, os quais permitem desenvolver as atividades a distância por meio da *internet*. Essas ferramentas possibilitam o acesso às informações administrativas, pessoais, acadêmicas.

Visto que algumas ferramentas disponíveis na área do professor também compõem a área do aluno, tendo a mesma funcionalidade, evitamos a repetição de informações, por isso descrevemos somente aquelas específicas desse espaço, mas mencionamos todas que formam o conjunto de determinada área.

No espaço *acadêmico* constatamos as ferramentas: *acervo digital, acervo do polo, agendas do curso, arquivos de estágio* que guardam materiais referentes à documentação de estágio em que o aluno pode fazer o *download* de documentos para o estágio. No espaço acadêmico, há ainda as ferramentas: *bibliotecas do curso, iniciação científica*, espaço com informações sobre como participar de projetos de iniciação científica e a *Pearson* que é uma biblioteca virtual.

No ambiente *interatividade* verificamos as seguintes ferramentas: *blog, fórum das oficinas, sala de convivência*. As ferramentas que compõem o espaço *administrativo* são: *alteração de endereço, boletim*, onde o aluno pode saber a quantificação conferida o seu desempenho acadêmico, *documentações pendentes, documentos autenticados, frequência* em que o aluno faz o controle de sua frequência, *mensalidade 2ª via, pontuação, programação e protocolos*. O espaço *ambiente* oferece ao aluno temas e troca de senha. O espaço *tutoriais* é uma ferramenta que apresenta informações gerais sobre o curso e orientações sobre o uso de alguns ambientes dispondo de tutoriais com orientações diversas. São elas: *acessando o AVA, ativar boas vindas, biblioteca virtual, como alterar perfil, como trocar a foto, estrutura da EAD da universidade, manual do aluno dos cursos EAD, manual do preceptor, netiqueta, segurança da internet, sobre avaliações, sobre o fórum, sobre pop-ups*.

As informações acima descritas mostram que, no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras pesquisado, as atividades desenvolvidas a distância por meio da *internet* não se realizam com o uso de ferramentas de comunicação em tempo real, a exemplo de *chat* (sala de bate-papo) e da videoconferência (imagens e interação verbal oral), em que a interação acontece de forma síncrona, ou seja, é imediata. Verificamos que as ferramentas como o *blog, portfólio, fórum, diário de bordo, o webmail* (envio e recepção de mensagens e arquivos em anexados) e outras ferramentas dos cursos são ferramentas de comunicação assíncrona, ou seja, não é imediata.

De acordo com a professora gestora, os professores responsáveis pelos componentes curriculares têm menos tutoria em razão de elaborarem materiais. Eles atendem uma média de 70 a 80 alunos e desempenham outras atividades como correção de provas e outras tarefas. Segundo LG01 à maioria dos docentes é reservada uma carga horária de vinte horas semanais para esse atendimento. Estas vinte horas são “[...] distribuídas entre as atividades docentes, ainda não há como especificar quantas horas são destinadas para atendimento aos alunos”. (ENTREVISTA 2, LG01, 2012).

Procuramos saber sobre quais seriam as limitações do AVA e a gestora do curso nos fez saber que:

Assim como toda ferramenta destinada a um curso a distância, possui limitações sim, principalmente no que se refere a autonomia e na criatividade do docente. Em contrapartida, o AVA foi elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD, são usados para complementar as aulas presenciais. Além disso, permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ENTREVISTA 2, LG01, 2012).

Em se tratando do ambiente virtual de aprendizagem da IES pesquisada, a professora gestora afirma que as interações acontecem por meio de diversos acessos que possibilitam a comunicação entre professores e alunos, sendo a central de mensagens, via ambiente virtual de aprendizagem o meio de acesso mais usado, seguido pelos “fóruns de discussão que também é espaço de interação”. (ENTREVISTA 2, LG01, 2012).

3.4 As licenciaturas em Letras: Português-Inglês e Português-Espanhol

O PPP (2011), documento em que levantamos os dados sobre as licenciaturas em Letras, foi estruturado a partir da concepção de educação norteadora dos princípios sustentados pelo Instituto de Formação de Educadores e das normas contidas em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), os Pareceres n.º CNE/CP 009/2001 e CNE/CP- 028/2001, de 02 de dezembro de 2001; os decretos n.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005, n.º 2.561 de 27 de abril de 1998; as portarias n.º 301 de 7 de abril de 1998, n.º 1871 de 02 de junho de 2005, as resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e CNE/CES n.º 18, de 13/03/2002. Além do PPP (2011), foram coletados dados sobre as licenciaturas de Letras por meio de duas entrevistas com a professora-gestora.

De acordo com o PPP Português-Inglês (2011, p.5), o objetivo das licenciaturas do curso de Letras é “formar professores de língua e literatura dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, comprometidos com o pleno desenvolvimento humano e

com capacidade crítica para compreender de forma contextualizada os elementos que caracterizam a ação educativa”.

O curso de Letras para ambas as habilitações têm a duração de 3 anos (36 meses) e apresenta carga horária que perfaz um total de 3668 horas distribuídas por meio de uma organização curricular comum a ambas as licenciaturas. As duas licenciatura dividem-se em 6 etapas, sendo que cada etapa tem a duração de 6 meses. A carga horária dos cursos é operacionalizada por meio de materiais didáticos impressos e digitais.

A universidade pesquisada foi credenciada em 2005, pela Portaria 1.871 do MEC (Ministério da Educação e Cultura) para ofertar cursos superiores e cursos de pós-graduação *latu sensu* na modalidade de educação a distância. Conforme consta no PPP Português-Inglês (2011, p. 7), em sua primeira versão, a gestão do curso “inclui parcerias que permitam o atendimento aos municípios da área de abrangência inicialmente delineada para a oferta desse curso”.

No PPP Português-Inglês (2011) são apresentadas concepções, perspectivas e teorias educacionais com objetivo de estabelecer as bases que subsidiam o ensino e a aprendizagem na Instituição de Ensino Superior. A educação é compreendida de acordo com pressupostos da concepção humanista, a formação de professores na perspectiva multiculturalista crítica, sendo o conhecimento concebido como:

[...] uma construção dinâmica, contínua e progressiva da prática social, como um meio de promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, de maneira a tornar pertinente e significativo a complexa e plural realidade em que vivemos. É também concebido como recurso a ser mobilizado para se desenvolver saberes que permitam interferir na realidade física e social, identificando os desafios e problemas colocados pela vida em sociedade, tratando-os sob diferentes óticas, buscando soluções que possam garantir a inclusão da diversidade humana e sem nunca renunciar aos valores humanos e éticos que promovam o ser. (PPP, PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 6).

Segundo o PPP Português-Inglês (2011, p. 4 e 5), que tomamos para análise, visto que ambos os projetos são similares, diferenciando-se apenas na questão do ensino da língua estrangeira, a interdisciplinaridade emerge como fator necessário à atividade pedagógica, entendendo, para tanto, ser a interdisciplinaridade imprescindível ao trabalho pedagógico, com vistas à transdisciplinaridade, que não se traduz por “diluir as teorias, os métodos e as

técnicas dos diferentes campos do saber em um todo amorfo e eclético”; mas para “se valer dos saberes específicos das diversas áreas do conhecimento, no tratamento das questões postas”.

De acordo com o PPP Português-Inglês (2011), a teoria da complexidade de Edgar Morin constitui o ponto de partida das propostas curriculares das licenciaturas em Letras, juntamente com contribuições de disciplinas como a filosofia, a sociologia, a história, a psicologia, a antropologia e outros campos do saber. Integram-se a essas concepções a visão de teóricos como Freinet, Giroux, Piaget, Vigotski, Paulo Freire, Peter Berger, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Tomaz Tadeu da Silva, Otto Peters, Eduardo Chaves, Myrtes Alonso, José Manuel Moran Costa e Vani Kenski.

A educação é concebida no PPP Português-Inglês (2011) “como um processo de conquista de novos conhecimentos”, face às diferentes “formas de construção das novas relações entre as pessoas e os conhecimentos”. Cabe a linguagem e a história a função de nortear a educação, isto é, o conhecimento está intrinsecamente vinculado ao contexto sócio-histórico e cultural e à dimensão linguística, visto que a linguagem “mais do que qualquer outra”, dá ao ser humano as características que lhes são próprias. (PPP, 2011, p. 6).

Instituir o curso de Letras teve como fator motivador “a significativa experiência dos docentes do Instituto de Formação de Educadores no processo de implementação do Projeto Político Pedagógico, assim como “as iniciativas de implantação progressiva das novas tecnologias da informação e comunicação e da metodologia de EAD nos cursos oferecidos conforme metas estabelecidas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2003-2007”. (PPP, 2011, p. 7).

Quanto aos referenciais teóricos que dão sustentação aos conteúdos específicos, procedem “das correntes linguísticas da Análise do Discurso (AD), da Linguística da Enunciação, da Linguística Sócio-Interacionista e da Linguística Textual”. (PPP, 2011, p. 6). A concepção pedagógica é apresentada segundo Vygotsky e Piaget, sendo a elaboração do material didático nas formas impressa e online fundamentada em “Arredondo Castillo e Cabrerizo Diago (2009)”. Este material didático é “estruturado em Unidades Didáticas que se constituem em um conjunto organizado de forma integrada e sequencial que possibilitam um sentido único à proposta didática”. (PPP, 2011, p. 8).

Ao fundamentar-se na abordagem vigotskiana, o PPP (2011):

[...] volta sua atenção para os papéis dos alunos em atividades colaborativas e para a natureza das tarefas desempenhadas. A teoria interacionista de Vygotsky – tendo como enfoque principal a interação social para a aprendizagem - sustenta a proposta do curso na modalidade EAD e fundamenta o desenho instrucional do material didático impresso e on line, a escolha dos recursos pedagógicos e das ferramentas de comunicação que possibilitam a mediação do processo de aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que favorecem a interação aluno-professor e aluno-aluno, viabilizando a construção do conhecimento individual e coletivo. (PPP, PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 8).

Nesta citação, é exposta outra teoria, não mais Piaget (construtivismo), mas a perspectiva vigotskiana, aqui denominada “interacionista”, que, de acordo com o texto, sustentaria a proposta do curso e fundamentaria “o desenho instrucional do material didático impresso e *on-line*” e até mesmo as “ferramentas de comunicação”. Da perspectiva teórica que escolhemos para subsidiar este estudo não seria possível conciliar as duas teorias, o construtivismo de Piaget e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que elas se contrapõem na essência, enquanto a primeira concebe a aprendizagem um processo de construção de dentro para fora, Vygotsky afirma ser a aprendizagem um movimento de fora para dentro, do social para o indivíduo, das relações intersíquicas para o intrapsíquico.

O desenvolvimento do curso em ambas as habilitações concilia momentos presenciais e momentos a distância. Na entrevista, a professora gestora, ao responder sobre os momentos presenciais, esclarece que:

Os momentos presenciais acontecem da seguinte maneira. No curso de Letras, temos três (3) currículos em vigência. Os alunos que ingressaram até o ano 2011, estão nos **currículos antigos I e II**, portanto, em uma etapa, eles têm os Seminários de Integração, com dezesseis (16) horas de duração, dois em cada etapa; no máximo quatro (4) Oficinas de Apoio à Aprendizagem com oito (8) horas de duração cada uma.

Já os alunos que ingressaram em março de 2012, estão **no currículo III**, para este currículo temos dois padrões de encontros, visando atender ao aluno a distância em horários e dias diferenciados. **No padrão mensal**, os encontros acontecem uma vez ao mês, no sábado e no **padrão quinzenal** os encontros são a cada quinzena, nas terças-feiras, noturno. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

De acordo com a professora gestora, no currículo III, que é o mais atualizado, os encontros acontecem cinco vezes em uma etapa, ou seja, num espaço de seis meses que são

divididos “entre encontros e oficinas que acontecem por meio de videoaulas, acompanhados pelo preceptor e encontros presenciais, ministrados pelos docentes”. São 5 encontros presenciais que somam atualmente 36 horas por etapa. (ENTREVISTA 2, LG01, 2012).

Os Currículos do curso de Letras Português-Espanhol e Português-Inglês compõem-se de cinco eixos temáticos, os quais constituem um conjunto de temas que “orientam a seleção de conteúdos e o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem a serem realizadas nos momentos presenciais e não presenciais”, conteúdos temáticos que são necessários à formação do professor de língua e literatura para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PPP, 2011, p. 14).

O corpo docente da EAD, do curso de Letras, é composto por uma equipe “multidisciplinar” envolvida nas interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Tem como objetivo sanar dúvidas sobre os conteúdos, corrigir as atividades e as avaliações realizadas a distância. Os profissionais responsáveis pelas interações durante as atividades destinadas aos encontros presenciais são os professores e tutores. Os professores têm formação acadêmica na área em que atuam, ou seja, são graduados em Letras. Já os preceptores não ministram aulas, cabe a estes a função de acompanhar o processo das aulas, prestar auxílio aos alunos nas questões burocráticas do curso, tais como: “documentação, acompanhamento da frequência, alerta para a realização das atividades na data correta, orientação quanto às solicitações feitas à gestão do curso, etc”. Afirma a gestora que, embora o professor responsável pelo componente e o tutor desempenhem funções diferentes, ambos são “agentes do conhecimento e sujeitos que atuam diretamente no ensino-aprendizagem do aluno EAD”. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

Cabe ao professor responsável elaborar e corrigir as avaliações das etapas regulares e de dependências, gravar oficinas e elaborar roteiros para os alunos, elaborar os planejamentos e slides das aulas a serem enviadas aos tutores dos polos, fazer a postagem dos fóruns, das quinzenas do ambiente virtual de aprendizagem e sua inserção nesse ambiente. “Este profissional, também realiza tutoria, ou seja, a correção das atividades postadas pelos alunos, assim ele também poderá avaliar seu próprio material inserido nas quinzenas do AVA”. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

O professor tutor tem sob sua responsabilidade a correção das atividades dos alunos, o acompanhamento das postagens das atividades no AVA e, também, a tarefa de efetivar as atividades mediadoras nos *fóruns* de aprendizagem, corrigir as avaliações presenciais de etapas regulares e de dependência, fazer a correção dos relatórios de estágio, trabalho de conclusão de curso (TCC), e trabalho de construção da aprendizagem (TCA). Além dessas

atividades, o professor-tutor deve “ministrar aulas nos encontros presenciais e atender aos alunos nos dias dos encontros. Acompanhar o fechamento das etapas, realizando lançamento das notas e conceitos dos alunos no sistema. Este profissional não elabora material didático para o curso”. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

O estágio supervisionado constitui-se componente curricular obrigatório para a conclusão dos cursos de Letras. A universidade ancora-se nos pressupostos traçados na Lei dos Estágios Curriculares Supervisionados (Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008). O PPP (2011, p. 32), apresenta o estágio supervisionado como “uma instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos, funcionando ao mesmo tempo como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional”, com carga mínima de 400 horas, conforme define a Resolução CNE/CP 02/2002, art. 1º. Os estágios supervisionados devem ser realizados a partir da quarta etapa do curso, tendo como objetivo propiciar uma formação que denota “o perfil do profissional que se pretende formar: um professor/educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões”. (PPP, 2011, p. 32).

Os materiais didáticos disponibilizados para os cursos de Letras na modalidade a distância apresentam-se na forma impressa e online. Esses materiais estão organizados na forma de “módulos de aprendizagem com um sentido próprio e correspondem aos capítulos dos livros de apoio impressos que constituem a principal mídia utilizada nos cursos de graduação da EAD”. (PPP, 2011, p. 46).

O material impresso forma um conjunto composto por: *Livro de Apoio, Manual do Tutor, Manual do Aluno, Guia de Estudos de Componentes Curriculares, Guia da Etapa e Guia do Curso*. A importância do *livro de apoio* reside no fato de que contém em si todo o conteúdo do componente curricular, pois é organizado de acordo com as Unidades Temáticas provenientes dos Eixos Temáticos. O *livro de apoio* compõe “um importante recurso didático para que o aluno perceba a sequência em que o seu curso está organizado, além da aprendizagem colaborativa que assegura a identidade do material didático institucional”. (ENTREVISTA 1, LG01, 2012). Compreendemos que o material didático deve ser uma ferramenta de comunicação entre professores e alunos e ponto de partida para as interações verbais dos sujeitos alunos e professores, por meio da linguagem escrita, no ambiente virtual.

O material didático audiovisual “é organizado de acordo com as unidades didáticas e mantém um diálogo com o material impresso e com a bibliografia básica disponível nos polos” (PPP, 2011, p. 46). O material audiovisual localiza-se no ambiente virtual de aprendizagem e permite ao aluno obter informações que vão desde informações sobre o

próprio PPP, sobre o Plano de Ensino do componente curricular às orientações sobre o uso das ferramentas do próprio ambiente. Dispõe, ainda, de atividades a serem desenvolvidas quinzenalmente no ambiente virtual, avaliação a distância e autoavaliação. Do mesmo modo, o ambiente virtual de aprendizagem da universidade é parte integrante do material didático disponibilizado ao aluno na forma online.

As atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas nos encontros presenciais e não presenciais. Os momentos presenciais são concebidos no PPP como “espaços de troca de experiências, de sistematização de conteúdos, de apresentação dos resultados dos estudos, de discussão dos próximos passos nos trabalhos, para tratar as dúvidas sobre os conteúdos, estrutura e funcionamento do curso” (PPP, 2011, p 27).

Devemos salientar que os autores dos capítulos do livro de apoio, nem sempre são os professores que atuam diretamente com os alunos, exemplo do capítulo escolhido para nossa análise em que as professoras autoras do capítulo do livro de apoio não são professoras do curso na modalidade a distância. Constatamos nessa estrutura uma organização fabril, do modo de produção capitalista que fragmenta o trabalho docente. Tal fragmentação observada evidencia ainda divisão entre professores e técnicos do curso.

De acordo com PPP (2011, p. 65), a avaliação da aprendizagem “será contínua, formativa e atenderá ao disposto na legislação vigente”, cabendo a realização e acompanhamento do processo à equipe docente do curso. As avaliações podem ocorrer de forma presencial e a distância. Na forma presencial, as avaliações se realizam “por meio de socialização de trabalhos e de aplicação de avaliação individual, institucionalmente denominada de *Avaliação Obrigatória Presencial*”. (ENTREVISTA 1, LG01 2012).

As *avaliações suplementares* são “[...] programadas e inseridas no cronograma institucional definido para cada etapa [...]” (PPP, 2011, p. 66). As avaliações são aplicadas individualmente, “[...] com questões dissertativas e de múltipla escolha, na proporção de 50% dos pontos para cada tipo de questão, equivalendo a 80% do valor total da pontuação e serão realizadas, no mínimo, duas vezes em cada etapa” (PPP, 2011, p. 67). As avaliações a distância caracterizam-se “pelo caráter formativo e por proporcionarem a autoavaliação discente” (PPP, 2011, p.77). Segundo a gestora, “a elaboração e correção dessas avaliações são realizadas pelos professores” (ENTREVISTA 1, LG01, 2012).

As avaliações, de acordo com o PPP (2011), têm como finalidade verificar a apropriação por parte dos alunos dos objetivos propostos pelos cursos, conferir os resultados da metodologia aplicada, orientar para recuperação da aprendizagem, observar o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos e professores, servir de subsídios na tomada

e retomada de novas estratégias de ensino. O processo de avaliação atende a procedimentos e critérios definidos pelo Colegiado da instituição e a legislação que regulamenta a oferta de cursos a distância, proposta pelo MEC no Decreto 5.622/2005.

Neste capítulo, ao conceituarmos as TIC e contextualizar a EAD, buscamos dar ênfase ao AVA da IES pesquisada porque nele se situa a fonte de dados que nos possibilitou verificar o papel da linguagem escrita na educação a distância. Isto posto, no próximo capítulo nos ocupamos com a análise dos dados que levantamos em textos impressos e interações verbais escritas no AVA da universidade pesquisada.

CAPÍTULO 4

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados no livro impresso de apoio ao aluno, no PPP Português-Inglês (2011) e nas interações verbais escritas entre a professora responsável e tutora e os alunos participantes da pesquisa. Os dados foram analisados segundo a classificação de Possenti (1996), em rentáveis e crucias e categorizados com base nas “noções intersíquicas” de correspondência, de complementaridade, de divergência e de indiferenciação (BERNARDES, 2006). A análise foi subsidiada pelos fundamentos teórico-metodológicos apresentados no primeiro e segundo capítulo deste estudo.

Quanto aos objetivos específicos citados na introdução deste estudo, analisar os conceitos de linguagem verbal apresentados no livro de apoio do aluno no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras (2011), os dados cruciais coletados e analisados nos dois tópicos que seguem respondem a esse propósito.

4.1 Análise do texto *Concepções de linguagem e o ensino da língua materna*

Analisamos neste tópico os significados das concepções de linguagem postas no livro de apoio do aluno, segundo capítulo *Concepções de linguagem e ensino da língua materna*, (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 45-57), trabalhado na 1ª etapa do curso de Letras, Português-Inglês e Português-Espanhol, na modalidade a distância da IES pesquisada.

Conforme descrito no PPP (2011) do curso de Letras, a elaboração do livro de apoio do aluno segue diretrizes da Comissão de Produção de Material Didático. Consta ainda no PPP que o livro didático, em consonância com a abordagem pedagógica que fundamenta o curso de Letras para ambas as habilitações, compreende “as atividades previstas e observa os estilos de aprendizagem” dos cursos na modalidade a distância (PPP, 2011, p. 46).

O texto “Concepções de linguagem e o ensino da língua materna tem 13 páginas no formato retangular, de 14,5 cm de largura por 20,5 cm de comprimento. Impresso em fonte Times New Roman, com espaço duplo, traz a esquerda a indicação do capítulo em algarismo arábico (2) e a direita o título do texto. Divide-se em tópicos: introdução, considerações iniciais, linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como processo de ação e interação. No final apresenta concepções dos conceitos de condições de produção do discurso, efeitos de sentido, norma culta, dialogismo e polifonia. Segue um breve resumo de seis linhas e para finalizar são propostas duas atividades para o aluno, nas quais ele deve identificar a concepção de linguagem. O texto é finalizado com a indicação das referências utilizadas: Fernandes (2005); Geraldi (1997), Koch (1992); Morato (2005); Travaglia (1996). O texto é dirigido ao aluno-leitor, ao tratá-lo por “você” evidenciando a intenção das autoras em estabelecer uma interlocução com os alunos do curso de Letras, na modalidade a distância. Entretanto, o texto foi empregado no ambiente virtual apenas para o exercício de ações avaliativas (3 questões fechadas e duas abertas), sem qualquer aprofundamento que caracterizasse uma interlocução argumentativa sobre o assunto em outras ferramentas como o *fórum* ou retomada para um diálogo na *central de mensagens*.

Na introdução do texto, as concepções de linguagem são apresentadas “como diretrizes da prática pedagógica do professor” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 45) e, prosseguem as autoras conceituando resumidamente as concepções. São definidos como objetivos de estudo:

[...] distinguir os diferentes modos de se conceber a linguagem; explicar por que a cada concepção de linguagem corresponde uma prática de ensino e um ‘conteúdo de ensino’ diferente; explicitar relações existentes entre as concepções de linguagem e as práticas de ensino. (FREITAS; MARTINS, 2010, p.46).

Porém nas interações escritas no ambiente virtual não detectamos atividades que demonstrem que os alunos tenham distinguido as concepções e/ou explicado a que prática de ensino corresponde cada uma delas, menos ainda as relações existentes entre concepções de linguagem e práticas de ensino.

Ainda no tópico *introdução* é apresentado um esquema que dá visibilidade às três concepções e evidencia as diferenças entre elas. No último parágrafo das *considerações finais*, as autoras apontam claramente a opção pela terceira concepção ao afirmarem que:

A linguagem nasceu por força das **práticas sociais** e não é capaz de existir no vazio e seu grande objetivo é a **interação** [...], pois o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, que constitui um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, constituem condições de plena participação social (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 48).

O texto avança com a inserção de um quadro *explicando melhor*, ou seja, os conceitos da introdução são definidos neste espaço, que poderíamos denominar *dicionário conceitual*. A seguir, alguns parágrafos refletem o papel da escola no ensino de “conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania” afirmando que a maioria das escolas atualmente não cumpre esse papel. A explicação apresentada para essa situação é justamente “porque nem todos concebem a linguagem como forma ou processo de interação humana” (FREITAS; MARTINS, 2010, p.49).

No quadro 1, a síntese sobre as três concepções de linguagem apresentadas é o referencial teórico do qual parte a professora-responsável-tutora para o ensino e, também, ponto de partida para os alunos que deverão se apropriar desses conteúdos para um bom desempenho profissional, isto é, tendo em vista a formação do “[...] professor educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as dimensões e que amplie a compreensão do fenômeno da linguagem como um processo discursivo, interacional e sócio-histórico” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 46).

As concepções de linguagem são então apresentadas e para mostrá-las, optamos pela elaboração do quadro abaixo:

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
Concepção 1: Linguagem como expressão do	A linguagem “expressa o mundo e o pensamento do homem. Dessa forma, o homem representa para si próprio, o mundo por meio da linguagem e, como consequência, a linguagem reflete o seu pensamento e o seu conhecimento de mundo”. “[...] a expressão exterior depende apenas do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica”. Desse modo, concebe-

pensamento	se que “o ato de pensar de forma lógica, que resulta na lógica da linguagem, deve ser construído por regras que se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ”. (2010, p. 50, grifo das autoras).
Concepção 2: Linguagem como meio de comunicação e expressão	A linguagem é considerada “como instrumento de comunicação, e a língua, como um sistema de signos – como um código, por meio do qual um emissor comunica diferentes mensagens a um receptor.” “[...] a função principal da linguagem é a transmissão de informações, e seus estudos ficam restritos ao processo interno de organização do código, que privilegia, então, a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos que constituem as situações de comunicação”. (2010, p. 51).
Concepção 3: Linguagem como processo de ação e interação	Linguagem: “como a realização de uma atividade discursiva, em que alguém diz alguma coisa a outrem, de determinada forma, em determinado contexto sócio-histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução . [...] Entendendo-se, então, a linguagem como interação humana, coloca-se no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o ambiente, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a argumentação, a intenção, ou seja, lugares que os protagonistas do discurso ocupam nos processos discursivos. [...] a linguagem se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, [...]. a norma culta é vista apenas como uma das variantes de nossa língua [...]. Instaure-se, então, um processo de ensino-aprendizagem que considera a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e diferenças existentes nas situações concretas de uso da língua”. (2010, p. 52, 53, grifos das autoras).

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM (LIVRO DE APOIO DO ALUNO)

O texto evidencia claramente a opção das autoras pela linguagem como prática social, cujo objetivo é a interação entre sujeitos que se comunicam, produzem cultura e se autodeterminam através da linguagem no espaço social, como fica evidenciado no trecho “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, que se constitui um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, constituem condições de plena participação social” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 48).

A primeira concepção, *linguagem como expressão do pensamento*, é descrita no livro de apoio ao aluno como a mais antiga e menos empregada atualmente. A concepção remete a ao “estudo gramatical normativo ou tradicional o qual defende que saber língua é saber teoria gramatical”. (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 50). Nessa concepção, a ênfase está nos aspectos formais da língua, perdendo-se de vista os aspectos enunciativo-discursivos da

linguagem e os sujeitos produtores dos enunciados verbais, no contexto sócio-histórico em que se realizam as interações.

As autoras esclarecem que essa concepção de linguagem voltada para o domínio de normas gramaticais não é suficiente para levar os alunos à reflexão da língua como sistema de signos, nem conduz ao desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem em sua função social, pois está preocupada “apenas com a teoria gramatical, isto é, com classificações e regras em atividade que não exigem do aluno quase ou nenhum tipo de reflexão” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 50).

O modo de conceber a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um código ou sistema de signos, sustentados na segunda concepção, *a linguagem como instrumento de comunicação* mostra que “a função principal da linguagem é a transmissão de informações” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 51). Esta visão deixa de fora questões essenciais que participam do processo de enunciação da linguagem, “tais como: finalidades e intenções; suposições do conhecimento de que seu interlocutor possa ter sobre o assunto; grau de familiaridade e relação de afinidade que possuem; posição social e hierárquica que possuem”. Estes e outros “aspectos são determinantes na constituição dos **enunciados**” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 51-53) ¹.

Ao expor a segunda concepção de linguagem, as autoras chamam a atenção para questões essenciais que são descartadas nesta concepção, entre elas, a linguagem como atividade discursiva. Portanto, as autoras evidenciam que a linguagem como meio de comunicação não cumpre plenamente seu papel, ao voltar-se para a língua como um sistema formal.

A linguagem como processo de ação e interação é a terceira concepção de linguagem referenciada no livro de apoio do aluno. Para essa concepção, a linguagem é apresentada “como atividade discursiva, produzida por sujeitos que interagem entre si, situados num contexto sócio-histórico, portanto como processo de interação entre os falantes de uma comunidade linguística”. Esta é a concepção eleita pelas autoras que afirmam: “Não há como conceber a linguagem senão como a realização de uma atividade discursiva, em que alguém diz alguma coisa a outrem, de determinada forma, em determinado **contexto** sócio-histórico em determinadas circunstâncias de interlocução” (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 52).

Na análise do texto *Concepções de linguagem e o ensino da língua materna* levantamos três dados que revelam as três concepções de linguagem. São eles: 1 - linguagem

¹ Grifo das autoras

= expressão do pensamento, 2 - linguagem = meio de comunicação, 3 - linguagem = processo de ação e interação. Poderíamos afirmar que são dados rentáveis na medida em que explicitam teorias postas em linguagem formal e científica institucionalizada nos discursos acadêmicos. Nesta análise, os dados rentáveis sobre as concepções de linguagem, com ênfase na terceira concepção, evidenciam que as autoras retomam discursos que circulam na comunidade científica, legitimadas pelos espaços institucionais.

Para finalizar este tópico, apontamos a ausência de referências bibliográficas para a terceira concepção de linguagem, pois embora as autoras trabalhem conceitos bakhtinianos *contexto, gênero, interlocução, dialogismo e polifonia*, nenhuma indicação da obra de Bakhtin consta nas referências finais para serem consultadas pelos alunos.

4.2 Análise das concepções de linguagem no Projeto Político Pedagógico

Sendo um de nossos objetivos específicos descrever as concepções de linguagem que são apresentadas no PPP (2011), nos reportamos a esse documento para analisar as concepções de linguagem presentes no texto. Que significados sobre as concepções de linguagem estão presentes no PPP (2011)? Apresentamos no quadro 2 como essas três concepções aparecem e o número de ocorrências de cada uma delas.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	OCORRÊNCIAS	PPP PORTUGUÊS-INGLÊS (2011)
CONCEPÇÃO 1 Linguagem como expressão do pensamento	Nenhuma ocorrência	
CONCEPÇÃO 2 Linguagem como meio de comunicação	1 ocorrência	“Numa perspectiva que considera a linguagem como interação humana, compreender a relação entre a linguagem verbal e não verbal, dando ênfase aos modos de inserção dos sujeitos envolvidos nas diferentes situações e suportes de comunicação e considerando os diferentes usos da linguagem e distintas tipologias textuais” (p.54).

<p>CONCEPÇÃO 3</p> <p>Linguagem como processo de ação e interação</p>	<p>4 ocorrências</p>	<p>“não há como pensar em educação sem pensar em dois pontos que a norteiam: a linguagem e a história. Não há como conceber o conhecimento desvinculado de um contexto sócio-histórico e cultural, assim como não é possível pensar o conhecimento sem a dimensão linguística, que mais do que qualquer outra nos caracteriza como humanos” (p. 6).</p>
		<p>“Sistematização dos estudos da linguagem sob o ponto de vista semântico e <i>discursivo</i>, enfatizando as relações pragmáticas e discursivas nos usos da linguagem. Por meio de um estudo comparativo, proceder a uma análise crítica das teorias clássicas a partir das teorias contemporâneas sobre a linguagem” (p. 6)</p>
		<p>“considerando uma longa prática pedagógica aliada a uma concepção teórica sobre a linguagem enquanto processo discursivo, foram formulados os princípios do Curso de Letras Português/Inglês-EAD, que nortearam a elaboração do presente currículo” (p.12).</p>
		<p>“Compete a essa comissão elaborar normas e diretrizes que garantam no material produzido uma linguagem dialógica que auxilie a promover a autonomia do estudante e a aprendizagem colaborativa” (p.39).</p>

QUADRO 2 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM (PPP, 2011)

Estes são os dados rentáveis sobre linguagem obtidos da análise das concepções de linguagem presentes no PPP (2011). Nesse documento constatamos que a concepção de linguagem eleita no curso de Letras é também a concepção da linguagem como processo de ação e interação que aparece com 4 ocorrências. Não há nenhuma ocorrência da primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento o que mostra que esta é uma concepção descartada na proposta pedagógica do curso de Letras. Com respeito à concepção da linguagem como *instrumento de comunicação*, identificamos uma ocorrência o que evidencia que também não é a concepção privilegiada em comparação com a terceira concepção de linguagem apresentada no PPP (2011).

A concepção de linguagem como processo de ação e interação ocorre quatro vezes nos PPP, o que revela a escolha dessa terceira concepção como modo de conceber a linguagem verbal, reforçada pelo uso de palavras e expressões como *história; contexto sócio-histórico*

cultural, relações pragmáticas e discursivas, a linguagem enquanto processo discursivo, linguagem dialógica.

Ao tratar da formação específica, no eixo temático *Estrutura e funcionamento da linguagem verbal*, no qual se insere a unidade temática *A linguagem verbal e o contexto, etapa 1*, de onde extraímos o capítulo *Concepções de linguagem e o ensino da língua materna*, observamos que na ementa o documento define a linguagem verbal “como um sistema de signos que se articulam nas dimensões fonológica, sintática e semântica, em suas relações pragmáticas, partindo do texto como unidade básica de investigação e análise” (PPP, 2011, p 54). Constatamos que, embora a ementa contemple a concepção de linguagem como processo de ação e interação entre sujeitos no contexto sócio-histórico, a bibliografia básica e complementar não contempla autores que trabalham nesta perspectiva, como exemplo Bakhtin. A única referência mais próxima da terceira concepção é Orlandi (2005).

4.3 Análise das concepções de linguagem nas interações verbais no AVA

Considerando que classificamos os dados cruciais localizados em fatos vivos da língua, na denominada linguagem ordinária usada pelos falantes, esses dados foram encontrados e coletados nas interações verbais no AVA. Os dados cruciais pertencem à linguagem que usualmente chamamos de ordinária e no ambiente virtual são utilizadas. Reafirmamos que os dados cruciais devem confirmar os rentáveis que são os enunciados dos alunos e da professora responsável-tutora, no componente curricular *A linguagem verbal e o contexto, etapa 1*. No AVA foram postas cinco questões que tratam sobre as três concepções de linguagem, sendo três fechadas e duas abertas.

As cinco questões compõem avaliações identificadas por códigos. Assim, as questões “AA” constituem as *atividades avaliativas* e consiste de questões fechadas para o aluno escolher apenas uma como resposta adequada entre cinco alternativas. As questões “ACQA”, *atividades continuadas questões abertas* são formadas por questões abertas que permitem ao aluno discorrer livremente sobre a questão proposta. Logo abaixo da resposta dada pelo aluno, há dois espaços reservados ao professor. O espaço “pontos” apresenta a *pontuação* atribuída à resposta do aluno. No espaço *comentários*, o professor faz suas considerações a respeito das respostas dadas pelos alunos. Caracteriza-se como espaço de mediação, na medida em que

nele o professor pode redirecionar o pensamento do aluno apontando-lhe um novo caminho para a realização da aprendizagem. As “ACQF”, *atividades continuadas questões fechadas*, tal como as *atividades avaliativas* (AA), constituem-se de um enunciado sobre um tema e dispõem a tarefa a ser realizada que consiste em marcar entre cinco alternativas uma opção considerada adequada.

Os três tipos de atividades que acabamos de descrever recebem um valor diferente no registro de pontuação do aluno. A gestora do curso esclareceu em entrevista (2012) que: “Quanto ao peso (nota) atribuído, depende do componente, relação da carga horária do componente, currículo e do mapa inserido”. Deste modo, “não há como informar exatamente a nota atribuída a cada questão, o sistema realiza a distribuição de pontos automaticamente”. (ENTREVISTA 2, LG01, 2012).

Passamos então a análise dos dados cruciais coletados. A primeira questão é uma AA, nela o conteúdo do enunciado baseia-se no texto de Alba Maria Perfeito, disponível na *internet*, cujo endereço de acesso está exposto na questão. O enunciado da questão afirma que o aluno “aprendeu que temos três visões de linguagem embasando o ensino de língua materna no Brasil”. E prossegue, situando entre os tipos de ensino um que prevaleceu incontestável até o final da década de 60, “embora tenha repercussões mesmo atualmente no ensino fundamental e médio”.

O enunciado continua apontando as especificidades dessa prática de ensino afirmando tratar-se de um “ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à pontuação, ao uso ortográfico etc”. Expõe, ainda, que na prática do ensino em questão “o eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais”. A leitura que fizemos do texto-referência nos permitiu inferir que a concepção de linguagem como expressão do pensamento é a que fundamenta a prática de ensino mencionada na questão, pois, segundo Perfeito (2012, p. 826) “Esta visão de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente inconteste, até o final da década de 60, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino em questão”.

A alternativa correta dessa questão mostra que essa prática de ensino baseia-se na *organização do pensamento visando às normas do bem falar e do bem escrever*. Ao analisar as respostas dos alunos, verificamos que esta questão não consta para os sujeitos LD06 e VJ09, já os sujeitos AS01, FB03, LM07 marcaram corretamente, o sujeito HC05 não respondeu, ao passo que os sujeitos EF02, FC04, PS08 marcaram a opção inadequada. Entre os nove sujeitos tivemos 3 respostas adequadas, portanto 30% dos participantes da pesquisa. É

um número pouco expressivo e mostra que 70% dos alunos podem não ter se apropriado das concepções de linguagem trabalhadas no componente curricular pesquisado.

Como essa questão foi corrigida automaticamente pelo sistema eletrônico, verificamos que após a correção, a professora responsável e tutora não intervém no processo, portanto ela não interage com os alunos para trabalhar as respostas inadequadas ou a ausência de respostas. Nesse sentido seria difícil afirmar se houve ou não aprendizagem das concepções de linguagem.

A segunda questão fechada tomada para análise nesta pesquisa é outra “AA”, cujo enunciado sugere ao aluno que identifique, a partir das três concepções de linguagem, “qual(ais) o(s) conceito(s) de linguagem que embasam a prática de um professor de língua portuguesa do ensino fundamental”, ou seja, como determinado professor concebe a linguagem, tendo em vista que a prática pedagógica desse professor destaca-se no “estudo dos fatos linguísticos por meio de exercícios de gramática tradicional, alternando-os com a análise dos textos em seus aspectos morfológicos e sintáticos e, ainda, exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor de um texto”, como também na “adoção de exercícios mecânicos como atividades de seguir modelo(s) de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, pretendendo que o aluno internalize a norma culta da língua”. Para acertar o aluno deveria marcar a opção que consta o enunciado “expressão do pensamento e instrumento de comunicação”.

Observamos que os sujeitos FB03 e PS08 marcaram a resposta considerada adequada, enquanto EF02, FC04 e LM07 responderam inadequadamente. A questão não consta entre as atividades dos sujeitos LD06 e VJ09, e, em se tratando dos sujeitos AS01 e HC05 verificamos que os alunos não realizaram a atividade, pois não marcaram nenhuma opção. Aqui observamos que aproximadamente 20% dos alunos marcaram a opção considerada adequada à questão. Novamente um número pouco expressivo de sujeitos, apenas 2 dos 9 participantes podem ter se apropriado do conteúdo proposto sobre as concepções de linguagem.

Como as questões fechadas do tipo “AA” não oferecem espaço no AVA para a intervenção do professor, o processo de ensino e aprendizagem é, até onde pudemos verificar, interrompido pela correção eletrônica. Nessa perspectiva o papel do professor em mediar por meio da linguagem escrita os conteúdos curriculares nos parece prejudicado, uma vez que ele é substituído pela correção eletrônica em questões fechadas que limitam o processo de interlocução.

Levantamos indícios pelo número de respostas inadequadas e ausência de respostas e, ainda, pela impossibilidade de o professor interagir nas questões acima, que a própria

atividade não se constituiu efetivamente como atividade de aprendizagem, na perspectiva histórico-cultural, pois segundo Leontiev (1978), é na interação entre sujeito e objeto, a necessidade direcionada por um motivo que guia e regula a atividade, portanto sua realização depende das ações relacionadas a determinado objetivo, sendo as operações as formas e o modo pelos quais as ações se realizam. Nessa perspectiva não podemos chamar de atividade a “tarefa” proposta aos alunos.

A terceira atividade que analisamos constitui-se uma “ACQF”. No enunciado dessa questão fechada expõe-se que: “Entre as concepções de linguagem que devem embasar o conhecimento teórico do professor de língua portuguesa”, o aluno pode perceber “que há uma que o habilita a garantir ao seu aluno o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. A partir daí a tarefa posta ao aluno propõe que ele “escolha a melhor opção que nomina essa concepção e que justifica a escolha feita”.

Verificamos que para alcançar a resposta adequada, os alunos deveriam marcar a opção na qual se define a “concepção de linguagem como forma ou processo de interação humana, pois ensina o aluno a ver a língua como uma atividade discursiva que se faz num contexto sócio-histórico e no interior de uma circunstância de interlocução”.

Os 9 alunos responderam a questão de forma adequada. Entretanto, observamos que, em se tratando de mais uma questão fechada, incorre na ausência de uma interlocução entre a professora e os alunos que resultaria no emprego de uma linguagem interativa. Novamente é o “sistema” que corrige a questão, evidenciando a limitação do espaço interativo para a aprendizagem.

Feita as análises das questões fechadas no AVA, voltamo-nos à análise das questões abertas. Retomando Bakhtin (2012 p. 99): “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”, compreendemos que a relação dialógica situa-se entre enunciados, por meio dos quais podemos estabelecer relação com a realidade e com os outros. As questões abertas constituem-se de enunciados que possibilitam aos sujeitos (professora e alunos) relacionarem-se e estabelecerem relações com o objeto texto escrito onde estão materializadas as concepções de linguagem.

Sendo tarefa nesse tópico a análise dos significados e sentidos materializados na linguagem escrita das interações verbais, adotamos as categorias usadas por Bernardes (2006), por meio das quais analisamos os dados cruciais coletados nas interações verbais escritas. Para melhor compreensão das interações verbais escritas realizadas nas questões abertas, as apresentamos na íntegra.

Questão ACQA:

Você aprendeu que, neste seu curso, a linguagem é entendida como processo discursivo sócio-histórico e interacional. O que significa estudar a linguagem sob esse enfoque?

Resposta - aluno AS01

A linguagem está sempre em discussão, pois temos tipos de linguagens diferentes.

Comentário - Professor SA01:

AS01, o que você entendeu sobre a linguagem como um processo discursivo sócio-histórico e interacional? Se for preciso estude novamente seu material e, se tiver alguma dúvida encaminhe-a via central de mensagens.

O aluno não respondeu adequadamente a questão, construindo uma frase sem sentido, confusa e distante do que o enunciado pede. O comentário da professora, embora a resposta do aluno tenha evidenciado que ele não entendeu o que se propôs, foi uma pergunta e, a seguir, uma volta ao texto impresso (material), acrescida ainda da sugestão, se tivesse dúvida o aluno deveria encaminhá-la à *central de mensagens*.

Verificamos que o aluno respondeu atribuindo significados e sentidos diferentes ao enunciado, o que não nos permite identificar alguma noção intersíquica do conceito de linguagem. Pela resposta fica claro que não entendendo a proposição do enunciado, há indício de que o aluno não tenha se apropriado da terceira concepção de linguagem.

Constatamos que a professora não interveio no processo de modo a ensinar ao aluno o conceito não apropriado, bem com a forma de operar com o pensamento para apropriá-lo, desenvolvendo autocontrole para realizar tal tarefa. Sugere uma interrupção no processo de interação, uma vez que o papel da professora seria, na perspectiva vigotskiana, trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, por meio de um ensino intencional que permitisse a apropriação desse conceito.

Resposta - Aluno EF02:

Ao estudar a linguagem sob o enfoque da interação humana, deve-se colocar no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o ambiente social e histórico, as relações de sentido, estabelecidas entre os interlocutores, a argumentação, a intenção, ou seja, os lugares que os protagonistas do discurso ocupam nos processos discursivos. Com isso, a linguagem se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo os interlocutores sujeitos que ocupam um lugar nesse contexto. Nesse sentido, a norma culta é vista apenas como uma das variantes de nossa língua, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso correto do ponto de vista linguístico e nem a única linguagem representante de uma cultura. Instaura-se, então, um processo de ensino-aprendizagem que considera a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações de diferenças existentes nas situações concretas de uso da linguagem. Ou seja, ensina-se a norma culta como uma das possibilidades de uso da língua, em situações da vida social cotidiana que a exijam, como também reafirma a existência de outras normas, de outras variedades linguísticas que podem e devem ser utilizadas, dependendo da situação de comunicação (p. 53 e 54). Em resumo devemos estudar as seguintes características da linguagem: as condições de produção do discurso, os efeitos de sentido, a norma culta e dos dialogismos e polifonia.

Comentário - Professor SA01:

SA01: Muito bem, EF02.

Observamos que a resposta do aluno consiste praticamente na cópia de parte do texto do livro de apoio que trata sobre a concepção de linguagem como processo de ação e interação. O próprio aluno aponta a fonte de onde retirou a informação, embora faça uma síntese ao final, atem-se à repetição de termos expostos na cópia evidenciando não ter se apropriado da terceira concepção de linguagem.

Tal fato mostra que, ao utilizar a estratégia de cópia, o aluno não se constitui sujeito de seu texto demonstrando isso nas marcas linguísticas de sua escrita. A professora aprovou a estratégia empregada pelo aluno com um comentário elogioso, sinalizando positivamente o emprego da cópia, quando poderia ter questionado para levá-lo a rever sua postura, de forma a apropriar-se do conceito apresentado no enunciado. Não podemos categorizar a resposta do aluno em nenhuma noção intersubjetiva, pois como simples cópia, provavelmente, não se apropriou do conceito no processo de interação.

Resposta - Aluno FB03:

Em relação a linguagem sob esse enfoque, podemos afirmar que a linguagem é vista como lugar de ação e interação dos falantes de um grupo social. As relações que acontecem são de natureza social e se desenvolvem com o passar do tempo historicamente.

Comentário - Professor SA01:

Muito bem, FB03.

A resposta do aluno-sujeito FB03 insere-se na categoria *noção de correspondência*, no uso de palavras diferentes com significados e sentidos semelhantes. Embora a resposta denote que o aluno pode ter se apropriado do conceito, novamente a participação da professora limita-se a um elogio, sem interagir com o aluno para estabelecer uma interlocução que caracterizasse o processo de ensino e aprendizagem no AVA.

Resposta - Aluno FC04:

É importante estudar a linguagem, pois descobriremos a sua origem, as suas histórias, o seu desenvolvimento e ficaremos mais cheios de conhecimentos e ricos de informações, é fundamental aprender a língua portuguesa, sem ela ficaremos sem rumo. Principalmente ao futuro do professor desta matéria precisará de todos esses conhecimentos para transmitir ao aluno.

Comentário - Professor SA01:

FC04: É importante lembrar que a linguagem é um lugar de interação dos falantes dos grupos sociais.

Verificamos que o aluno considerou a linguagem na perspectiva histórica como forma de conhecê-la e constituir a base para o ensino. Não abordou a linguagem como processo de ação e interação, aspectos evidenciados na questão quando emprega palavras como *origem e histórias*, todavia empregou expressões como *sem rumo, cheios de conhecimentos e ricos de informação*, evidenciando não ter compreendido o conceito.

O aluno não respondeu a questão, por isso não foi possível categorizá-la em nenhuma das noções intersíquicas apresentadas. O uso de expressões linguísticas diferentes com diferentes significados na resposta trata da importância do estudo da língua portuguesa e não

da terceira concepção de linguagem. A professora faz apenas um comentário e, mais uma vez, o processo de interlocução é interrompido sem retomar com o aluno o conceito de linguagem implícito na questão.

Resposta - Aluno HC05:

Arquivo anexo.

Comentário - Professor SA01:

Ok, HC05.

Como não pudemos abrir o anexo, não foi possível analisar esta interação verbal.

Resposta - Aluno LD06:

Podemos afirmar que a linguagem é vista como lugar de ação e interação dos falantes de um grupo social, sendo que as relações ocorrentes são de natureza social e modificam-se ao longo do tempo, devido a sua característica de adaptação ao cotidiano, usos e costumes, regulamentações, etc. A linguagem pode ser compreendida então, como elemento dinâmico do indivíduo e da sociedade acompanhando a história e o desenvolvimento dos mesmos em seus mais variados contextos.

Comentário - Professor SA01:

Muito bem LD06.

Identificamos nessa resposta a *noção de correspondência*, dado que o aluno modificou as palavras e expressões do livro de apoio por outras que sustentam o mesmo significado e sentido da concepção posta no enunciado. Mas o fato de o aluno ter elaborado uma resposta que indica ter compreendido a terceira concepção de linguagem, não se justifica a interrupção da interlocução entre ele a professora. O diálogo se esvazia diante da fórmula *pergunta-resposta*, o que poderíamos caracterizar como uma pseudo-atividade e não é possível

constatar se o aluno apropriou-se do conceito de linguagem como processo de ação e interação.

Resposta - Aluno LM07:

Não existe comunicação sem algum tipo de linguagem, seja ela verbal, não-verbal. Em uma sociedade os seus indivíduos conseguem se comunicar. A linguagem varia de acordo com a instância histórica, classe social, idade, nível de aprendizagem, lugar em que vivemos, no nível de interação e familiaridade pelos usuários. Varia também de acordo com o que quer se expressar: um texto jornalístico é diferente da linguagem que usamos dentro de casa; uma propaganda de comércio usa a linguagem de modo imperativo para estimular os clientes a comprarem seus produtos. Quanto mais conhecemos nossa língua podemos nos expressar melhor. Mas isso não quer dizer que as pessoas de classe social inferior ou que vivem na zona rural não conseguem se comunicar. Essa é uma das capacidades da língua, a de usar variantes diferentes.

Comentário - Professor SA01:

Muito bem LM07.

A tarefa posta ao aluno consiste em discorrer sobre o que significa estudar a linguagem considerando-a como processo discursivo sócio-histórico e interacional. Entretanto, ao analisar o enunciado em questão, constatamos incoerências em relação a resposta dada, pois o aluno discorreu sobre outro assunto abordado no capítulo seguinte do livro de apoio, ou seja, no capítulo 3, cujo título é “O dinamismo das línguas – a variação e a mudança linguística”. (FREITAS; MARTINS, 2010, p. 59). O aluno usou palavras com sentidos e significados diferentes para tratar de outro assunto que é a variação linguística. Não podemos inserir a resposta em nenhuma *noção intersíquica*, mas constatamos pelo comentário da professora responsável e tutora que ela encerra o diálogo com um elogio a resposta do aluno, em vez de retomar a interlocução para que o aluno percebesse o equívoco.

Resposta - Aluno PS08:

Significa estudar a linguagem como forma de se comunicar com as pessoas de diferentes ambientes sociais e culturais, através de formas diferentes, como a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Podemos também estudar a língua que é uma das formas assumidas da linguagem. Ela se

diferencia através da história social e cultural. Também podemos estudar a linguagem dividida em três concepções diferentes:

- A linguagem como expressão do pensamento, que estuda o pensamento lógico, o estudo gramatical tradicional;
- A linguagem como instrumento de comunicação, que estuda a transmissão de informações entre um emissor e um receptor, a língua como um sistema e o estudo gramatical tradicional;
- A linguagem como processo de ação e interação, que estuda a linguagem como uma atividade discursiva, dentro de um contexto, com a presença de dois interlocutores com interação comunicativa.

Professora SA01: Pontos - 100%

Não há comentário da professora responsável e tutora, mas apenas um registro com a pontuação máxima de 100%. Não há comentários da professora responsável e tutora que registra apenas a pontuação, conferindo a uma resposta inadequada o valor máximo de pontos. O aluno inicia a primeira parte da questão situando a linguagem, inclusive a não-verbal, como *meio de comunicação*, adicionando à sua resposta uma diferenciação incorreta entre linguagem e língua. Na segunda parte da resposta, o aluno faz uma síntese das três concepções de linguagem definidas no livro de apoio. Desse modo, o uso de palavras diferentes com sentidos e significados que abordam outras questões, que não aquelas solicitadas no enunciado mostra que o aluno provavelmente não se apropriou das concepções de linguagem, portanto não podemos inserir em nenhuma das categorias de análise.

A pontuação máxima alcançada pelo aluno e exposta no lugar do comentário do professor demonstra que para ela o aluno respondeu adequadamente. Isso revela que não houve uma interlocução entre eles, pois ela não refuta a resposta inadequada do aluno.

Resposta Aluno VJ09:

A linguagem é uma faculdade mental, próprio do ser humano, que permite a atividade simbólica e a ação intersubjetiva. Já a língua é uma das formas de ser organizar, efetivar, concretizar essa faculdade humana, assumindo histórica, social e culturalmente uma determinada maneira de ser.

Comentário Professor SA01:

Vale a pena lembrar, VJ09, que as relações que acontecem num grupo social são de natureza social e se desenvolvem historicamente com o passar do tempo.

Na resposta dada pelo aluno verificamos de igual modo, que ele não respondeu a questão referente ao enunciado. A expressão *linguagem como faculdade mental* empregada pelo aluno não se encaixa em nenhuma das três concepções. O aluno copiou uma parte da citação de Marcuschi, citando Xavier e Cortez (2005), do primeiro capítulo do livro de apoio do aluno, situado na página 5. A resposta do aluno revela uma concepção inatista e biologizante da linguagem e não se insere em alguma das três categorias que trabalham neste capítulo. A professora responsável e tutora comenta a resposta, empregando uma parte da resposta do aluno FB03 para a mesma questão, sem questionar a inadequação.

Chama-nos a atenção o fato que as autoras fazem essa citação de Marcuschi para no parágrafo abaixo afirmarem que “percebemos que a linguagem é algo mais amplo, que surgiu da necessidade de o ser humano se comunicar com seu semelhante”, e esclarecendo ao aluno que “no seu curso a linguagem é entendida como processo discursivo sócio-histórico e interacional” (CUNHA; DIAS, 2010, p.6). A resposta do aluno revela que ele fez uma leitura fragmentada do texto.

A segunda questão aberta analisada, tipo ACQA traz o seguinte enunciado:

Observe a prática de ensino gramatical de um professor abaixo, a seguir classifique a concepção de linguagem que embasa a prática pedagógica desse professor e explique a sua resposta.

Esse professor aborda o gênero discursivo artigo de opinião com o texto “A beleza não é um atributo fundamental, de Luiz Alberto Py, veiculado na revista Caras e difundido em um livro didático de 8ª série (CEREJA e MAGALHÃES, 1998, p. 84) enfocando a tipologia tradicional dissertativa.

P – entre os mitos do amor... está o mito da beleza ... a beleza influencia no relacionamento amoroso... e isso que ele fala... mas essa não é a opinião dele... aí no segundo parágrafo... começa com que expressão... o segundo parágrafo?

A6 - no entanto

P- no entanto... o que significa essa expressão?

A- quanto mais ()

P – tenta trocar essa expressão por outra que tenha o mesmo significado... ou uma palavra

A3 – mas

P- mas (escrevendo no quadro) no entanto é a mesma coisa que mas...porém.. contudo... entretanto... e que isso significa?

A7- uma expressão contrária

P – uma expressão contrária... então... o Douglas falou uma expressão contrária... é isso... esse no entanto vai indicar algo contrário... algo contrário a quê? Àquilo que já foi dito... então esse no entanto já é uma marca de que o autor não concorda com isso que foi falado no primeiro parágrafo... não é a opinião dele... a beleza influencia no amor... e se nós continuarmos ali oh “no entanto as coisas não se passam bem assim na realidade”... comprovamos que essa realmente não é a opinião dele... e a

partir daqui... a partir do segundo parágrafo... ele começa a defender o ponto de vista dele... de que a beleza não é o fundamental... só essa expressão já é uma marca... uma prova aqui no texto... é uma marca linguística... é uma marca textual de que a opinião dele não é esta... ele não comunga com essa ideia de que beleza é fundamental.

(PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em 16 set. 2010. Adaptado para o teste).

Seguem as respostas de cinco alunos, sendo importante destacar que quatro não responderam, portanto temos 50% de respostas e 40% de ausências de respostas a esta questão aberta. Descrevemos os comentários da professora responsável e tutora (SA01) considerando, para tanto, que as respostas dos alunos manifestam se as concepções de linguagem foram apropriadas, como foram apropriadas e se foram apropriadas.

Entendemos que para responder, o aluno deveria ativar os conhecimentos científicos sobre as três concepções de linguagem expostas no livro de apoio de forma a conceituá-las e diferenciá-las.

Resposta - aluno HC05:

As concepções tem que ter uma mudança para que não continuem repetitivas.

Comentário - Professor SA01:

HC05, você não respondeu ao que está sendo perguntado. Por favor, releia o texto e reveja a pergunta. Se for necessário, estude novamente seu material e, se tiver alguma dúvida encaminhe-as via central de mensagem.

O aluno não respondeu adequadamente a questão, mas assumiu uma posição não condizente ao que se pede no enunciado, usando palavras com sentidos e significados diferentes que distanciaram a resposta dada das finalidades da atividade proposta. Isso nos impede de categorizá-la em uma das noções intersíquicas propostas por Bernardes (2006). Contrariamente, a resposta do aluno revela um total desconhecimento das concepções de linguagem, a começar pela proposta de eliminá-las. Todavia, a professora responsável e tutora apenas fez uma orientação de estudo, não interagindo com ele sobre o conteúdo tratado. A

ausência da intervenção da professora responsável e tutora, que não mostra ao aluno o equívoco cometido, mas se limita a recomendar nova leitura do texto, aponta a ausência de um ensino intencional que promove a aprendizagem do aluno. O aluno não posta nenhuma mensagem na *central de mensagens* sobre essa questão. Novamente o processo de interlocução entre eles que apenas se iniciara, encerra-se.

Resposta - Aluno LD06:

No texto apresentado o professor utiliza em sua prática pedagógica a Concepção de Linguagem classificada como *Linguagem como processo de ação e interação*. Isto é facilmente percebido devido a estrutura do texto constituído por interlocuções e afirmativas distribuídas em parágrafos distintos, onde verifica-se que foi estabelecido um diálogo entre os participantes, demonstrando o interesse do professor em estimular a reflexão e a colocação de diferentes ideias entre os alunos no estudo do tema abordado.

Comentário - Professor SA01:

Muito bem, LD06.

O aluno demonstrou ter compreendido o enunciado da questão, pois conseguiu responder adequadamente. Percebemos aqui a *noção de complementaridade*, isto é, ele usou novos termos ampliando assim, a compreensão sobre a atividade proposta. Quanto ao comentário da professora responsável e tutora, assim como outros já analisados, limita-se ao elogio, sem aprofundar o conceito de linguagem proposto no enunciado.

Resposta - aluno LD07:

Esse professor adota a linguagem como processo de ação e interação sócio-histórico-cultural discursivo. Ele não reprime o aluno A2 por usar uma equivalência errada para a conjunção coordenativa adversativa (no entanto). Pelo contrário, ele até pede que se use outro termo. E, além disso, ele ensina através deste recorte de texto, um exemplo de marca linguística.

Comentário - Professor SA01: nenhum comentário.

O aluno responde adequadamente e demonstra ter compreendido o que propõe o enunciado da questão. Identificamos nesse caso a *noção de complementaridade*, pois ele introduz novos significados que complementam as observações referentes ao fato analisado. No entanto, não há nenhum retorno por parte da professora responsável e tutora. A ausência de interlocução encerra a interação verbal abruptamente e impede o diálogo que poderia confirmar ao aluno se este apropriou de fato do conceito.

Resposta - Aluno PS08:

A concepção de linguagem que embasa a prática pedagógica desse professor é a linguagem como instrumento de comunicação, porque ele está considerando a linguagem como um sistema, como as palavras se relacionam entre si, desconsiderando vários fatores no processo de comunicação, como as finalidades e intenções, suposições do conhecimento que o professor tem sobre o assunto, entre outros.

Comentário - Professor SA01:

PS08, o autor também está fazendo com que o leitor concorde ou não com alguns argumentos presentes no texto.

Aqui, o aluno retoma parte do enunciado da questão para respondê-la, no entanto, suas inferências do texto citado levam-no a conclusões equivocadas, confundindo a segunda e a terceira concepção. Assim, categorizamos na noção de divergência, pois o aluno atribui significados diferentes ao que está sendo solicitado no enunciado. Ao analisarmos o comentário da professora responsável e tutora, percebemos que ela não refuta a resposta equivocada do aluno, oferecendo a ele pistas para que identifique a concepção adequada.

Resposta - aluno VJ09:

No caso em questão, o professor busca ensinar através da contextualização do texto à vida real dos alunos. Não ficando apenas nas letras puras do texto. Busca-se atrair o aluno à uma interpretação vivida do sentido do texto.

Comentário - Professor SA01:

Isso mesmo VJ09. Trata-se de um processo de ação e interação.

Nesse caso, o aluno fez uma interpretação da prática pedagógica do professor do enunciado, sem, contudo, relacionar essa prática a terceira concepção de linguagem, tarefa que foi realizada pela professora responsável e tutora, mas sem uma interlocução que possibilitasse ao aluno perceber seu equívoco. Isto nos impossibilita categorizarmos a resposta em alguma noção intersíquica.

Entendemos que o objetivo que nos propusemos a atingir na introdução deste estudo foi alcançado: compreender o papel da linguagem escrita nas interações verbais em ambiente virtual de aprendizagem, como instrumento mediador das concepções de linguagem apresentadas no livro de apoio do aluno, ponto de partida dos alunos e professora responsável e tutora no processo de ensino e aprendizagem. A ausência de interações verbais nas ferramentas do AVA, como Fórum e Central de Mensagens impossibilitou que, de um lado fizéssemos uma análise mais aprofundada do papel da linguagem escrita nas interações verbais em ambiente virtual de aprendizagem, de outro, evidenciou a não utilização de ferramentas disponíveis no AVA.

Pudemos verificar que vários fatores interferem no processo de ensino em ambiente virtual de aprendizagem, contudo as interações verbais escritas desempenham um papel fundamental, ao possibilitarem a mediação dos conteúdos curriculares aos sujeitos envolvidos, alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo analisamos os dados, descrevendo de um lado os dados rentáveis (livro de apoio do aluno e PPP (2011) e, de outro, os dados cruciais nas interações verbais escritas. Categorizamos as interações verbais escritas no AVA em noções intersíquicas que podem evidenciar o processo de apropriação das concepções de linguagem pelos alunos, indicando as rupturas e equívocos nesse processo.

A seguir, apresentamos as considerações finais que desvelam o papel da linguagem escrita como instrumento cultural no AVA. e os fatores que contribuem ou dificultam a mediação semiótica: o papel mediador da professora, os recursos tecnológicos, as diretrizes do PPP (2011), o livro de apoio como principal mídia do curso de Letras, na modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, os dados analisados apontam questões que podem contribuir para pesquisadores e professores que atuam na educação a distância ou pesquisam sobre o assunto. Destacamos, sobretudo, o papel da linguagem escrita em ambiente virtual de aprendizagem em cursos de graduação, na modalidade de educação a distância.

Uma vez, historicamente, contextualizado nosso objeto e analisado a luz dos fundamentos teórico-metodológicos ao longo do texto, iniciamos por apresentá-lo nas relações sociais do qual faz parte.

A partir da análise dos dados, buscamos entrelaçar alguns desses dados comparando-os e, a seguir, apontamos possíveis implicações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual, na modalidade de educação a distância, que tem como principal instrumento mediador a linguagem escrita.

A organização do curso de Letras a distância da IES pesquisada reproduz uma ordem fabril. Assim como no modo de produção capitalista, o trabalhador perde a totalidade do processo de trabalho, na unidade de ensino analisada o processo também é fragmentado: temos um texto impresso elaborado por duas professoras, outra professora que elabora as questões fechadas e abertas a partir do texto escrito, comenta as respostas dos alunos e posta mensagens.

O próprio processo de ensino e aprendizagem por meio das interações verbais escritas sofre ainda outra fragmentação, ao substituir o trabalho docente pelo sistema eletrônico que corrige automaticamente as questões fechadas que dificulta o processo de interação, ao separar professor que pensa o curso, professor que administra, professor que executa tarefas e técnicos que organizam o ambiente virtual. Não detectamos em nenhum momento da pesquisa uma atividade que reúna professores e técnicos para pensar o processo em sua totalidade. Caberia aqui pensar ainda no “lugar” do aluno que, do outro lado, na tela do computador apenas cumpre tarefas.

Retomando Mészáros (2005), se queremos criar uma alternativa educacional, precisamos transformar a sociedade, essa é a tarefa educacional, a transformação social. Educar e transformar a sociedade são ações inseparáveis. A educação de competências voltada para uma formação genérica para as novas demandas tem privilegiado o domínio da linguagem escrita e da leitura para o processamento mecânico de informações, não para apropriação dos conhecimentos científicos. A análise da unidade de ensino pesquisada mostrou que o curso está voltado para os usos da linguagem escrita mais como processamento mecânico de informações que processo de interação e ação entre professores e alunos, alunos e alunos.

Entendemos que a função primordial da escola hoje é contribuir para o desenvolvimento integral de seus alunos. Para isso, cabe à universidade ensinar os conhecimentos científicos para sobreporem-se aos conceitos cotidianos ou espontâneos. Os conceitos sobre linguagem devem ser apropriados pelos alunos por meio de atividades significativas, que respondam às suas necessidades pessoais e profissionais no uso da linguagem escrita.

Embora as TIC compreendam uma mixagem da linguagem oral, escrita, som, imagem e movimento, a universidade pesquisada não disponibiliza no ambiente virtual *chats* e videoconferências que possibilitem a comunicação síncrona ou simultânea, isto é, em tempo real. Por outro lado, a chamada linguagem digital engloba características da oralidade e da escrita como linguagem escrita que demarcam o universo das TIC. Temos assim dois fatores que até certo ponto dificultam as interações verbais no AVA: primeiro, a ausência da comunicação síncrona; segundo, o uso da linguagem capaz de amalgamar a linguagem escrita e oral no ambiente virtual. Esses fatores precisam ser dimensionados na complexidade das diferenças entre a escrita e a fala, pois a escrita não é simplesmente uma tradução da linguagem falada, de acordo com Vygotsky (2010).

Diante dessas duas questões, tendo em vista a concepção vigotskiana sobre a complexidade da linguagem escrita, para quem a fala e a escrita são processos semelhantes apenas na aparência, não na essência; podemos inferir que o ambiente virtual deveria necessariamente apresentar ferramentas tecnológicas que contemplassem a diversidade de linguagens verbal e não verbal (som, imagem e movimento), em situações de comunicação síncrona e assíncrona e empregar a linguagem escrita em sua complexidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar como a linguagem escrita, em sua diversidade de gêneros textuais pode mediar conhecimentos científicos e promover o desenvolvimento integral dos alunos em ambiente virtual.

Do ponto de vista da organização do ambiente virtual constatamos que este também reforça a fragmentação dos conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem. Os dados coletados nas interações verbais escritas e analisados evidenciam, com base nas proposições vigotskianas, que o papel da linguagem escrita como instrumento mediador mostrou-se débil, na medida em que a interlocução entre alunos e professora, na ferramenta *Avaliação*, não estabelece um processo efetivo de interação, e, portanto, não promove um ensino intencional que incida na zona de desenvolvimento próximo dos alunos.

As limitações, no ambiente virtual de caráter técnico, influem diretamente na atividade docente impondo ao professor restrições em relação à organização do ensino e de sua prática pedagógica. Pudemos observar essas limitações principalmente na ferramenta *Avaliação*, pois as respostas dadas às questões fechadas e abertas evidenciam que a maioria dos alunos parecem não ter se apropriado dos conceitos de linguagem.

Nas atividades realizadas em ambiente virtual, os alunos tiveram a indicação de apenas um texto complementar para aprofundar as concepções de linguagem, um artigo disponível *online*. No ambiente virtual não encontramos nenhuma indício que os alunos

tenham lido as referências do texto impresso, assim como não encontramos nenhuma outra referência indicada pela professora responsável-tutora, com exceção do artigo inserido numa das questões. Também não encontramos em outras ferramentas do AVA, como o fórum e a central de mensagens nenhuma atividade que oportunizasse aos alunos a busca de referências teóricas sobre o assunto, orientações de estudo e discussões. Nesse sentido, cabe refletirmos que as atividades verbais sobre as concepções de linguagem, as quais tivemos acesso no AVA limitaram-se ao texto do livro de apoio do aluno como única referência teórica.

O livro de apoio do aluno configura-se como um “suporte-apostila”. Embora o texto analisado seja bem construído trazendo as concepções de linguagem de uma forma clara e seja direcionado ao aluno que parte dele para suas atividades no ambiente virtual, é o único referencial oferecido nessa unidade de ensino. Constatamos que as referências de autores que trabalham na perspectiva da linguagem como ação e interação são insuficientes. Um exemplo disso, é que mesmo apresentando a definição de conceitos como dialogismo e polifonia, seu autor Bakhtin não é referenciado no livro de apoio.

Considerando que o livro de apoio é tomado como o principal material didático do aluno, concluímos que este é insuficiente para o ensino da unidade pesquisada. As duas atividades no final do texto não contemplam justamente a concepção de linguagem como *processo de ação e interação* ao apresentarem atividades com ênfase na linguagem como meio de comunicação. Podemos ainda apontar que o diálogo das interações verbais escritas com o material impresso não aprofunda nenhuma das concepções apresentadas. Assim, a finalidade das avaliações de verificarem a apropriação do conteúdo postos no livro de apoio não se confirma na análise dos dados, pois como afirma o PPP (2011), “a tomada e retomada de estratégias de ensino para a aprendizagem” não se realiza no ambiente virtual.

Em se tratando do papel mediador da professora, verificamos por meio das interações verbais escritas, que sua interação com os alunos limita-se à postagem de questões na ferramenta *avaliação*, comentários sucintos das respostas dos alunos nas questões abertas. As postagens na central de mensagens não tratam dos conteúdos na unidade analisada sobre as concepções de linguagem. As questões fechadas, corrigidas pelo próprio sistema, inviabilizam qualquer interlocução entre a professora e os alunos, constituindo-se antes como uma barreira para as interações verbais que espaço para essas interações. De certa forma, o ambiente virtual engessa o professor como organizador do trabalho educativo.

No PPP (2011), a educação é compreendida de acordo com pressupostos da concepção humanista. Para a formação de professores propõe-se uma perspectiva multiculturalista crítica sendo o conhecimento concebido como interdisciplinar com vistas ao transdisciplinar. As

propostas curriculares partem da teoria da complexidade de Edgar Morin e incluem muitos teóricos como Freinet, Giroux, Piaget, Vigotski, Paulo Freire, Peter Berger, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Tomaz Tadeu da Silva, Otto Peters, Eduardo Chaves, Myrtes Alonso, José Manuel Moran Costa e Vani Kenski. Ainda para subsidiar os conteúdos específicos são indicadas correntes linguísticas da Análise do Discurso, da Linguística da Enunciação, da Linguística Sócio-Interacionista e da Linguística Textual. Finalmente a concepção pedagógica do curso é apresentada segundo princípios de Vygotsky e de Piaget. Com tantos fundamentos teórico-metodológicos multifacetados em diferentes teorias não seria possível nortear o curso, mais especificamente, a unidade de ensino que analisamos sobre as concepções de linguagem, quando esses fundamentos em parte se opõem e até mesmo se contradizem. Portanto, o PPP precisaria estabelecer uma linha teórica coerente com seus objetivos e metodologia, definindo princípios teóricos que dessem sustentação ao estudo das concepções de linguagem.

Diante do quadro de teorias, autores, referenciais metodológicos apresentados no PPP (2011), comparados aos dados analisados nas interações verbais escritas, sugere que o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual assemelha-se mais ao método tradicional de ensino, com ênfase na transmissão de conhecimentos, que por não se situarem em um quadro discursivo acabam diluindo-se nos conteúdos curriculares. É o que observamos ao comparar a proposta do PPP com a unidade de ensino pesquisada.

Procuramos com esta pesquisa compreender o papel da linguagem escrita como instrumento mediador das concepções de linguagem em ambiente virtual apresentadas nas interações verbais escritas dos sujeitos pesquisados. Com isso, acreditamos que este estudo é relevante ao apontar questões fundamentais sobre o papel mediador da linguagem escrita para a formação de profissionais em nível superior na modalidade de educação a distância. Acreditamos ainda que esta pesquisa pode provocar reflexões sobre a importância da linguagem escrita nas interações escritas como condição para a realização do ensino a distância e a aprendizagem em ambiente virtual.

À guisa de conclusão, pensamos ser necessário ressignificar o uso social do conhecimento científico e repensar as práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem, na educação a distância. A técnica milenar da escrita atualizada em novos suportes e espaços de comunicação é condição *sine qua non* para a realização desse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições nos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.12, p. 327-340, jul/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso: 20 ago. 2012.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BECCO, G. R. *Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana*. Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>. Acesso: 15 dez. 2012.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem*. 330 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL/INEP. *Censo da Educação Superior*. Resumo técnico 2010 – Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf . Acesso: 15 jul. 2012.

BRITTO, L. P. *Contra o consenso: cultura, escrita, educação participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). *Banco de teses e dissertações*. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> . Acesso: 15 dez. 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, (Portugal), vol. 16, n. 2, p. 221 – 236, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso: 15 nov. 2011.

_____. A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
CUNHA, I. F.; DIAS, S. M. Q. *A linguagem verbal e o contexto, volume 1*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DELARI JÚNIOR, A. *Introdução a princípios metodológicos de L.S. Vygotsky: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural*. Mimeo. Umuarama, 2009. Disponível em: <http://www.vigotski.net/intro-met.pdf>. Acesso: 17 out. 2012.

DELARI JÚNIOR, A. *A gênese dos processos psíquicos: método genético e concepção de desenvolvimento na perspectiva de Vigotski*. Mimeo. Curitiba, 1994. Disponível em: <http://www.vigotski.net/genesevig.pdf> . Acesso: 10 set. 2012.

FINO, C. N. Vigotski e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga,(Portugal), v. 14, n.2, p. 273- 291,

2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso: 20 dez. 2011.

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 50, abr/ 2000.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. *Projeto Político Pedagógico*, 2011.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, S P: Papirus, 2003.

LEONTIEV, A. *Actividad, Conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Habana, 1983.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editorial 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*.

Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso: 22 out. 2011.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davidov. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez. 2004. nº 27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>
Acesso em: 02 ago. 2011.

MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. 236 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. DALBEN, Â. I. L. F. et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 295–314.

Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acesso: 14 set. 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Editora Petrópolis: Vozes, 1994.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:

http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso: 13 out 2012.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado **dado**. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVEL*. v. 8, n. 14, 2010. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf. Acesso em 10 fev. 2013.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. *Contrapontos*, v. 3, n. 2, p. 283-296. Itajaí, maio. 2003.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXI, nº. 71, julho de 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso: 22 dez. 2011.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado **dado**. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso: 22 dez. 2011.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34123.pdf>. Acesso: 22 dez. 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso: 10 ago. 2012.

_____. A reinvenção da alfabetização. In: *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 52, jul.\ago 2003. <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>. Acesso: 10 ago. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1996. Disponível em: www.educacion.objectis.net/.../VYGOTSKI%20p... Acesso: 23 dez. 2011.