

A prevalência da modalidade escrita da língua na Educação a Distância: um olhar à luz das teorizações sobre letramento

The written modality of language in Distance Education:
A literacy theory approach

Josias Ricardo Hack

Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil
professor.hack@hotmail.com

Eloara Tomazoni

Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil
eloara_tomazoni@hotmail.com

Resumo. Este artigo tematiza a modalidade escrita da língua na Educação a Distância (EaD), tendo como objeto uma reflexão acerca da prevalência dessa modalidade da língua na EaD à luz das teorizações sobre *letramento*, estudos de cunho antropológico. O texto conta com quatro seções de conteúdos que buscam discutir aspectos relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educativo, as relações entre a modalidade escrita na EaD e as implicações da prevalência dessa modalidade aos professores, alunos e ao próprio sistema de ensino. Trata-se de uma busca por uma reflexão que possa desenvolver um olhar culturalmente sensível, à luz dos estudos do *letramento*, que viabilize aos envolvidos nesse processo de ensino conhecer e saber quem são os sujeitos, quais suas práticas e vivências com a modalidade escrita da língua e como tais práticas e vivências podem influenciar no processo de aprendizagem de um aluno da EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância, modalidade escrita, teorias sobre letramento.

Abstract. This article thematizes the written modality of language in *Distance Education* (DE). It has as object a reflection about the prevalence of this modality of language in DE in lights of *literacy* theorizations, studies of anthropologic nature. The text counts with four sections of content that search to discuss the use of Information and Communication Technologies in education, the relation between the written modality in DE and the implications of the prevalence of this modality to professors, students and to the proper teaching system. It treats of a search for a reflection that may develop a sensible cultural look, in lights of *literacy* studies, that viables to the people involved in this process of teaching to know and realize who are de subjects involved in this process, what are their practices and experiences with the written modality of language and how those practices and experiences can influence the process of learning of a student in DE.

Keywords: Distance Education, written modality, literacy studies.

Introdução

O tema deste artigo é a modalidade escrita na *educação a distância* (doravante EaD). Considerando a prevalência do uso da modalidade escrita da língua na EaD, constatação evidenciada em um estudo de caso de Cassol Daga (2011), o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca das implicações consequentes dessa prevalência. Propomo-nos, à luz das teorizações sobre *letramento* – teorizações de cunho antropológico –, bem como à luz de teorizações sobre o tema no campo da Educação, a refletir sobre essas implicações provenientes da presença dessa modalidade da língua na EaD, bem como acerca das implicações teórico-metodológicas que evidenciam-se como consequência da prevalência da modalidade escrita da língua como viabilizadora da maioria das interações estabelecidas na EaD.

Este artigo está dividido em quatro seções de conteúdo. Primeiramente, apresentamos a importância do letramento digital no cotidiano cada vez mais imerso em TICs. Em segundo lugar, buscamos discutir a prevalência da modalidade escrita da língua na EaD. Na sequência, apontamos as teorizações sobre *letramento* que servem de base para a discussão que buscamos fazer, na última seção, discutimos as implicações consequentes de tal prevalência. Tudo isso permeado pela necessidade de um olhar culturalmente sensível às práticas dos alunos e à relação desses alunos com essa modalidade da língua, pois entendemos que tais relações podem ser determinantes no percurso de um aluno da EaD.

Tecnologias de Informação e Comunicação e letramento digital

Para Burgess *et al.* (2010), a midiáticação começa a emergir como um conceito importante em estudos de mídia e refere-se, em sua forma mais simples, à integração de múltiplas mídias em instituições cuja meta principal é diferente dos meios de comunicação social. Em outras palavras, a midiáticação ocorre quando uma instituição não só conduz suas atividades através da mídia, mas também se torna dependente e guiada pelo *modus operandi* institucional e

tecnológico dos meios de comunicação. Para os autores, a midiáticação institucional ocorreu, em parte, através da ênfase crescente na presença online com as instituições de desenvolvimento oferecendo, por exemplo, acesso digital a suas coleções através de um *website*. Consequentemente, a midiáticação digital está ligada a mudanças profundas nas formas como as instituições veem o seu valor social e obrigações para com os cidadãos em uma era digital. Por isso, entendemos que no contexto atual, o letramento digital¹, entendido aqui como a habilidade para usar e compreender o uso de múltiplas tecnologias no cotidiano, passa a ter grande importância.

A introdução de Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) no cotidiano modificou o sentido de pertencimento dos indivíduos. De certa forma, as pessoas com acesso a redes, como a internet, passaram a ser cosmopolitas ou cidadãos do mundo. Por exemplo, países e cidades que anteriormente pareciam tão remotos estão agora ligados a redes globais que podem ser acessadas virtualmente e com velocidades cada vez mais rápidas. Contudo, parece haver um paradoxo: muitas dessas pessoas que passaram a ser cosmopolitas estão isoladas, em seus quartos, escritórios e outros ambientes, na frente apenas de um dispositivo tecnológico, talvez até mesmo se sentindo sozinhas (Hack, 2013).

Na educação, igualmente ocorreram mudanças devido à inovação tecnológica. Por exemplo, a rede de computadores estabelecida pela internet subverteu a clássica noção da comunicação de massa, como a da televisão, em que há um emissor da mensagem e um receptor apenas e ampliou as possibilidades de comunicação dialógica do conhecimento. O processo comunicacional no contexto educacional sofreu alterações e consequentemente surgiram importantes desafios à prática dentro e fora da sala de aula. Por isso, na presente seção, pretendemos discutir como a introdução de TICs no cotidiano escolar trouxe a necessidade do letramento digital. Nosso intuito aqui é dialogar com autores que abordam a questão do domínio das TICs em ambientes de ensino e aprendizagem para refletir criticamente sobre como ocorre o processo de pro-

¹ Temos ciência de que os novos estudos do letramento teorizam acerca da modalidade escrita da língua em uso social (Street, 1984; Barton e Hamilton, 1998; Barton, 2010). Usamos, entretanto, o termo letramento digital a fim de acompanhar e discutir as reflexões que têm sido feitas acerca do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que requerem um conhecimento das práticas que medeiam a utilização dessas tecnologias. O conhecimento dessas habilidades e seu uso crítico e criativo é, portanto, considerado letramento digital.

dução de conteúdo e como se pode fazer o uso consciente e criativo das variadas tecnologias disponíveis em nosso dia a dia.

Não se quer aqui transparecer um entusiasmo acrítico com as TICs. É importante valorizar cada vez mais o lado humano para não cair no risco de conotar as tecnologias como substitutas da comunicação dialógica entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EaD. Afinal, mesmo que diminua o contato presencial, o processo de obtenção do conhecimento não deixa de ser uma *via de mão dupla* em que o aluno aprende com o docente e vice-versa. Mesmo que o uso do computador e suas redes representem saltos significativos no processo educacional, o ser humano precisa agir como sujeito das mudanças, pois as TICs devem ser apenas um impulso para a humanidade empreender mudanças que objetivem a ampliação da qualidade de vida de todas as pessoas (Hack, 2013).

Segundo Illich (1976), em muitos ambientes escolares tenta-se promover a construção do conhecimento multiplicando os cursos, bem como criando currículos e estruturas administrativas burocráticas. Em outras palavras, investem-se muitos recursos em uma busca de motivar as pessoas a resolver determinados problemas sob um programa ritualmente e rigidamente definido. Contudo, para o autor, a aprendizagem é a atividade humana que menos necessita de manipulação por outros. Afinal, a maior parte daquilo que aprendemos resulta da participação comprometida em situações que possuem significação para os envolvidos. O que Illich (1976) quer nos dizer é que a maioria das pessoas aprende melhor quando se envolve colaborativamente com os demais integrantes de sua equipe em um estudo criativo e pesquisador. Para tanto, é imprescindível que os aprendizes estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas, ou seja, que seu objeto de estudo se origine de uma necessidade intrínseca.

Então, no contexto atual, rodeado de TICs, precisamos discutir o letramento digital, bem como a potencialização das estratégias comunicacionais com múltiplas tecnologias para a construção do conhecimento. No entanto, sabe-se que essa não é uma tarefa fácil, porque um número significativo de docentes e discentes ainda não dispõe das competências necessárias. O processo comunicacional no ensino presencial está tão alicerçado na aula expositiva que muitos professores e alunos ainda avaliam com certa descrença a possibilidade de se ensinar e aprender a distância.

Ao mediar o conhecimento na EaD, sem muitas vezes poder visualizar, ouvir as palavras nem perceber as reações imediatas do aluno, o docente buscará potencializar o processo comunicacional para que se estabeleça uma relação dialógica que incentive o estudante na construção do conhecimento a distância. Essas formas diferenciadas de lidar com a construção do conhecimento e seus desdobramentos exigirão metodologias e ações diferenciadas. Para tanto, será indispensável priorizar a comunicação fluida, constante e bidirecional (Hack, 2013).

Ao assumir-se a importância do letramento digital no contexto educativo permeado por TICs, se está aceitando a proposta de que o conhecimento é um construto que resulta da [inter]ação de todos. Nessa visão, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser caracterizado não pelo discurso expositivo, da distribuição, mas pela perspectiva de participação e cooperação, na qual o estudante contribui como um coautor ativo. A comunicação educativa deixa de ser voltada especificamente para a oratória quase exclusiva do “professor repassador de informações” e passa a ser guiado pelo diálogo interativo entre as partes. O docente torna-se o agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento através do auxílio crítico e criativo na seleção e filtragem das inúmeras informações às quais o aluno é submetido cotidianamente (Hack, 2013).

Rogers (1975) já apontava que a única pessoa que se educa é aquela que aprendeu como aprender. Com isso, entendemos que o autor queria dizer que aquele que aprendeu a se adaptar e mudar terá mais facilidade para encontrar seu espaço em uma sociedade com mudanças tecnológicas aceleradas como a que vivemos. Para Rogers (1975), as pessoas precisam entender que nenhuma aprendizagem é fechada em si mesma e nenhum conhecimento é imutável. Por isso, o letramento digital é essencial no contexto educativo. Segundo Miller (2010), se nós queremos dar aos alunos todas as habilidades que eles precisam para ter sucesso neste mundo imerso em TICs, não poderemos deixar de ensiná-los a narrativa digital. Para a autora, no futuro, cada vez mais empregos exigirão a capacidade de edição de vídeo, imagem e som.

Enfim, nosso entendimento é que uma boa e criativa base humana poderá instituir uma dinâmica no processo educativo que permitirá a constituição do letramento digital no pro-

cesso colaborativo de construção do conhecimento. Talvez essa possa inclusive ser mais uma forma de enunciar a ação dialógica da comunicação educativa que, segundo Freire (1979), é ao mesmo tempo construção criativa do conhecimento, cultura e prática da liberdade. Passamos, na próxima seção deste artigo, a discutir a prevalência da modalidade escrita da língua na EaD, consequência da própria modalidade de ensino e do uso cada vez mais ampliado e frequente das TICs.

Prevalência da modalidade escrita da língua na EaD

Entendemos, conforme apontam Moore e Kearsley (2008), a EaD como um sistema que objetiva levar a educação a lugares dispersos geograficamente, em uma relação não presente e, por isso, se constitui de forma que o aprendizado é planejado e ocorre em lugares diferentes dos locais de ensino e, dessa forma, exige técnicas específicas de criação e instrução dos cursos para poder possibilitar a interação via diferentes tecnologias. Ainda de acordo com os autores, a modalidade a distância de educação evoluiu desde seu surgimento e Moore e Kearsley (2008) apontam cinco gerações: (i) estudo por correspondência; (ii) transmissão por rádio e televisão; (iii) universidades abertas; (iv) teleconferência; (v) classes virtuais *on-line* com base na internet. Os autores nomearam tais gerações de forma que podemos identificar as principais tecnologias utilizadas prevalentemente em cada uma delas.

A expansão da EaD se deu de forma cada vez mais crescente, no Brasil, a partir da quinta geração. Nessa geração, prevalecem as classes virtuais *on-line* utilizando como principal meio de transmissão a internet (Moore e Kearsley, 2008). Apesar do texto legal que regula a EaD no país – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – fomentar uma interação que seja baseada, inicialmente, na oralidade, não foi nesses moldes que a EaD efetivamente se expandiu nas últimas décadas. Nesses últimos anos de expansão da EaD houve, ainda, relativa abertura dos meios de comunicação ligados às TICs, como discutimos na seção anterior deste artigo, o que potencializa a abertura a novas possibilidades relacionadas à quinta geração da EaD, além de possibilitar que a interação oral esteja mais presente no âmbito desse “modelo” de ensino.

Isso, contudo, parece possibilitar, também, maior recorrência de interações via mo-

dalidade escrita da língua. Mesmo com a popularização dos computadores pessoais e do uso da internet a partir da década de 1990, o que propiciou a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, a importância da língua escrita não ficou denegada. Portanto, embora tenhamos experienciado tal movimento de expansão das TICs, é importante salientar que a não universalização das tecnologias da oralidade, decorrente das demandas que tais tecnologias trazem consigo, faz com que, em muitas localidades, ainda hoje, as interações da EaD ainda sejam pautadas na modalidade escrita, síncrona ou assincronamente, pois ainda carecem de recursos que possibilitem o uso efetivo das TICs, tal qual é possível nos dias atuais (Cassol Daga, 2011).

A prevalência da modalidade escrita da língua na EaD faz com que essa modalidade de ensino ainda encontre resistência por parte de alguns alunos, pois conforme discute Cassol Daga (2011), a centralidade no ato de ler e construir sentidos, em uma atividade individualizada, na maioria das vezes, pode justificar essa resistência que se soma a uma opinião de senso comum, de acordo com Moore e Kearsley (2008), de que a EaD seria uma modalidade de ensino de qualidade inferior à modalidade presencial. Alguns autores apontam, no entanto, que a EaD, no contexto atual, tem se configurado como essencial, pois visa a atender demandas diferenciadas de uma sociedade em constante crescimento (Litto e Formiga, 2008), o que possibilita um meio de democratização do acesso ao conhecimento e expansão das oportunidades de aprendizagem.

O fato da modalidade escrita da língua ser usada, atualmente, em interações básicas de nossa vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade, possibilita que tais modalidades da língua sejam entendidas como complementares. De acordo com Marcuschi (2008), antes dos anos 1980, as modalidades oral e escrita da língua eram vistas como dicotômicas. Tal dicotomia foi colocada em xeque, principalmente, a partir do surgimento das diversas TICs, de forma que o autor aponta que “[...] relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques” (Marcuschi, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, vivemos em uma época em que tais modalidades da língua compar-

tilham os mesmos espaços, de modo que se configura um ato delicado tentar separar contextos em que uma modalidade ou outra deve ser usada. O que temos, em muitos contextos, é a prevalência de uma ou outra, mas não uma regra que deve ser seguida, o que nos mostra que a *oralidade* e a *escrita* podem ser entendidas como um *continuum*, apesar de obviamente se constituírem em modalidades diferentes que ora se aproximam ora se distanciam. No âmbito dessas discussões, portanto, podemos considerar as relações entre tais modalidades como sendo *dialógicas* e não *dicotômicas*. Um exemplo disso é a comunicação via internet, tal qual se dá a maior parte das interações da EaD em alguns modelos. Tal comunicação evidencia, em grande medida, usos que mesclam elementos de ambas as modalidades, como nas salas de bate-papo (*chats*), em que os diálogos escritos se parecem muito com textos falados. De acordo com Machado Junior (2008, p. 179-180), “[...] o caráter interativo das ferramentas de comunicação [...] é potencializado quando a interface gráfica do AVA [Ambiente Virtual de Aprendizagem] disponibiliza ferramentas que aproximam o diálogo escrito do diálogo face a face”.

Ainda no que diz respeito a essa discussão, Marcuschi (2008, p. 18) aponta que “[...] algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita a distância, com o uso do computador”. É importante salientar, no entanto, tal qual o faz Cassol Daga (2011), que apesar de em determinadas interações (*chats*, fóruns, *e-mails* etc.) a escrita esteja sendo utilizada muito próxima da fala, em outras (livro-texto, ensaios, obras literárias) a escrita mantém especificidades que a distanciam da oralidade, o que exige do leitor diferentes habilidades no processo de construção de sentido.

No âmbito dessas discussões surge, portanto, nosso interesse em refletir acerca das implicações da prevalência da modalidade escrita da língua na EaD, considerando que em alguns contextos, como referimos anteriormente, tal modalidade se configura de modo que ao leitor é necessário o agenciamento de diferentes habilidades no processo de construção de sentidos. Inclusive tal necessidade se acentua quando estamos lidando com diferentes alunos, provenientes de diferentes contextos e que precisam utilizar tais habilidades de modo que a construção de sentido dos textos que lêem (livros-textos, ensaios teóricos, arti-

gos científicos etc.) é parte essencial do processo de aprendizagem e de sua construção do conhecimento, como refletimos nas próximas seções de conteúdo deste artigo.

Teorizações sobre letramento: a escrita em uso social

Antes de prosseguirmos com a reflexão acerca da modalidade escrita da língua à luz das teorizações sobre *letramento* iremos discutir um pouco sobre essas teorizações e a maneira como concebem a modalidade escrita da língua e o uso dessa modalidade pelos seres humanos. Os estudos sobre *letramento* vinculados às teorizações que focalizamos nesta reflexão estão situados em uma perspectiva sensível às práticas sociais. Com foco no desenvolvimento social acompanhado pela expansão do uso da escrita, esses estudos delineiam uma nova concepção sobre a presença dessa modalidade da língua na sociedade, tomando-a na perspectiva social e, dessa forma, compreendendo-a como parte da vida cotidiana das pessoas.

Para Barton e Hamilton (1998, p. 3), *letramento* é algo que as pessoas fazem, ou seja, é uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto. *Letramento* não está somente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a ser aprendido, e não está somente no papel, capturado como textos a ser analisados. Como todas as atividades humanas, *letramento* é essencialmente social, e está localizado na interação entre as pessoas. Nessa concepção, o termo *letramento* significa, como registra Kleiman (2001, p. 18-19), “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao compreender a escrita no âmbito das relações sociais, entendemos que ela passa a ser um recurso da comunidade e não uma propriedade individual dos seres humanos, recurso que deve ser estudado incluindo fatos culturais das práticas que envolvem o *letramento* (Barton e Hamilton, 1998).

Conceber a modalidade escrita da língua nesses termos é entender que ela deve ser estudada em relação ao contexto em que está inserida. Podemos dizer que o uso da escrita e o contexto são variantes inseparáveis, ou seja, leitura e escrita devem ser analisadas no entorno social em que estão presentes. Isso nos remete a Gee (2008, p. 45), para quem o *letramento* por si só e fora de si mesmo, ou, retirado da sua condição histórica e das práticas

sociais, não tem efeito, ou, no mínimo, não tem efeitos previsíveis.

Sobre as relações que se estabelecem entre *letramento* e o contexto em que as práticas que envolvem leitura e escrita estão inseridas, Street (1984) aponta que as funções e a importância do uso da modalidade escrita da língua variam de acordo com as necessidades impostas pelo contexto. Segundo o autor, a escrita sozinha não é “conhecimento”: não tem um significado “universal”, mas somente aquele dado pelo contexto (Street, 1984, p. 99). Nessa direção, Kleiman (2001, p. 16) entende que, devido à necessidade de relacionar o uso da escrita com o contexto, os estudos

[...] foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Street (1984, p. 105), nesse sentido, aponta ainda para o papel da ideologia nos estudos sobre *letramento*. Para o autor, as formas concretas e práticas de letramento estão relacionadas a uma ideologia, com a construção e disseminação de concepções como qual é o conceito de *letramento* em relação aos interesses das diferentes classes e grupos. Dessa forma, entendemos que o *letramento*, no sentido de usos sociais da escrita, está relacionado à valoração dos usos da escrita pela comunidade e tem implicações de maior ou menor empoderamento, tal qual mostra Baltar (2010).

Nessa perspectiva, Barton (2010) concebe o *letramento* como *ecologia* da escrita. A metáfora da *ecologia* visa tomar o *letramento* integralmente com o seu contexto, ou seja, estudar a relação do ser humano com o meio ambiente, de forma que a atividade humana, no caso, o *letramento*, é parte do meio ambiente, influenciando-o e sendo influenciado por ele.

Ao explicar a metáfora da *ecologia* sob a qual é tomada a modalidade escrita da língua, Barton (2010, p. 28-29) ressalta que unir *letramento* ao universo social não é somente juntar um componente extra ou uma variante para ser contabilizada. *Letramento* tem um sentido social; isso faz sentido para as pessoas como um fenômeno social e a construção social do

letramento se espalha pelas raízes de suas atitudes, suas ações e sua linguagem.

Ao propor essa metáfora, Barton (2010) concebe que atividades envolvendo o *letramento* não podem ser isoladas de seu contexto para que sejam entendidas. Segundo o autor, a abordagem *ecológica* do *letramento* visa a entender como ele está embutido na atividade humana, qual a sua função na vida social, na história, na linguagem e na aprendizagem. Nessa perspectiva, o universo social e o universo psicológico podem ser analisados juntamente. A metáfora da *ecologia* examina o social e o mental embutidos nas atividades humanas de maneira que permite mudanças. Ao invés de estudar as habilidades que estão por trás da leitura e da escrita separadamente, envolve uma mudança no estudo do letramento, um conjunto de práticas sociais associada a um sistema de símbolos particular e sua tecnologia relacionada. Ser letrado é ser ativo e confiante nessas práticas (Barton, 2010, p. 32).

Na perspectiva de Barton (2010), ao estudar conjuntamente os universos social e psicológico é possível perceber que são dimensões inseparáveis. Isso nos remete às concepções dos estudos de Vigotski (2007), de acordo com as quais as vivências sociais têm papel fundamental na constituição dos seres humanos. Sob esse viés, entender o que o *letramento* significa na vida dos seres humanos é fundamental para entender como usamos a escrita em nosso cotidiano. Para Barton (2010), a linguagem medeia a nossa experiência, e a modalidade escrita da língua pode fazer isso também e de forma bastante eficaz. Considerando a variedade de atividades em que usamos a escrita em nossa vida cotidiana e os diferentes espaços em que essas atividades estão presentes, comungamos com Barton e Hamilton (1998) o entendimento de que, em uma dada cultura, existem diferentes *letramentos* associados a diferentes domínios da vida. De acordo com essa concepção de *letramento*, aprendemos a valorar e a usar a escrita em todas as atividades de nossa vida e não somente na escola. Para Barton (2010, p. 48), temos que considerar como o *letramento* é adquirido, não só nas escolas e por crianças, mas na vida cotidiana; não é somente aqui e agora, mas em outras culturas e em outras épocas.

O *letramento* está presente, portanto, na vida das pessoas desde a casa, com a família, e não somente quando começa a escolarização formal. Kleiman (2001) chama atenção para o fato de que as práticas da escola e,

podemos estender, as práticas da universidade, de acordo com essa concepção de *letramento*, são somente mais um tipo de prática e não a melhor, apesar de serem as dominantes, como discutiremos na próxima seção.

Reflexões acerca da modalidade escrita da língua na EaD à luz das teorizações sobre letramento

A concepção de *letramento* como uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola e da universidade seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola e na universidade são diferentes das que fazem parte em nossa vida cotidiana, mas porque a escola e a universidade, assim como a casa, o trabalho, a igreja etc., também são domínios e, como tal, têm suas práticas de uso da linguagem.

Considerando, então, a universidade como mais um domínio, ou nos termos de Bakhtin (2010), como mais uma esfera da atividade humana, nessa perspectiva, entendemos que ela possui usos da língua e da modalidade escrita da língua específicos que viabilizam as interações nos espaços vinculados a essa instituição. Desse modo, ao chegarem à universidade, os estudantes, na concepção das teorizações sobre *letramento*, já participam de interações viabilizadas pela modalidade escrita da língua em outras esferas, dominantes ou não, e já possuem concepções acerca dessa modalidade da língua, mesmo não sendo as concepções esperadas pelas pessoas que circulam nesses espaços.

Nesse sentido, o termo *letramento acadêmico* vêm sendo utilizado por estudiosos em discussões que buscam chamar atenção aos problemas relacionados aos usos da modalidade escrita vivenciados pelos alunos ao iniciarem seus cursos na esfera acadêmica. Considerando, então, que somos seres social e historicamente situados e que nossas concepções acerca da modalidade escrita da língua são construídas ao longo de nossas interações e vivências viabilizadas pela escrita, entendemos, tal qual discutimos anteriormente acerca das teorizações sobre *letramento*, que diferentes estudantes chegam à esfera acadêmica com concepções diferentes sobre essa modalidade da língua. Desse modo, as atividades viabilizadas

pela escrita na universidade são outras práticas sociais em que os alunos passam a se engajar em suas vidas. Devemos considerar, no entanto, que essa inserção em diferentes práticas sociais é diferente para cada sujeito que inicia sua vida acadêmica dependendo do contexto de onde ele vem e de quais práticas se envolve em suas interações. De acordo com essa perspectiva, Oliveira (2009, p. 6) aponta que

Do ponto de vista do estudante, uma das características do letramento acadêmico é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

No âmbito dessas discussões, portanto, devemos considerar que o olhar sob essa ótica no ensino presencial já é complexo, considerando a quantidade de estudantes com quais o professor universitário lida em sua disciplina na sala de aula. Essa complexidade se acentua, no entanto, quando lidamos com a EaD, em que, muitas vezes, a quantidade de estudantes por disciplina é muito maior que no ensino presencial; e conhecer esses alunos, devido a sua localização geográfica pelo alcance dessa modalidade de ensino é uma tarefa às vezes muito complicada. Considerando, então, os moldes nos quais está assentada a EaD atualmente, como discutimos na segunda seção deste artigo, entendemos que o olhar acerca da prevalência da modalidade escrita da língua à luz dessas teorizações, requer um olhar culturalmente sensível, que possibilite compreender as dificuldades que muitos alunos encontram ao iniciarem seus cursos superiores. Conforme discute Oliveira (2009, p. 8) “[...] a construção e o desenvolvimento do letramento acadêmico, por parte do aluno, vai muito além das instruções de como ler ou escrever para atender às exigências impostas por cada disciplina e, por conseguinte, por cada professor”. Entendemos, então, tal qual aponta Palloff e Pratt (2002), que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no ciberespaço não depende

somente do uso de diferentes tecnologias, pois a distância entre professores e alunos e também entre os próprios alunos e o fato de lidarmos com muito mais alunos que no ensino presencial, torna essa relação muito mais complexa, como mencionamos anteriormente.

Assim, a partir do raciocínio de Palloff e Pratt (2002), parece necessário a reflexão não apenas sobre o potencial das TICs no campo da educação, mas, além disso, sobre o seu uso no que respeita à mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que tange às interações viabilizadas pela modalidade escrita entre professor e aluno. Isso exige do professor diferentes habilidades daquelas desenvolvidas para o ensino presencial, pois, conforme apontam Cerutti-Rizzatti *et al.* (2012), o discurso acadêmico e os gêneros que circulam nessa esfera se constituem como um mundo particular da escrita que, por sua vez, possui convenções que exigem do aluno o engajamento no contexto acadêmico e isso implica que relações intersubjetivas sejam estabelecidas de forma mais estreita entre as pessoas que circulam nessa esfera. Ainda segundo as autoras, esse processo pode ou não ser favorecido pela maior ou menor convergência entre as práticas de letramento dos alunos e as práticas de letramento que estão situadas na esfera acadêmica.

Salientamos, ainda, que ao profissional envolvido na EaD não se faz necessário somente familiarizar-se com as TICs, pois isso por si só não garante sucesso nessa modalidade de ensino se consideramos as reflexões acerca da modalidade escrita da língua no âmbito das teorizações sobre *letramento*. Desse modo, a trajetória profissional de um docente que atua, principalmente, no ensino presencial que é ancorado, em sua maioria, na oralidade, pode representar uma dificuldade comum entre os professores, pois por muitos anos o ato de ensinar sempre ocorreu em presença física. Inclusive algumas pessoas, por esse motivo, ainda consideram a EaD como uma modalidade inferior à presencial (Peters, 2001, p. 47).

Na EaD, o contato do professor com o aluno é por meio do computador, do material impresso e escrito (Souza, 2005) e isso implica entender quem são os alunos, de onde provém e quais são suas experiências com essa modalidade da língua, o que, conseqüentemente, traz a necessidade de um conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas novas, diferentes das utilizadas, em muitos casos, no ensino presencial. Isso exige do professor uma

mediação pedagógica distinta e mais sensível. Nesse sentido, o conhecimento dos estudos sobre *letramento*, tal qual se configuram atualmente, podem auxiliar o mediador pedagógico a desenvolver esse olhar sensível. Segundo Street (2003, p. 11-12)

[...] hoje em dia a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é "necessário" tanto quanto chegando aos próprios "julgamentos" dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas têm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles.

Nessa perspectiva, é necessário "[...] implementar e avaliar programas que sejam mais sensíveis aos aspectos culturais e que sejam baseados em relatos bem fundamentados" (Street, 2003, p. 13). Isso vai ao encontro da compreensão de Barton (2010), explicitada na metáfora da *ecologia* da escrita, segundo a qual as pessoas têm as suas necessidades e os seus propósitos, e tudo está intrinsecamente relacionado ao contexto em que vivem e suas experiências com a escrita em sua historicidade.

Entender a questão da inserção dos alunos no ensino superior à luz desse ideário requer, como mencionamos, mais sensibilidade ainda quando estamos lidando com a EaD, pois essa é uma questão social mais ampla e, até, política. Principalmente quando lidamos com alunos oriundos de entornos desprivilegiados socioeconomicamente ou distantes dos grandes centros urbanos marcados pelo grafocentrismo, pois nosso olhar deve ser embasado em uma concepção que vê diferenças e não faltas ou lacunas (Cerutti-Rizzatti *et al.*, 2012).

Entendemos que a abertura que estamos vivenciando do ensino superior pode ser comparada à democratização do acesso à escola (Britto, 1997), pois na década de 1950 às classes populares foi possibilitado o acesso à escola, no entanto, Britto (1997) faz uma crítica a essa democratização que foi *de acesso* e não *da escola*, pois não houve, segundo o autor, uma reestruturação dos currículos a fim de atender às novas demandas que surgiam com os diferentes alunos que passavam a frequentar os bancos escolares. Comungamos, assim, com Zavala (2010) no que respeita ao processo que vivenciamos

agora no ensino superior. De acordo com a autora, antes o ensino superior estava reservado a uma elite que possui experiências em escolas que não diferiam tanto das universidades e, por consequência, seus lares não diferiam tanto de seus professores, mas a abertura do ensino superior a diferentes estudantes provenientes de diferentes entornos colocou em contato distintas maneiras de pensar, atuar, valorizar, falar e, podemos acrescentar, distintas maneiras de escrever que podem entrar em conflito.

No âmbito dessas discussões, salientamos o cuidado que os profissionais que atuam na EaD devem ter para que não aconteça no ensino superior o que aconteceu na escolarização básica, em que temos alunos oriundos de contextos distintos que são tomados como uniformes e as diferenças são entendidas como lacunas.

Considerações finais

Propomo-nos, neste artigo, a refletir acerca da prevalência da modalidade escrita na EaD à luz das teorizações sobre *letramento*, o que implica um novo olhar tanto para essa modalidade de ensino, quanto aos docentes, que participam como mediadores pedagógicos e, ainda, aos alunos. A expansão dessa modalidade de ensino nos últimos anos deve servir de alerta para que não ocorra no ensino superior o que ocorreu no ensino básico na década de 1950, uma democratização *de acesso* e não *do ensino* (Britto, 1997).

Assim, entendemos que os estudos do *letramento*, que concebem a escrita em uso social e intrinsecamente relacionado ao contexto e às vivências com essa modalidade da língua, podem nos auxiliar a pensar acerca dessa expansão bem como pensar a EaD como uma modalidade de ensino em que as relações entre mediadores pedagógicos e alunos são viabilizadas prevalentemente via modalidade escrita, o que complexifica tais relações se as olharmos sob a ótica desses estudos de cunho antropológico.

Além disso, ainda queremos destacar que as breves reflexões sobre a busca do *letramento* digital no contexto educativo também trazem a premência de repensar as nuances afetivas da comunicação educativa. Em nossa interpretação, tal premência poderá impulsionar a criação de ambientes motivadores e acolhedores, nos quais o equilíbrio afetivo ajude o aluno a vencer o medo de se comunicar ou apresentar suas ideias mediado pelas múlti-

plas tecnologias, expondo-as com liberdade à interpretação e ao questionamento dos demais participantes de um curso, de forma a constituir uma aprendizagem colaborativa. No entanto, há que se ressaltar que o equilíbrio nas relações afetivas que envolvem a comunicação educativa exige responsabilidade e cada pessoa precisa entender qual é seu papel na construção colaborativa do conhecimento.

Desse modo, este artigo serve àquele que se interessa por uma ação no ensino superior, aqui, especificamente, na EaD, comprometida e consequente. Só conseguiremos construir programas sensíveis à reflexão a que nos propomos a fazer neste artigo quando conseguirmos olhar para os alunos como sujeitos reais social e historicamente constituídos, oriundos de diferentes espaços e com vivências distintas com a modalidade escrita da língua.

Referências

- BAKHTIN, M. 2010. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 326 p.
- BALTAR, M.A.R. 2010. Mídia, escola, agentes de *letramento* e gêneros textuais. In: S. SERRANI (org.), *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Horizonte, p. 211-227.
- BARTON, D. 2010. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Blackweell, 247 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998. *Local literacies*. London, Routledge, 320 p.
- BRITTO, L.P.L. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, Mercado de Letras, 288 p.
- BURGESS, J.; KLAEBE, H.; MCWILLIAM, K. 2010. Mediatization and Institutions of Public Memory: Digital Storytelling and the Apology. *Australian Historical Studies*, 41(2):149-165. <http://dx.doi.org/10.1080/10314611003716861>
- CASSOL DAGA, A. 2011. *Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 297 p.
- CERUTTI-RIZZATTI, M.; CORREIA, K.; MOSSMANN, S. da S. 2012. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: R. P. de OLIVEIRA (org.), *Letras Português no EaD: tão longe, tão perto*. Florianópolis, LLV/CCE/UFSC, p. 126-145.
- FREIRE, P. 1979. *Extensão ou Comunicação?* 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 136 p.
- GEE, J.P. 2008. *Social Linguistics and literacies*. New York, Routledge, 248 p.
- HACK, J.R. 2013. Comunicação dialógica com múltiplas tecnologias na Educação a Distância. *Aprendizagem*, 34:20-21.
- ILLICH, I. 1976. *Sociedade sem escolas*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 127 p.

- KLEIMAN, A. 2001. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas, Mercado dos Letras, p. 15-64.
- LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (org.). 2008. *Educação a Distância*. São Paulo, Prentice Hall, 461 p.
- MACHADO JUNIOR, F. S. 2008. *Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem*. Passo Fundo, IMED, 216 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed., São Paulo, Cortez, 133 p.
- MILLER, L.C. 2010. *Make me a story: teaching writing through Digital Storytelling*. Portland, Stenhouse Publishers, 102 p.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. 2008. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning, 398 p.
- OLIVEIRA, E. F. 2009. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: ENCONTRO MEMORIAL DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: NOSSAS LETRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, Ouro Preto, 2009. *Anais...* Ouro Preto, p. 1-10. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>. Acesso em: 22/04/2014.
- PALLOF, R.M.; PRATT, K. 2002. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre, Artmed, 248 p.
- PETERS, O. 2001. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo, Unisinos, 402 p.
- ROGERS, C.R. 1975. *Liberdade para aprender*. 3ª ed., Belo Horizonte, Interlivros, 133 p.
- SOUZA, A.R.B. de. 2005. *Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 223 p.
- STREET, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 243 p.
- STREET, B. 2003. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/biblioteca/Abordagens%20Alternativas%20ao%20Letramento%20e%20Desenvolvimento.doc>. Acesso em: 10/12/2012.
- VIGOTSKI, L. 2007. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 90 p.
- ZAVALA, V. 2010. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: C. VÓVIO; L. SITO; P. de GRANDE (orgs.), *Letramentos*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-95.

Submetido: 04/06/2013

Aceito: 03/02/2014